



FORMAÇÃO DOCENTE

REVISTA CIENTÍFICA

VOLUME 14 N.1
JAN. / JUN. 2016

ISSN 1980-5071

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

REVISTA DE ARTES DO CAMPUS CURITIBA II



**Governo do Estado do Paraná
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**

**Universidade Estadual do Paraná - Campus de Curitiba II
Faculdade De Artes Do Paraná
Divisão De Pesquisa E Pós-Graduação**

Universidade Estadual do Paraná / *State University of Parana*

Reitor / *Rector*: **Prof. Ms. Antonio Carlos Aleixo**

Vice-Reitor / *Vice-Rector*: **Prof. Dr. Sydney Roberto Kempa**

Faculdade de Artes do Paraná / *Arts College of Parana*

Diretora / *Dean*: **Prof^a Ms. Pierângela Nota Simões**

Vice-Diretor / *Vice-Dean*: **Ms. Marcelo Bourscheid**

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação / *Research and Graduate Program*

Coordenador / *Coordinator*: **Prof. Dr. Marcos Henrique Camargo**

Editora Chefe / *Editor-in-chief*: **Prof. Dr^a Noemi Nascimento Ansay**

Editoras / *Editors*

Prof^a Dra. Guaraci Martins- Universidade Estadual do Paraná

Prof^a Ms. Roberta Ninin- Universidade Estadual do Paraná

Prof^a Dra. Sonia Vasconcellos - Universidade Estadual do Paraná

Técnicos / *Technicians*

Capa e Projeto Gráfico / *Cover and Graphic Design*: **Juciene Santos;**

Bibliotecário / *Librarian*: **Mary Tomoko Inoue**

Orientadores/ *Advisors*

Dra. Carminda André

Universidade Estadual Paulista

Dra. Consuelo Schlichta

Universidade Federal do Paraná

Dra. Cristiane do Rocio Wosniak

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Fábio Medeiros

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Francisco Gaspar Neto

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Giancarlo Martins

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Ismael Scheffler

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Jean Gonçalves

Universidade Federal do Paraná

Ms. Joelma Zambão Estevam

Universidade Federal do Paraná

Dra. Keila Kern

Universidade Estadual do Paraná

Dra. Livia Sudare de Oliveira

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Universidade de Brasília

Dr. Marcelo Gianini

Universidade Federal de Alagoas

Dra. Mauren Teuber

Universidade Estadual do Paraná

Dra. Rita Demarchi

Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de SP

Dra. Rosemeri Silva

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Vicente Concilio

Universidade do Estado de Santa Catarina

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE CURITIBA II
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
DIVISÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE

REVISTA CIENTÍFICA

VOLUME 14 N.1
JAN. / JUN. 2016

ISSN 1980-5071

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
REVISTA DE ARTES DO CAMPUS CURITIBA II



A Revista Científica FAP é uma publicação da Faculdade de Artes do Paraná. As opiniões expressas nos artigos assinados são de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos e documentos deste volume foram publicados com autorização de seus autores e representantes. A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade dos autores.

Licenciada sob uma licença creative commons



TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução, salvo de pequenos trechos, mencionando-se a fonte, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Disponível nos seguintes endereços eletrônicos:

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare>

<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=117>

Indexadores:



Revista científica/FAP / UNESPAR Campus de Curitiba II- FAP;
Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação – v. 14 n. 1 (jan./ jun.,
2016).

- Curitiba: FAP, 2016 - 118 p.

Semestral

ISSN 1980-5071

Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/index>

1. Arte – Pesquisa - Periódicos. I UNESPAR Campus de Curitiba
II - FAP. II. Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação.

CDD 705
CDU 7(05)

Universidade Estadual do Paraná
Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná
Divisão de Pesquisas e Pós-Graduação
Rua dos Funcionários, 1357, Cabral
80.035-050 Curitiba – Paraná – Brasil
Telefone: +55 41 3250-7339
<http://www.fap.pr.gov.br>

EDITORIAL	7
Guaraci Martins Roberta Ninin Sonia Vasconcellos	
A/R/TOGRAFIA: ENGAJAMENTO COMO FILOSOFIA DE PESQUISA E PRÁTICA PROFISSIONAL	10
Rita Irwin	
PESQUISA EM ARTES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA <i>BIOGEOGRÁFICA</i> E DE PAISAGENS VISUAIS	23
Marcos Antônio Bessa-Oliveira	
METODOLOGIAS DE PERCURSO: ENCONTROS, TROCAS E FORMAÇÃO COMPARTILHADA ENTRE CRIANÇAS E EDUCADORES EM MUSEUS.....	47
Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado	
FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE MUSEU: PROCESSOS DE MEDIAÇÃO PARA CRIANÇAS PEQUENAS NO MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (MAM-SP).....	72
Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado	
O EXERCÍCIO CAMPO DE VISÃO NA FORMAÇÃO DO ESPECTADOR-ARTISTA-PROFESSOR.....	91
Robson Rosseto	

EDITORIAL	7
Guaraci Martins Roberta Ninin Sonia Vasconcellos	
A / R / TOGRAPH: ENGAGEMENT AS PHILOSOPHY OF RESEARCH AND PROFESSIONAL PRACTICE	10
Rita Irwin	
RESEARCH IN ARTS FROM A BIOGEOGRAPHIC PERSPECTIVE AND VISUAL LANDSCAPES	24
Marcos Antônio Bessa-Oliveira	
PATHWAY-BASED METHODOLOGIES: MEETINGS, EXCHANGES AND SHARED FORMATION AMONG CHILDREN AND EDUCATORS IN MUSEUMS	48
Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado	
TRAINING OF MUSEUM EDUCATORS: MEDIATION PROCESSES FOR CHILDREN IN THE MODERN ART MUSEUM OF SÃO PAULO (MAM-SP)	73
Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado	
THE FIELD OF VISION EXERCISE IN THE SPECTATOR-ARTIST-TEACHER FORMATION	92
Robson Rosseto	

A 14ª edição da Revista Científica/FAP, publicação do Campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná, da UNESPAR apresenta nos seus dois volumes um conjunto de reflexões, questões e problematizações no campo do Ensino de Arte, abrangendo formação e atuação docente, perspectivas de investigação e práticas artísticas em contextos educacionais diversos.

No contexto atual de inserção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elaborada na sua última edição sem um amplo envolvimento da comunidade das áreas específicas, bem como da proposição de uma reforma do Ensino Médio que reduz saberes e conteúdos, entre eles o de Arte, a discussão sobre a relevância do ensino de arte torna-se urgente, necessária e vital.

A formação de crianças, jovens e adultos não pode ser fatiada e direcionada às necessidades profissionais do mercado de trabalho, pois os processos de aprendizagem são amplos e visam, sobretudo, a transformação do educando pelo conhecimento e reflexão para que este possa entender, divergir e se posicionar frente à complexidade e diversidade humana. Deste modo, urge compreender a arte como área de conhecimento, como saber histórico e cultural construído pela humanidade e que carrega em si posicionamentos, transgressões e interações críticas sobre a complexidade do mundo para além do entendimento lógico e racional.

Ensino de arte é área de conhecimento com história e conteúdos próprios, é prática social e deste modo possibilita a construção de pontos de vista e de percursos questionadores frente ao vivido, ao estudado, ao experienciado. Nesta relação dialética do sujeito-mundo, movimenta a imaginação, extrapola e transcende o imediato, projeta e transforma o próprio trabalho ao possibilitar modos diferentes de representação e de crítica.

Nesse sentido, reunimos nesta edição reflexões, experiências e investigações que aprofundam o debate atual de e sobre o Ensino de arte e apresentam, de distintos modos, a ação provocadora da relação entre corpo/mente/emoção e entre sujeitos – alunos, professores, mediadores, público – envolvidos em processos criativos e transformadores.

NÚMERO 1 – FORMAÇÃO DOCENTE

Neste volume apresentamos cinco textos intrinsecamente relacionados à formação de professores e educadores de arte em diversos campos formativos. Iniciamos com a tradução da palestra da canadense Rita Irwin proferida em 2015 como parte do 1º Colóquio de Práticas de Pesquisa Baseada em Arte na Educação da UNESPAR/FAP. A autora apresenta fragmentos da sua história profissional e como a sua prática com professores e estudantes embasou a investigação intitulada *A/r/tografia*. Irwin destaca que o termo *A/r/tografia* surgiu como uma pesquisa baseada na prática e que apresenta as ideias do artista, do pesquisador e do professor. Esse enfoque de investigação exige novos modos de pensar e de promover relações, sendo que as formas artísticas de pesquisa se situam como práticas conceituais, sendo que a autora apresenta algumas formas de práticas conceituais, como a contiguidade, a investigação viva, a metáfora e metonímia, as aberturas, as reverberações e os excessos.

O artigo de Marcos Antônio Bessa-Oliveira se situa na prática e na reflexão crítica da produção artística de Mato Grosso do Sul e apresenta o sujeito biográfico como pano de fundo do debate. O conceito que tangencia as discussões está relacionado à ideia de biogeografias como paisagens visuais e se relaciona com as diferenças, as especificidades e/ou diversidades (MIGNOLO, 2003)¹. O autor destaca que o termo diversidade instaura uma relação de diferença ancorada em uma ideia de verticalização entre as culturas diferentes. Já a diversidade se situa como uma possibilidade mais ampla e horizontal de reconhecimento das diferenças. Nesta epistemologia, cada espaço e paisagem são visualizados de acordo com o bios de cada sujeito e se tornam biogeográficos. A partir da existência de outras histórias, (re)flexionadas no presente e (re)verificadas constantemente, o autor projeta a construção de um futuro onde o projeto seja local e cultural ao invés de global.

Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado discute a mediação em arte com crianças em dois artigos. No primeiro aborda a relação entre mediação, espaço museológico e crianças, enfatizando que o acolhimento às crianças pequenas pede um cuidado na

¹MIGNOLO, Walter D.. **Histórias locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

construção do espaço físico do museu, mas também uma maneira muito específica de pensar a mediação dos acervos, privilegiando a via do lúdico. Para isso foi realizada coleta de dados junto aos educadores do Museu de Arte Moderna de São Paulo/MAM-SP. Este espaço cultural oferece atendimento e formação específica sobre mediação para crianças pequenas e, deste modo, a autora procurou identificar as relações entre arte e criança baseada nos relatos dos educadores entrevistados, identificando a necessidade de se conhecer os modos de ser das crianças para substituir a insegurança por estratégias metodológicas adequadas a esse público. No segundo artigo, Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado destaca a formação de educadores de museus e a construção de uma prática educativa crítica, autoral e sensível. A partir de abordagens sobre a própria trajetória e também da análise com enfoque na experiência de distintos educadores da mesma área, a autora elabora importantes considerações sobre o campo de trabalho específico e evidencia o papel fundamental das crianças pequenas, compreendidas como produtoras de cultura, na formação dos educadores/mediadores.

A área de formação docente teatral é abordada por Robson Rosseto que apresenta experimentos cênico-criativos desenvolvidos por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR, Campus de Curitiba II/FAP na disciplina Projeto de Investigação em Teatro – PINTE. O autor se utilizou de experimentos criativos a partir da condução do exercício improvisacional Campo de Visão, sistematizado por Marcelo Ramos Lazzaratto (2011), com o objetivo de envolver os participantes em projetos de pesquisa voltados para a formação do espectador-artista-professor e associados ao universo da percepção sensorial.

Desejamos uma ótima leitura a todas e todos!

Guaraci Martins
Roberta Ninin
Sonia Vasconcellos

A/R/TOGRAFIA: ENGAJAMENTO COMO FILOSOFIA DE PESQUISA E PRÁTICA PROFISSIONAL¹

Rita Irwin²

Tradução³ : Scheila Maçaneiro⁴ e
Sonia Vasconcellos⁴

Agradeço o convite por estar aqui, é realmente um prazer. Gostaria de parabenizar todos vocês por estarem pensando a frente de seu tempo e por abraçarem a Pesquisa Baseada em Arte. Estou muito feliz em compartilhar minhas ideias e vivências da A/r/tografia com vocês.

Engajar-se com algo, envolver-se. É nessa direção que iremos e esse conceito é muito importante. Essas ideias, esses conceitos, são formas de nos engajarmos com nossas ideias artísticas e pensarmos: como podemos nos referir a esses conceitos como forma de investigação? Como podemos nos engajar com algumas dessas ideias para teorizar e pôr em prática nosso trabalho? Ao fazermos isso, precisamos prestar atenção a essas considerações com todo nosso coração, com profunda inspiração pela relação entre pesquisa e ensino.

1 Palestra realizada na abertura do 1º Colóquio de Práticas de Pesquisa Baseada em Arte na Educação, realizado de 20 a 22 de agosto de 2015 no Campus de Curitiba II da UNESPAR. O Colóquio teve apoio financeiro da CAPES, UNESPAR e Instituto Arte na Escola.

2 Professora titular de Estudos Curriculares e Arte Educação e diretora da Divisão de Formação de Professores da University of British Columbia, UBC, no Canadá. Ocupa posições de liderança em uma série de organizações nacionais e internacionais, como a Sociedade Canadense para o Estudo de Educação, Associação Canadense de Estudos Curriculares e Sociedade Internacional para a Educação através da Arte (INSEA). Conhecida internacionalmente por seu trabalho com a A/r/tografia (a/r/tography – artist, researcher and teacher), também desenvolve trabalho na área de políticas de gestão e currículos em arte educação.

3 A tradução da palestra foi autorizada e subsidiada por troca de e-mails com a autora e também pela tradução simultânea realizada durante o evento.

4 UNESPAR, Brasil

Muitas vezes me indagam: *ok, muito boa essa proposta, mas como você avalia esse trabalho?* É difícil e provavelmente a forma mais fácil de pensar como avaliar este trabalho é ver o quanto ele nos oferece acesso a novos pontos de vista sobre algo em particular. Percebam que eu digo algo em particular, pois esse tipo de trabalho sempre se relaciona com o particular.

O tipo de pesquisa que situo como método científico tem muito a ver com o geral. Precisamos desse tipo de investigação para nos ajudar a compreender questões gerais de determinadas situações. Mas o que a arte nos oferece é o particular: compreender aquela pessoa, aquele evento, aquela ação, aquela situação social, aquele problema em específico. É isso que nós queremos investigar. Portanto, uma vez que tivermos feito essa investigação, será que ela instiga a que outros pensem de forma diferente? Será que nos instiga a pensar de forma diferente? A nos comportar e sentir de forma diferente? Se isso estiver acontecendo, então fomos bem sucedidos.

Apresento a seguir fragmentos da minha história profissional para que vocês compreendam como cheguei até este ponto para falar de *Ar/tografia*.

MEU ENVOLVIMENTO COM A ARTE/EDUCAÇÃO: AÇÕES E SENTIMENTOS

Ensinei arte e educação por dez anos e naquela época não havia a Pesquisa Baseada em Arte. Durante a realização do meu doutorado na University of British Columbia/UBC, queria muito realizar uma pesquisa-ação com a comunidade de professores de arte de uma escola municipal. Contudo, não encontrei um grupo de professores da universidade que pudesse me orientar nessa metodologia e assim fiz um estudo etnográfico na tese.

Finalizei o doutorado, me mudei para outra universidade e quatro anos depois retornei para a UBC como professora assistente. Mudanças haviam ocorrido. Novos professores chegaram e alguns professores *seniors* tinham agora condições de apoiar a pesquisa-ação. Isso me encorajou muito e realizei um estudo piloto com uma turma de mestrado mesclando essa abordagem com a pesquisa em artes visuais

Minha experiência com esse grupo me ensinou que a pesquisa-ação oferece um caminho para realizarmos indagações significativas sobre nossas próprias práticas e o aprendizado acontece junto com os estudantes. Os participantes do grupo estavam

envolvidos com suas práticas artísticas e com suas próprias perguntas sobre arte e ensino. O grupo comentava e refletia com paixão e curiosidade. Ações e sentimentos que não podem ser inventados e sim vivenciados. No encerramento dessa turma de mestrado em arte educação, vários estudantes comentaram que gostariam de continuar trabalhando junto comigo e eu entusiasticamente aceitei.

Escolhemos nos identificar como um grupo de perspectiva feminista, ensinando e fazendo investigações. Também decidimos que as nossas práticas de pesquisa envolveriam processos artísticos como modo de investigação em conjunto com a leitura e a escrita teórica. Ficamos juntos durante cinco anos discutindo contextos de ensino de arte, lendo artigos, criando mostras de arte e escrevendo artigos para revistas e livros. Realizávamos encontros regulares sobre nossos projetos individuais de pesquisa-ação e como eles se transformavam e eram afetados pelo trabalho do outro.

Nosso grupo envolvia estudantes de mestrado e em algumas ocasiões tivemos a participação de estudantes de doutorado também. Foi junto a esse grupo misto de estudantes, e afetados pelo que realizávamos, que o termo *A/r/tografia* surgiu. Estava escrevendo um capítulo de um livro e o nome “grupo de pesquisa-ação” parecia não fazer justiça ao que realizávamos. Falávamos de forma eloquente da prática em arte, da prática pedagógica, mas não tínhamos um termo para falar dessas práticas como pesquisa. Precisávamos disso e então fomos estruturando a *A/r/tografia*.

Vale destacar que nessa época eu também estava trabalhando com meus colegas de universidade junto com um grupo de estudantes de pós-graduação. Esses estudantes estavam realizando estudos sobre educação em arte para o ensino médio e fizeram um projeto piloto similar ao que realizávamos no grupo da *a/r/tografia*, mas em escala menor. Eles desenvolviam os projetos nas aulas de metodologia de arte para o ensino médio. Eram propostas muito interessantes.

No Canadá existem vários modos de se obter o certificado de professor. Algumas universidades oferecem o bacharelado em educação; outras oportunizam duas certificações, bacharelado em arte e bacharelado em educação; e existem as que ofertam um programa de pós-graduação para essa certificação, como é o caso da UBC. A vantagem do nosso programa é que as pessoas chegam já formadas em Artes ou Belas Artes e podem se

concentrar nesse programa profissional de formação de professores. Outro fato importante é que a tabela salarial do governo canadense oferece um bônus significativo para o professor que tenha realizado esse ano de pós-graduação.

Na UBC, o programa de pós-graduação em arte educação está localizado na Faculdade de Educação. Isso significa que não temos os estúdios de arte como os da Faculdade de Belas Artes, mas ainda assim temos alguns espaços para estúdio. O meu departamento tem um estúdio de cerâmica, um de têxtil e dois estúdios multiuso. Todos os quatro são utilizados para aulas e também para a realização de trabalhos independentes, extraclasse, feitos por estudantes de mestrado e doutorado de cursos de bacharelado. Mas alguns de nossos alunos de arte educação também os utilizam.

A A/r/tografia é uma pesquisa com base na prática e apresenta as ideias do artista, do pesquisador e do professor: A, R, T em referência ao *Artist, Researcher e Teacher* (Artista, Pesquisador e Professor). Arte e texto se situam de forma integrada. Podemos pensar a respeito da arte e do texto nas pesquisas que estamos fazendo ou do tipo de escrita que estamos elaborando. Mas na grafia A/R/T há uma divisão entre A e R, entre R e T, e isso é relevante. Na época essas identidades eram de extrema importância e não queríamos apenas integrar todas as identidades em uma só. Percebemos que havia espaço para o artista, para o pesquisador e para o professor e por isso colocamos essa divisão para enfatizar os espaços entre essas identidades. Portanto é uma forma artística de pensar a palavra ART com base na prática do artista, do pesquisador e do professor.

Eu gosto mais do termo investigação do que do termo pesquisa. A pesquisa, para mim, se enquadra dentro de um formato científico e se formos pensar de uma forma artística, considero que é necessário mudar o termo e pensar como “investigações”.

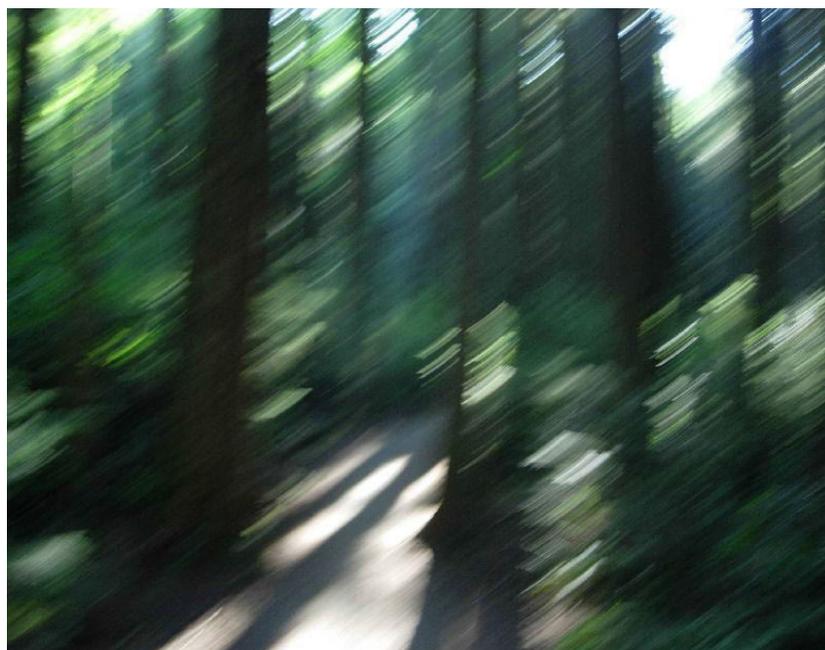
Em minhas caminhadas em um parque repleto de árvores, quando morava próximo desse lugar, comecei a investigar como poderia mudar a minha relação com a paisagem e como interpretaria o meu movimento. Como fiz isso? Mudando minha forma de respirar, o movimento da minha câmera e a forma como eu via a paisagem.

FIGURA 1 – REGISTROS DA PAISAGEM



FONTE: IRWIN (2015)

FIGURA 2 – REGISTROS DA PAISAGEM



FONTE: IRWIN (2015)

Convido vocês a imaginarem um parque e como ele poderia impactar vocês por estarem naquele ambiente. Que relações podem ser criadas? Fazendo um paralelo com o espaço escolar, com o ensino e a pesquisa educacional, como poderíamos pensar nas metodologias como situações relacionais que provocam ou evocam significados através da contemplação e da problematização?

Vamos pensar a respeito disto. Estamos falando de situações relacionais. Então, se formos pensar no artista, no pesquisador e no professor, existem relações com e entre essas identidades, mas há também as relações com quem estamos fazendo a pesquisa, com o quê e os motivos porque estamos pesquisando. Palavras, situações, indagações que provocam e evocam sentimentos e lembranças carregadas de significado. Como podemos encorajar alguém a pensar de forma diferente? Como podemos fazer com que sintam de forma diferente?

Considero que em várias pesquisas existem muita causa e efeito. Apresenta-se uma pergunta de investigação e buscam-se dados para elaboração de respostas. Aprecio as pesquisas que usam essa metodologia de forma apropriada, mas não acho que precisamos usar isso o tempo todo. Na pesquisa artística estamos falando a respeito de fazer perguntas, muitas perguntas e essas indagações provocam novas perguntas. Vamos complicar as coisas, misturá-las. Vamos provocar distúrbios, movimentos. Queremos investigar em diferentes direções para chegarmos a uma nova compreensão e isso exige novos modos de pensar, de promover relações.

Muitas vezes falamos da relação entre teoria e prática na educação. O que quero ressaltar é que ao invés de pensarmos através da teoria e da prática, possamos pensar em colocar isso em ação. E isso envolve engajamento. Não estamos estabilizando algo, fixando-o e sim nos colocando em uma situação de constante movimento. Esse tipo de trabalho realmente assume vida quando usamos no nosso dia a dia. Estamos teorizando e ao mesmo tempo envolvidos nisso e a prática é algo com que nos comprometemos todos os dias.

Muito do trabalho teórico que foi feito a respeito de A/r/tografia utiliza a filosofia de Gilles Deleuze. Um dos conceitos que considero importante é o de rizoma⁵. Esses caules que saem em diversas direções, mas que também retornam e encontram algum tipo de espaço onde podem criar conexões e ir para outras direções. E essa concepção é muito importante para nós.

Comentei que a pesquisa tradicional envolve causa e efeito. Fazemos uma pergunta, juntamos os dados, analisamos e apresentamos resultados. Se o caminho não é de causa e efeito, é comum que algo vá de A para B, ou de B para C. É um percurso muito linear. Mas se estivermos pensando de uma forma mais rizomática, poderíamos dizer: *“Acho que eu quero ir por este lado e investigar aqui por um tempo”*. *“Aquilo é interessante também, vou dar uma olhada por um tempo”*. *“Ok, agora preciso voltar e investigar isso por um tempo. Agora quero ir para lá e investigar aquilo”*.

De forma artística, andamos por diferentes caminhos e nos sentimos bem com isso. Aceitamos o espaço e esse tipo de pesquisa quer celebrar isso. Não pensamos apenas com nossas mentes, com nossos corações porque reconhecemos que o nosso corpo faz parte disso. Existimos em nosso pensamento, em nossos sentimentos e em nossos corpos. Todas essas coisas acontecem o tempo todo. Não estamos apenas interessados no questionamento, na pergunta, mas também no desafio da procura e tudo que isso envolve.

Como artistas, somos chamados a pensar a respeito de algo. Procuramos, perscrutamos. Como educadores, somos chamados a refletir mais profundamente a respeito de situações e queremos responder a esse chamado. Não é apenas uma pergunta, é algo que tem forte significado para nós e algumas pessoas chamam isso de investigação viva. São inquietações e desejos que queremos continuamente investigar: em nossas vidas, em nossa sala de aula, nos estúdios, nas práticas artísticas. É viva porque é uma forma de ser, nós vivemos isso. Não separamos ou categorizamos, dizendo: *“agora vou fazer pesquisa, agora não vou fazer pesquisa”* porque trazemos a pesquisa conosco, em nossas vidas. Continuamente pensamos sobre isso. É algo que se prolonga conosco.

5 Gilles Deleuze e Felix Guattari se utilizam do termo rizoma para exemplificar um sistema epistemológico onde não há raízes fixas, provocando um pensamento de múltiplas conexões. *“Trata-se do modelo que não pára de erigir e se entranhar, e do processo que não pára de se alongar, de romper-se e retornar”* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

Vocês sabem o que é pesquisa-ação ou pesquisa com ação? No Canadá, a pesquisa com ação é uma forma de investigação que os professores podem utilizar na sala de aula e em outras comunidades. A partir de uma pergunta, agregamos informações que ajudem a respondê-la. Pensamos sobre isso e dessa reflexão surgem novas perguntas. O ciclo se mantém até que se tenha uma espiral, pois a pesquisa-ação é contínua. Não é uma questão de fazer uma pergunta, unir os dados, as análises e respondê-la. É um círculo contínuo de indagações que frequentemente ocorre em nossas práticas. E o que empolga é que isso pode pertencer a qualquer um de nós. Pode ser feita por vocês como professores, como artistas, como a/r/tógrafos. Pode ser realizada com os nossos alunos e em nossa comunidade. São outras formas de pesquisa.

Pensem no conhecimento como pré-existente, algo que pode ser encontrado pela pesquisa. É um exercício válido e algumas vezes é preciso que os cientistas encontrem esse conhecimento. Mas eu acredito que estamos em outro campo da arte e da educação. Queremos criar saberes e encontrar formas de criar a condição de conhecimento. Podemos fazer isso de modo independente ou em comunidade.

Considero que uma comunidade de prática é muito importante. Por mais que eu goste de trabalhar sozinha, percebo que trabalhar com outros tem me ajudado a ser mais crítica no meu trabalho, a me envolver com outras pessoas e a pensar de forma diferente, quem sabe até de forma mais criativa. Estar com os outros pode ser o lugar onde eu verdadeiramente me mostre como educadora, pois reconheço e me transformo trabalhando junto.

Ao nos envolvermos com investigações, precisamos pesquisar e procurar referências, e isso envolve arte, artistas, processos de criação. Precisamos saber o que está acontecendo no mundo da arte. Seja qual linguagem artística você utilize, é preciso investigar e saber o que está acontecendo. Pensar que artistas afetam ou quais podem influenciar você e seu trabalho. E para se aproximar do processo e/ou produção desses artistas, e como interagem com seu trabalho, é preciso escrever sobre isso. E até inserir imagens. Sempre encorajo a inclusão de artistas em nosso trabalho. Contudo, por mais

que eu tenha enfatizado a arte, quero também mencionar que a A/r/tografia se distingue de outras formas de arte e de pesquisas baseadas em arte porque além do artístico enfatiza também o educador.

O que temos aprendido no nosso trabalho pedagógico é que precisamos compreender e relacionar a prática da educação com a prática de arte e trazer essas relações para o campo profissional como um aprendizado relacional. Uma relação intrínseca entre corpo, teoria e prática. O artista, o professor e o pesquisador não são posições dicotômicas. Estão envolvidos e separados na medida em que o aprendizado se torna flexível e criativo.

Que tipo de linguagens artísticas utilizamos na A/r/tografia? Será que realmente fazemos algo que seja diferente de outras formas de pesquisa? Não considero que exista uma linguagem própria para a A/r/tografia, pois dependendo da forma de arte que você inseriu nesse processo você escolherá uma linguagem para expressar-se. O uso de linguagens artísticas ajudou muitas pessoas. O que quero dizer é que podemos encontrar na arte algo que nos ajude a pensar a arte e a educação como pesquisa. A a/r/tografia como investigação é também uma forma de pensarmos para além do uso tradicional de métodos de pesquisa.

FORMAS ARTÍSTICAS DE PESQUISA COMO PRÁTICAS CONCEITUAIS

Utilizo nos meus trabalhos investigativos ferramentas como entrevistas, observações e grupos de estudo. Mas também quero utilizar a arte e para isso preciso estar envolvida em processos e conceitos artísticos. Apresento a seguir alguns conceitos que podem nos ajudar a pensar sobre isso. Outros poderão ser utilizados ou acrescidos. São práticas conceituais que nos auxiliam a realizar formas artísticas de pesquisa e a encontrar modos de navegar nesses trabalhos.

Contiguidade é um conceito importante e que está na palavra A/r/tografia, porque fala da arte, do artista, do pesquisador e professor. Contiguidade tem a ver com estar lado a lado, um ao lado do outro. Não quer dizer que estamos apagando algo ou integrando-os. Eles existem lado a lado. Percebi que preciso passar certo tempo sendo artista, outro como professora e mais outro como pesquisadora. A ideia da forma de escrita da A/r/tografia é importante porque mostra essa contiguidade. É um jogo de grafia entre A/R/T e Arte.

Investigação viva, outro conceito extremamente significativo. É uma forma de ser e estar no mundo. A nossa prática pode nos ajudar a fazer perguntas que são relevantes e possuem significado para nós. E assim nos engajamos com elas. Olhe para dentro de si e pense que perguntas são importantes para você. Comece com essas perguntas. Tenho um amigo na universidade, um colega, que é poeta e se diverte brincando com a linguagem. Em conjunto refletimos sobre a ideia da pesquisa que precisa ter rigor, que precisa ser difícil. As nossas pesquisas tem rigor, mas também vigor. E vigor é energia, é ação, é engajamento e é sobre isso que precisamos pensar. Tem a ver com corpo e com engajamento. Estamos envolvidos em nosso próprio aprendizado e nesse tipo de trabalho começamos com perguntas que se transformam em outra pergunta e em outra. Fazemos diversas perguntas antes de voltarmos para a pergunta original. Talvez até desistamos dela. Por isso é importante entendermos as mudanças que ocorrem nas perguntas em uma investigação.

Muitas pesquisas envolvem hipóteses e argumentos. Podemos fazer uma tese com esse tipo de trabalho, mas de forma artística talvez pensemos em outras formas. Utilizamos uma **exegese** na qual o processo e a forma artística se situam como uma explicação crítica do significado dentro do trabalho. O embasamento teórico nos ajuda a compreender melhor o que foi vivenciado para que esse corpo de trabalho aconteça. Isso é a exegese. O importante é a atenção que se dá ao andamento da pesquisa por meio da transformação de suas questões e compreensões. Essa é a diferença entre tese e exegese.

Frequentemente nas nossas pesquisas utilizamos a linguagem de achados, mas não considero uma linguagem apropriada se estamos falando de pesquisa artística. Acredito que a linguagem de compreensão é mais apropriada. Que novas compreensões elaboramos e que nos fazem evocar e provocar engajamentos significativos com o outro? Quando vamos a uma galeria de arte, a uma exposição, muitas vezes somos instigados a pensar de forma diferente. O artista e seus trabalhos estão evocando algo em você. Queremos que a *A/r/tografia* faça o mesmo.

Metáfora e Metonímia. Muitos artistas pensam em forma de analogia, por meio de símbolos e de metáforas. Por que não fazemos isso em nossos trabalhos? A Metáfora é uma figura de linguagem na qual um termo (uma palavra, uma expressão, uma imagem)

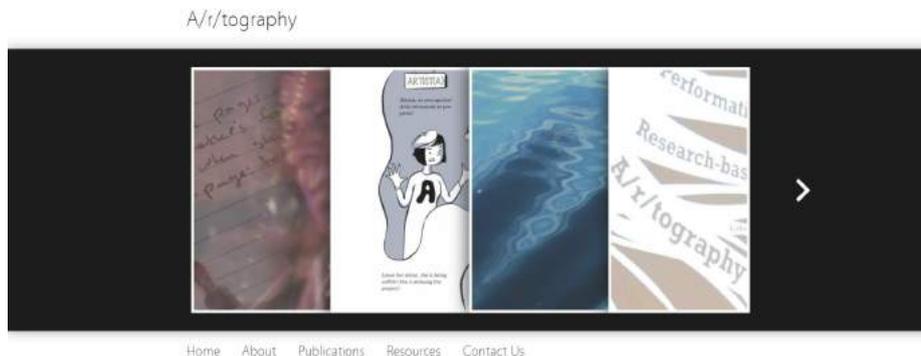
substitui outro, revelando uma relação de semelhança entre os termos. Já a Metonímia é a substituição de um termo por outro quando existe uma relação de proximidade. Esses conceitos nos ajudam à medida que nos envolvem em nossa própria pesquisa artística. Uma metáfora que gosto é a ideia de abertura.

Aberturas Este conceito envolve ações de artistas que buscam frestas para algo que está se abrindo aos seus sentidos. Pode ser algo bastante literal, representativo, ou algo que acontece durante uma conversa com outros. A a/r/tografia abre oportunidades para percebermos o que é conhecido e também o que não conhecemos.

Reverberações é um conceito que envolve movimento. Quando penso a respeito do professor, do pesquisador e do artista, percebo um movimento entre eles. Os espaços entre as letras A, R e T também representam movimento. Adoro pensar que existe uma vibração acontecendo na palavra A/r/tografia e, para mim, isso é reverberação. No Canadá fui muito influenciada por alguns professores que falam da fronteira, de estar no limite. E isso também envolve reverberações. Muitos artistas buscam lugares que outros ignoram, espaços que podem estar entre algo. Pensem sobre isso.

Excesso talvez seja o mais complexo e empolgante conceito. Excesso é refugio, algo considerado inútil por muitas pessoas. Mas aí os artistas vão lá e pegam aquilo que foi desprezado e investigam. Criam e produzem atenção para aquilo que foi descartado, ignorado, jogado fora. É essa direção que queremos ir. Queremos estudar as minúcias, as situações que passam despercebidas e queremos representá-las de forma artística.

FIGURA 3 – SITE DA A/R/TOGRAFIA



FONTE: MADRID (2014)⁶.

⁶ Disponível em: <http://artography.edcp.educ.ubc.ca/> Acesso em: 20/10/2016.

No site da *A/r/tografia* vocês podem ter acesso a diversos trabalhos que mostram essas práticas conceituais. Tentamos atualizar os estudos mostrados, mas nem sempre fazemos isso com frequência. Quero falar do trabalho de Martha Madri, que trabalhou na sua tese com grupo de jovens menos privilegiados. Martha discutiu os diferentes papéis da artista, da pesquisadora e da professora. Esse trabalho apresenta uma grande relação com as identidades e com alguns dos desafios que esses jovens estavam enfrentando. A tese de Martha é composta de três volumes e o terceiro foi feito completamente no formato de HQ (história em quadrinhos). Os outros dois volumes mesclam imagens e textos com enfoque na teoria. Se vocês tiverem tempo e interesse, convido-os a entrarem no terceiro volume que é dedicado aos quadrinhos. Fiquei muito empolgada com isto.

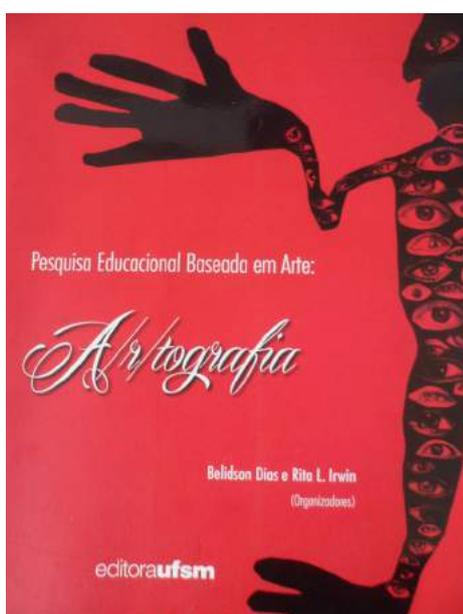
No site também é possível acessar o trabalho de um colega da UBC que cria poesias e as denomina de investigação poética. Temos trabalhado juntos utilizando a *A/r/tografia* por muitos anos. O que quero ressaltar é que temos pessoas utilizando a narrativa, a poética e a performance como investigação. Muitas pessoas da música estão adentrando nesse campo também, o que revela como a *A/r/tografia* está atravessando as diversas linguagens artísticas.

Em outra proposta, uma estudante do doutorado fez um trabalho envolvendo fotografia e filme. Ela é imigrante do Irã e investigou a respeito de se sentir fora do seu lar, de sua terra. Quais são os sentimentos de estar fora de um lar, sem um lar? Na sua pesquisa, a estudante examina algumas das práticas ritualísticas da sua cultura, entre eles o flagelo, e narra porque quis deixar seu país e vir para o Canadá.

Entre os meus trabalhos, destaco um que fiz com outra artista no qual mesclamos as minhas fotografias com o trabalho dela e escrevemos sobre isso. Produções que revelam o meu engajamento artístico também. No nosso site temos pesquisas do Canadá, dos Estados Unidos, da Austrália, do Brasil e da Europa. Estamos começando a inserir trabalhos feitos na Ásia e em diversas outras línguas. Sempre convido as pessoas a me enviarem trabalhos para colocarmos no site. Não precisa ser apenas em *A/r/tografia*, pode ser de Pesquisa Baseada em Arte. O site é bastante utilizado por pesquisadores e quando algo errado acontece no site, os brasileiros são os primeiros a me avisar sobre o problema. Então é um sinal de que várias pessoas daqui acessam o site da *A/r/tografia*.

Por fim quero dizer que eu e o Belidson Dias, da Universidade de Brasília, organizamos um livro a respeito da A/r/tografia. Foi o primeiro livro fora da língua inglesa, mas alguns capítulos foram traduzidos do inglês e do espanhol. Esse livro foi publicado em 2013 pela editora da Universidade Federal de Santa Maria.

FIGURA 4 – CAPA DO LIVRO A A/R/TOGRAFIA



FONTE: DIAS; IRWIN (2013).

Quero agradecer o interesse de vocês e dizer que estão fazendo um ótimo trabalho no campo da A/r/tografia e da Pesquisa Baseada em Arte aqui no Brasil. Adoraria passar mais tempo conversando a respeito de possibilidades para seus próprios trabalhos.

Muito obrigada por essa oportunidade de compartilhar pensamentos e caminhadas com vocês. Já estou ansiosa para outras conversas.

PESQUISA EM ARTES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA BIOGEOGRÁFICA E DE PAISAGENS VISUAIS

Marcos Antônio Bessa-Oliveira¹

Resumo: Proponho neste artigo pensar a relação entre arte e produção de conhecimento, tendo a produção artística de Mato Grosso do Sul ilustrando a discussão, não com a noção de ciência moderna, mas a “linguagem pictórica” (na teoria e nas práticas artística e pedagógica) como *episteme outra*: “paisagens biogeográficas visuais”. A partir das noções de sujeito biográfico, lócus enunciativo *geohistórico*, *diversalidade* e *biogeografias* discutir aspectos brasileiros consagrados nas artes serão fundamentais: lugares particulares, fronteiras e limites, “multiplicidade” cultural, produções “locais”, patrocínio, História da Arte e artistas *geovisuais*. A crítica biográfica e a teoria pós-colonial serão uteis para falar em *estética outra* como conhecimento nas produções locais afim de (re)verificar a atual situação das pesquisas, do fazer artístico e do ensino na arte produzida em locais fora dos grandes centros.

Palavras-chave: Paisagens. *Biogeografias*. *Episteme Pós-colonial*. Artes Visuais. Pesquisa em Arte.

¹ Professor Doutor Marcos Antônio Bessa-Oliveira é professor do Curso de Artes Cênicas (Graduação) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS na Unidade Universitária de Campo Grande – UUCG - Brasil. Doutor em Artes Visuais pelo IAR-Unicamp, Mestre em Estudos de Linguagens e Graduado em Artes Visuais – Licenciatura – Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re) Verificações Epistemológicas (certificado pela UEMS/CNPq – que pode ser acessado em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1456348756496114); é membro dos Grupos de Pesquisas: NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados (UFMS/CNPq) e Grupo de Pesquisa Estudos Visuais (UNICAMP/CNPq). <http://lattes.cnpq.br/7724599673552418>

RESEARCH IN ARTS FROM A BIOGEOGRAPHIC PERSPECTIVE AND VISUAL LANDSCAPES

Marcos Antônio Bessa-Oliveira

Abstract: I propose in this article think about the relationship between art and knowledge production, with the artistic production of Mato Grosso do Sul illustrating the discussion, not with the concept of modern science, but the “pictorial language” (in theory and in the artistic and pedagogical practices) as *episteme another*: “biogeographic visual landscapes”. From the notions of biographical subject, enunciative geohistorico locus, *diversity* and *biogeographies* to discuss Brazilian aspects embodied in the Arts will be key: private places, borders and limits, cultural “multiplicity”, “local” productions, sponsorship, History of Art and *geovisual* artists. Biographical criticism and postcolonial theory will be useful to speak at *aesthetics of another* as knowledge in local productions in order to (re)verify the current situation of researches, artistic practice and teaching in art produced in places outside the great centers.

Keywords: Landscapes. Biogeographs. Postcolonial Episteme. Visual arts; Research in Art.

INTRODUÇÃO À EPISTEME *BIOGEOGRÁFICA* E DE PAISAGENS VISUAIS

“A ciência, ao superar a si própria, através de processos de tradução, se enriquece de todos os demais saberes.” (SANTOS; HISSA, 2011, p. 19)

Quando proponho uma reflexão crítica acerca de uma produção artística específica (sem rótulos de estilo, época, qualificação etc) – seja de um determinado artista, seja de algum determinado *lócus geoistórico* – esta reflexão já traz consigo, conseqüentemente, o sujeito biográfico como pano de fundo da discussão. O sujeito biográfico é entendido também o autor das ações (artísticas), por exemplo. Não mais aquele mero observador das obras de artes clássicas e modernas. A crítica biográfica, na esteira de Eneida de Souza (2012), evidencia que, tanto o sujeito que observa, lê e teoriza sobre os fazeres artísticos, seja ainda como biógrafo, como os próprios atores das produções em “observações”, *exerce a tarefa* de inscrever-se como sujeito/autor da obra. Igualmente, esse sujeito biográfico é entendido neste trabalho como aquele que ocupa um *lócus geoistórico* específico no espaço – geográfico, social e cultural. Ou talvez seja melhor dizer que o sujeito está inscrito como anteparo epistêmico da produção? Haja vista que toda e qualquer observação, leitura e pesquisa sobre os fazeres artísticos (pedagógico, prático e epistêmico), da ótica que se quer aqui estabelecida, passam antes pelo *bios* do sujeito.

Portanto, eis as questões que se estabelecem: sujeito como ciência, arte como produção de conhecimento ou arte local como sujeito do conhecimento? Ou seja, como não tomar da ciência (aquela noção acadêmica e moderna) para falar de produções e/ou representações na cultura de determinados artefatos — só por que são artísticos? — produzidos por sujeitos de um lugar geográfico e geoistórico específico: sujeitos biogeográficos? Ainda cabe perguntar: como não se valer exclusivamente de discursos acadêmicos tradicionais, visando indisciplinar² o meu próprio discurso crítico, para articular um debate sobre produções artísticas de “linguagem pictórica” ou não buscando inscrever

2 Esta ideia “indisciplinar” está posta em relação a não adoção exclusivista dos discursos disciplinares – especialmente os acadêmicos modernos –, para tratar de questões que, do meu ponto de vista, demandam o que Walter Mignolo (2010) vai chamar de “desobediência epistêmica”: portanto indisciplinaridade no discurso. Como proponho o trabalho de maneira disciplinar – assentado em conceitos disciplinares: geográfico, artístico, literário, histórico, conceitual etc, tentarei priorizar uma visada transdisciplinar como alternativa para pensar a pesquisa, o ensino e a produção em arte de maneira não tradicional. O que, de certa forma, neste último caso, seria pensar para além dos campos isolados dos saberes disciplinares.

tanto o sujeito que cria, como o sujeito que olha, tanto quanto o espaço geográfico ocupado por essas questões num outro lócus geográfico que aqui irei nominar de lugar epistêmico das “paisagens *biogeográficas* visuais” que não estejam marcados pelo rótulo da Ciência Moderna?

A alusão ao meu próprio título é quase direta considerando que não vislumbro neste artigo tratar o conceito de paisagem natural como ponto de partida. A noção de paisagem que tenho toma do espaço geográfico que é ao mesmo tempo *bio/geo* e visual. O conceito de paisagem que tenho formulado está também para a discussão de visualidades locais que foi iniciada com a reflexão de outro conceito e que foi grafado de *geovisuallocal*.³ Nesse sentido, o conceito que tangencia as discussões está relacionado à ideia de *biogeografias* como paisagens visuais. As *biogeografias*, portanto, têm a ver com trânsitos (deslocamentos, passagens, paragens, passeios, traslados, com fronteiras e limites atravessados e travados cotidianamente, com movimentos, com atravessamentos, com mudanças), sejam eles obrigatórios ou por bem querer, culturais, biográficos, artísticos e sociais entre os muitos lugares, com os objetos e sujeitos desses lugares donos desses objetos e com ou sem os seus pertences maiores.

Por isso é que o conceito de *biogeografia* — grafado exatamente como está: *bio* + geografia = o primeiro em itálico, para diferenciar-se do conceito da Geografia na composição e no sentido conceitual (Naturezas para Biografias de seres vivos) — não está para o conceito de biogeografia da disciplina Geografia. Especialmente porque não se quer contar nada, menos ainda os sujeitos que trasladam essas fronteiras e limites internacionais (dis)postos, por exemplo, na fronteira sul de Mato Grosso do Sul. Apesar da relação direta à Geografia, uma vez que se trata de espaços geográficos como tais, o conceito de *biogeografia* corrobora ainda noções outras de espaços e sujeitos, produções, práticas e culturas que se inserem no biosistema, mas estão mais na ordem da biografia

3 A discussão inicial deste conceito se deu em um ensaio publicado na Revista Entre-Lugar – do Curso de Pós-Graduação em Geografia – da UFGD no número 4 que foi publicada em 2011. Já o meu livro intitulado Passagens, paragens e passeios: movimentos de geovisualizações das artes visuais (2011) dá continuidade, por conseguinte prolongamento, à discussão iniciada no artigo da Revista. Por isso o conceito de *geovisuallocal* faz parte da reflexão, mas não é o ponto principal das argumentações que aqui estão e serão postas.

cultural desses indivíduos: na ordem de conceitos epistêmicos. A ideia primeira do conceito de *biogeografia* é pensada a partir da condição a que estão sendo impostos os indivíduos coloniais dessas fronteiras reais e imaginárias estabelecidas nos múltiplos lugares.

Portanto, o conceito de *biogeografia* quer tratar dessa analogia de perdas e “ganhos” das relações do *bios* e do lócus enunciativo (geográficos múltiplos) dos sujeitos sírios e africanos primeiramente, já que ambos estão em maior evidência nos últimos tempos, mas também o conceito deverá nos servir prioritariamente para pensar os sujeitos que, por qualquer outro motivo ou natureza, (i)(e)migram de suas relações de pertencimentos dos mais diferentes lugares e das suas identidades culturais. Portanto, parecendo retomar velhos paradigmas, mas absolutamente não se ancora exclusivamente em velhas ideias, o conceito de *biogeografias*, para pensar o novo, o já, está para ideia de perder e ganhar, cultural e socialmente, pertencimentos que estão intrínsecos ao *bios* e aos lugares enunciativos dos sujeitos. As diversas idas e vindas que estão percorrendo os sujeitos contemporâneos têm muita relação com a ideia discursiva de *biogeografias* que:

Pois, ao partir-se leva consigo os pertences materiais quando possível, mas os imateriais nunca são abandonados, podem ser esfacelados durante o percurso de transição pelo tempo, mas a memória deles sempre encarrega de fazer voltar. As *biogeografias* são esquecer e lembrar. Passado em todo instante. Mas as *biogeografias* também estão para recomeçar. Presente e futuro. O novo sempre o é da ordem de uma memória por vir a ser construída. Uma memória vivida, não uma memória lembrada ou histórica. Dessa ótica, viver é lembrar, as *biogeografias* lembram, mas vivificam também as vidas, as práticas artísticas, as lembranças, o novo, o instante por vir. Por conseguinte, o conceito de *biogeografia* quer servir para pensar indubitavelmente os “mundos” da tríplice fronteira Brasil(Mato Grosso do Sul)/Paraguai/Bolívia; meu próprio espaço *biogeográfico* de onde penso todas estas questões. Um lócus enunciativo que sofre tanto com o acontecimento da diáspora síria e africana, mas com uma trasladação interna entre as fronteiras internacionais e os limites nacionais do estado [que] ainda não [são] coerentemente observadas pelas práticas artísticas, teóricas e pedagógicas das Artes. (BESSA-OLIVEIRA, 2016, p. 104).

Ao falar de *biogeográfica* também estou propondo falar de diferenças, de especificidades e/ou *diversalidades*. Entretanto agora não falo de diferenças múltiplas, pensadas em grupos (étnicos, de gêneros, raças, cores, homens, mulheres, etc), mas em individualidade de cada sujeito e, mais específico ainda, falo de individualidade *biogeográfica*.

A *diversalidade* é entendida por Walter D. Mignolo (2003) como uma possibilidade mais ampla de reconhecimentos das diferenças do que abrange a compreensão do conceito de diversidade que é tão amplamente difundido na cultura nacional. Do conceito de diversidade ainda instaura-se uma relação de diferenças ancorada em uma ideia de verticalização entre as culturas diferentes. Ou seja, diverso ainda sugere que a diferença de um se sobreponha às diferenças de muitos outros que não pactuam das ideias dos conceitos preestabelecidos de arte, educação, pesquisa e cultura, por exemplo. Enquanto o conceito de diversidade que também está para uma noção de diverso, mas do entendimento desses na horizontalidade. Ou seja: as diferenças estão estabelecidas igualmente para a diversidade, mas são compreendidas como iguais nas suas diferenças. Explico melhor: as diferenças a partir da noção de diversidade são postas como especificidades de cada uma das diferenças artísticas, culturais e de conhecimentos, portanto, as diferenças são compreendidas como características específicas de cada qual (arte, cultura, conhecimentos e educação) e por isso devem ser entendidas de maneiras diferentes na igualdade. Ou ainda, é necessariamente importante reconhecer que as diferenças em uns se dão em outros de forma distintas, mas que se equiparam como igualdades das múltiplas diferenças intrínsecas às culturas. Sem prejulgamentos estabelecidos em qualquer tipo de diferença que faça comparações entre essas diferenças ressaltando qualidades artísticas, culturais e, por conseguinte, conhecimentos científicos ou não. Diversidade está para qualidade das diferenças; assim como diversidade estaria para quantidade de diferenças que, por conseguinte, postulam leituras diversas de Arte, Conhecimento, Educação e Cultura – sempre no plural. E isso sim tem a ver com a ideia de arte, educação, conhecimento e cultura de Mato Grosso do Sul que tenho e que pode tornar-se uma proposição para condução/transmissão, produção artística e do conhecimento com arte.

PROJETOS LOCAIS CONTRAPROJETOS GLOBAIS

As características introdutórias todas postas até aqui, primeiramente como indagações, se respondidas, dão-se, de certa forma, ao pensamento crítico a partir da “linguagem pictórica”, mas também dar-se-á a qualquer linguagem artística, o status de ciência. Mas como propus antes, não é tornar a arte ciência o que venho buscando sugerir

com as minhas reflexões aqui ou em outros lugares epistêmicos postas – um pensamento cientificista a partir das produções artísticas – porque até nossa noção de ciência é de consciência moderna e eurocêntrica por natureza impositiva. O que, de forma natural, do meu ponto de vista, seria o mesmo que creditar a arte algum *status* de produção de conhecimento apenas porque esta se associou a um pensamento hegemônico e moderno de Ciência.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é (re)pensar as produções artístico-culturais como produção de conhecimento, a partir das noções de sujeito biográfico, lócus enunciativo geoistórico, *diversalidades*, *biogeografias*, entre outros conceitos importantes, tendo como exemplo as práticas artístico-culturais sul-mato-grossenses, a partir de uma *epistemologia crítica outra* (ou *epistemologia outra*)⁴, na tentativa de melhor compreender este lugar geográfico e biográfico de natureza fronteira e transitória, como espaço *geoistórico* pós-colonial e limbeiro para as pesquisas, o ensino e o fazeres em artes. Para não inscrever esses (lugares e sujeitos) no discurso da ciência moderna, as epistemes são fundamentais para (re)verificação das noções históricas, culturais, políticas e pedagógicas das práticas artísticas que são produzidas em Mato Grosso do Sul, mas nos servem também para inscrição de múltiplos lugares fora dos eixos de produção de arte e conhecimento que estão ancorados em discursos modernos.

Para um posicionamento geográfico e histórico, Mato Grosso do Sul é um estado de contornos fronteiriços internacionais com os países Paraguai e Bolívia e de limites nacionais com outros cinco estados da Federação Brasileira: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Desse último é sabido que Mato Grosso do Sul nasce porque aquele fora dividido politicamente em 1977. Mas como esse não é o ponto principal para as minhas questões agora, não vou me delongar aqui sobre isso.⁵ Apenas cabe dizer agora que a noção de pertencimento *geoistórico*, entre lá e cá, em relação aos dois Estados para

4 Walter Mignolo no livro *Histórias locais/Projetos globais* (2003) é quem trabalha a noção de epistemologia outra como possibilidade para pensar como produção de conhecimento, por exemplo, as práticas cotidianas dos lugares fora do contexto histórico hegemônico europeu.

5 Também já tratei dessa questão da divisão do Estado de MT em MT e MS em relação à produção artística do segundo em outros dois artigos que fazem parte das referências deste: “Três décadas de arte em Mato Grosso do Sul: balanços e desafios futuros”; “Entre saudades e contaminações: o artista à procura de um olhar perdido em Mato Grosso do Sul”.

alguns sujeitos das Artes, de modo geral, mas tomo os das Visuais – crítico, artístico ou promotores –, ainda não parece estar bem definida. Esses mesmos contornos demarcatórios geográficos ressaltam e fazem ressaltar outras questões que vão me interessar muito mais: fronteiras e limites abertos literalmente (falamos de fronteira seca com quase 5 mil km de extensão na divisa entre os três países); bem como o direito de ir e vir são práticas incontestes de todos os sujeitos de ambos os lados. Portanto, é praticamente impossível dizer que a unicidade é uma característica marcante da história sul-mato-grossense ao se referir às fronteiras e limites – internacionais ou nacionais.

Desde a divisão política do estado, impera em Mato Grosso do Sul uma necessidade de fundamentação de uma história local particular. Não estou dizendo que esta atitude não ocorra em outros lugares geográficos da Nação Brasileira. Mas diferentes discursos críticos, científicos ou não, em Mato Grosso do Sul em pleno século XXI buscam edificar uma identidade cultural sul-mato-grossense que parece nunca ser capaz de existir. Talvez não seja tempo de pensarmos se tudo aqui não dá demais feito mato como pareceu profetizar Aline Figueiredo em 1994 quando antes da divisão dos Estados? Muitos artistas em todas as linguagens; produções artísticas saindo pelo ladrão; todos os artistas no mesmo bojo das qualificações estéticas; todo e mundo podendo falar pela produção artística local⁶; ou, como penso agora, o mato e o boi como especificidades/diversidades da produção artística local, entre várias outras questões.

Nesse sentido, se as produções culturais – artísticas, especialmente as Artes Visuais –, quando lidas por uma ótica da linguagem artística, não podem ser tomadas como ciência (mesmo que comprovadamente sejam mostradas as relações entre obras, contextos e espaços de produção), resta-nos compreendê-las como e a partir de *outras* noções epistemológicas para a construção do *saber*. Claro, esse saber não estará inscrito no saber disciplinar moderno e histórico. A história que nos fora e ainda nos é contada encarregou-se de relacionar a produção artística local (pedagógica, teóricas e artística) sempre aos

6 Comprova este fato o número de matérias em jornais de baixa confiança assinadas por indivíduos que sequer estudaram as produções artísticas locais e também por pessoas de diferentes áreas que nunca trabalharam com as produções artísticas locais. Basta um click na internet para acessar essa situação que se dá em contexto local.

fatos do passado dos outros. Fossem acontecimentos nacionais ou internacionais, a produção artística local é sempre tomada como resultado do conhecimento produzido pelo pensamento europeu ou como continuidade da produção artística daqueles lugares.⁷

Bem, mas deixando qualquer ideia binária de lado, é ou não é ciência a nossa produção artística? Entre ser ou não ser sul-mato-grossense, quero propor que pensemos agora porque nossas ideias são tão assentadas em noções culturais eurocêntricas? Do ponto de vista histórico, a resposta é óbvia, se pensarmos a colonização brasileira, latino-americana ou das Américas como um todo – dá-se pelo processo da colonização. Ora por um, ora mais por outro, fomos todos tomados por colonizadores como colônias europeias – da América do Norte a nós na América do Sul já fomos (ou será que ainda o somos?) colônias europeias.

Diferentes europeus “descobriram” terras latinas e povoaram com erudição artística e intelectualidade científica (diriam seus brasileiros “eruditos” herdeiros) as terras bárbaras, selvagens e tupiniquins deste lado do Atlântico. As histórias deles passaram a ser nossas; suas produções artísticas foram tomadas como os únicos exemplos a serem seguidos e como nossas para que a história tivesse respaldo de passado ilustre; por conseguinte, seus problemas também nos foram impostos por extensão colonial. No entanto, esse mesmo discurso histórico, que dá nome à História da Arte, continua nos “propondo” que continuemos sendo parte dessa história. Portanto, que sejam Histórias inventadas para nós. História da qual sequer nunca quisemos estar inscritos.

Já do ponto de vista geográfico, somos sempre aqueles vistos pela ótica de quem está por cima. Ou seja, o cérebro pensante é sempre o lado de cima das Américas. O Norte e a posição do Sul são construções do ponto de vista do nosso *segundo* colonizador, que faz com que soframos – nós da América Latina – as imposições do capitalismo norte-americano. A obra “América invertida” (1943), de Joaquín Torres García, já tentara propor a inversão dessa situação. Se pensado em nível nacional, a ideia é modificada de posicionamento acima/abaixo para dentro/fora. No Brasil, sabe-se que quem “sustenta” o Norte, Nordeste e

7 Para constatar a questão, vale acessar o *site*, por exemplo, da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul – disponível em: <http://www.fundacaodecultura.ms.gov.br/> – que mantêm um enorme acervo de obras publicados sob títulos de “Vozes”: “Vozes das Artes Plásticas”; “Vozes da Literatura”; “Vozes do Teatro”. Dando a entender que é possível escrever sobre as “Vozes da Dança”; “Vozes do Cinema”; “Vozes da Performance”; “Vozes da Crítica”; “Vozes...”.

Centro-Oeste, quiçá o Sul também, é o Sudeste. Portanto, o cérebro pensante e artístico-cultural brasileiro concentra-se no Sudeste brasileiro para aqueles que estão ancorados no modo científico de produção de conhecimento moderno.

Dessa forma *ex-posta*, em relação aos pontos de vistas que sempre nos pensaram, do *geoistórico*, por exemplo, fomos forjados como colônias onde as produções artísticas são continuidades das produzidas na Europa, que nossa produção artística só pode ser pensada como tal se equiparadas àquelas e, mais recentemente, apenas porque são produções que se correspondem a uma noção de pós-modernidade norte-americana. Desde que fomos achados como ilhas perdidas em alto-mar, nós sempre somos pensados como repositórios dos colonizadores. Nossas práticas são sempre vistas como objetos que devem ser equiparados e pensados apenas a partir das reflexões que são formuladas por aqueles que estão nos centros.

Não muito diferente, quando trazemos a discussão para o contexto brasileiro, a crítica nacional por deficiência, comodismo ou dependência cultural e intelectual, ou talvez por subalternismo mesmo, continua se valendo, quase que de modo geral, dos mesmos repertórios europeus ou norte-americanos para classificar e julgar nossa produção artístico-cultural e intelectual. Subjulgadas às categorias estéticas europeias ou norte-americanas, as nossas produções artísticas ou intelectuais são sempre da ordem das cópias mal feitas, de continuações do que fora bem feito no velho continente ou pensadas a partir do que fora dito primeiro por europeus ou norte-americanos.⁸

Nossas práticas são sempre balizadas como ilustrações daquelas questões que primeiro foram formuladas no exterior. Nosso lugar nunca é ou será, por essa ótica hegemônica e colonial, produtor de arte e saberes (científico ou não), e menos ainda que as produções artístico-culturais daqui nunca serão obras de arte ainda que relacionadas a um local pós-colonial. Neste ponto acabo de chegar onde quero para propor as reflexões sobre e para o lugar *geoistórico* sul-mato-grossense como “paisagens *biogeográficas* visuais” como uma epistemologia *outra* a partir das noções epistêmicas de sujeito biográfico,

8 Comprova essa prática as centenas, senão milhares, de manuais de História da Arte, de Livros Didáticos, entre outros tantos livros, publicados pelos órgãos públicos brasileiros ou, no caso desses últimos, bancados pelos seus próprios autores. A questão, para quem não consegue entendê-la, não é que estaria proibido entender a arte de lugares subalternos pela perspectiva continuísta, mas não basta mais pensá-las exclusivamente por esta ótica histórica.

lócus enunciativo geostórico, *diversalidades*, *biogeografias* como sinalizados antes. Pós-colonial quando nos pensamos pela ótica da história; condição de ex-colônia latina quando geograficamente falando; e (a)pós colonização porque quero nos pensar enquanto uma outra ideia *geostórica* que não está circunscrita nas histórias da Europa ou dos Estados Unidos.

DIVERSALIZALIDADE E BIOGEOGRAFIA – PESQUISA, ENSINO E PRÁTICA ARTÍSTICAS

O estado de Mato Grosso do Sul, ainda que no centro metafórico da ideia de América Latina, no centro da Bacia do Prata⁹, lugar que deveria nos dar o *status* de “coração das Américas”, acabou por nos “privilegiar” a um lugar (se)visto como uma espécie de isolamento do “resto do mundo”. Crítico e intelectualmente o estado de Mato Grosso do Sul ainda se fecha em seus exotismos, porque tem no Estado-nação o maior patrocinador da cultura e um grupo de letrados que reforça esse patrocínio estatal/nacional como identitário.¹⁰ Como repositório cultural da literatura, do cinema, da fotografia, da música, e claro das Artes Visuais, muitos críticos e artistas trabalham em prol de uma “estética” da identidade local.¹¹ É muito comum termos a geografia pantaneira, a identidade indígena ou a exuberância dos entardeceres (paisagens naturais) – sem falar ainda na presença do boi

9 “A Bacia do Prata é formada pelas bacias dos Rios Paraná, Paraguai, Uruguai e da Prata, possui aproximadamente 3.200.00 Km² nos territórios da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. Esta área corresponde a um terço do continente europeu.” Disponível em: <http://www.riosvivos.org.br/Noticia/Eixo+da+Bacia+do+Prata/6266> - acessado em: 10 de março de 2013. “A Bacia do Apa tem uma importância especial por ser transfronteiriça entre Brasil e Paraguai, dependendo da gestão compartilhada das águas entre os países. Abrange sete municípios brasileiros no Mato Grosso do Sul: Ponta Porã, Antônio João, Bela Vista, Caracol, Porto Murtinho, Bonito e Jardim. Em território paraguaio influencia os municípios de Bella Vista, Pedro Juan Caballero, Concepción, San Carlos e San Lázaro.” Disponível em: http://www.redeaguape.org.br/penaagua/baica_do_apa.php - acessado em: 10 de março de 2013.

10 Reforço que não eximo o resto do país desse lugar de defesa de uma identidade particular dentro do contexto nacional brasileiro. Mas como falo e produzo de Mato Grosso do Sul, é deste lugar que me sinto mais à vontade para falar neste momento.

11 Propositamente quis fazer referência às Linguagens artísticas da mesa tratadas no evento antes citado para o qual a primeira versão deste artigo foi escrita. Mas é claro que não deixamos de perceber essa relação nas demais linguagens artísticas. E como também não deixamos de reconhecer que este caráter identitário pela arte permeia também o ensinar e o pesquisar arte em Mato Grosso do Sul. Por isso, reconheço uma ideia de *cor local* nas produções inclusive das artes cênicas em Mato Grosso do Sul.

via bovinoculturismo¹² – ilustrando essas produções artístico-culturais locais. Comparados sempre à diferença exótica, como “aquele” que se abaixa demais e mostra a bunda, a produção artístico-cultural sul-mato-grossense é exótica, periférica, localista e bairrista e ainda é pensada pela ótica moderna que não a permite produzir arte e conhecimento a partir do conhecimento simbólico dela própria.

Da literatura às Artes Visuais, ora é o sol quem *entorta a bunda da paisagem*, ora é o boi quem dá o contorno biográfico do desenho a ser traçado, ou, ainda, vai ser a *cor da pele indígena* que colore a paisagem que há quase 40 anos vem sendo ressaltada pela crítica binária, também bairrista, pré-conceituosa (com os sentidos de conceituar o local a partir do que já foi dito antes) e moderna (por natureza e condição subalterna) do lócus sul-mato-grossense. De certa forma, fomos relegados a este lugar histórico, geográfico e *geoistórico* porque a crítica científica e tradicional, que deveria se incumbir de produzir conhecimento a partir de nossas próprias experiências locais, ocupou-se de nos comparar sempre aos *projetos globais* hegemônicos e preferiu reproduzir conteúdos.

Nunca fomos pensados da ótica sul-mato-grossense, pós-colonial, marginal, lindeiros e como fronteiriços que verdadeiramente somos. Quando muito, fomos lidos em relação a uma teorização portuguesa, francesa, norte-americana, paulista ou carioca para pensar as nossas práticas (no ensino, na prática e nas pesquisas em arte). A nossa noção de ciência é forjada pelo discurso hegemônico – europeu da ótica internacional ou paulista e carioca nacionalmente falando – que é preconceituoso, machista, excludente, moderno, fálico e não faz evidenciar outras práticas que não as produzidas em seus lugares hegemônicos. Só um pouco mais tarde na história é que a ideia de capital pós-moderno vai nos invadir, mas continua pensando-nos pela ótica de quem tem o poder e o direito de sempre falar sobre e por alguém que não os tem.

Na prática ou na teoria, isso significa que, no limite, cultivamos a fronteira, e que na linha e na obstrução desenvolvemos a abertura. Ratificamos a ideia de que se é mais criativo em determinada área do conhecimento quando se está em permanente trânsito. Do mesmo modo, reiteramos a ideia de que a especialização

12 Sobre a discussão do boi – bovinocultura ou bovinoculturismo – na produção artística de Mato Grosso do Sul, estou trabalhando em um novo artigo, intitulado “Quatro décadas de arte em Mato Grosso do Sul: balanços e desafios futuros” que, além de dar continuidade à discussão do artigo “Três décadas de arte em Mato Grosso do Sul: ...”, vai ampliar e debater esta ideia a partir das produções em arte contemporânea e da contemporaneidade no Estado.

radical pode trazer poucos e excepcionais benefícios, mas, inevitavelmente, no geral, é limitadora e esvazia a criatividade e a liberdade. Reforçamos que a palavra da ciência moderna é destituída de encantamento e, em razão disso, dificulta ou impede o diálogo entre os sujeitos do conhecimento e os sujeitos do mundo (HISSA, 2011, p. 14).

Opostos a ideia excludente da noção de ciência moderna, a crítica biográfica e o pós-colonialismo, como proposta epistêmica *outra* para pensarmos as produções em arte enquanto opção de reflexão da geográfica do lugar, por conseguinte dos sujeitos inscritos neste lugar (uma opção *descolonial* como também aposta Walter Mignolo), circundam toda a discussão ancorados no sujeito biográfico e nos lugares ao mesmo tempo: seja enquanto produtor de conhecimento científico ou não (tendo em vista a ideia de cientificidade moderna), seja enquanto produtor cultural no sentido mais amplo do termo – produzir conhecimento a partir dos conhecimentos. A ideia é que as produções artísticas e o conhecimento que geram estão ancorados pela noção de paisagens *biogeográficas* visuais – estas, por sua vez, dão-se de acordo com o *bios* + o *lócus* = especificidades/diversidades de cada um de nós.

Pensando desta forma é que toda história que nos contempla (pois a ideia não é abrir mão dessa história que nós “herdamos”) pode ser (re)verificada do ponto de vista de quem está na extremidade oposta à da narrativa que nos fora inventada/forjada como nossa e que sempre ocupa lugar privilegiado. Por exemplo, conscientizar-nos de que o processo de colonização é mais (não pior) doloroso que as 20 ou 30 chibatadas nas costas empreendidas aos nossos antepassados pelas mãos dos colonizadores. Que o nosso processo de colonização ainda perdura por mais do que os supostos 300 anos históricos, sendo que já vão para mais dos 500 anos (de maneira quase silenciosa e de forma que não o percebamos), em relação à “história” do Brasil como enredo de uma fixação com final feliz sempre para a colônia. Dessa ótica exposta, corrobora a ideia de Cássio Hissa (2002) ao afirmar que *cultivamos as fronteiras*: do isolamento, do distanciamento e da dualidade em relação ao que revela ser de pertencimento ao nosso para ressaltar o que é da ordem do imposto.

Já a respeito ao que é de ordem da herança colonial, as aberturas são sempre presentes e cada vez maiores para uma crítica que pensa o local, geográfico e historicamente. Cada vez mais buscando parentesco na Europa e nos Estados Unidos com intenção de nos tornar parte de uma história que não nos pertence, a crítica nacional quase que de modo geral insiste em dizer que é autônoma e que funda sua reflexão nela própria (a partir de nossas próprias produções) para pensar o lugar. No entanto, não é o que vemos quando toda uma produção artística é analisada¹³, a exemplo da literatura, da pintura, da música, do cinema e a fotografia (faço mais uma vez referência às temáticas da referida mesa), que são sempre lidas a partir de teorias gregas, europeias e quando avançam muito conseguem chegar às reflexões norte-americanas. Mas não escapam dessas leituras o teatro, a dança, a performance entre outras linguagens; mesmo as que supostamente saiam na sua quase totalidade das periferias (grafite, picho, hip hop etc), quando chegam ao lugar de exposição da arte, acabam sendo pensadas da ótica do de fora para o de dentro.

Nossa crítica nacional ou nacionalista é preconceituosa com ela mesma. Mais vale *dois voando que um na mão* é um ditado popular ilustrativo da relação entre o que vem dos Outros e o que é nosso. Os críticos locais, por exemplo, não citam uns aos outros porque parece não dar o mesmo *status* que demonstra leituras em francês, inglês ou italiano presentes em seus textos. Enquanto críticas do *bios* – se assim posso dizer tanto da crítica biográfica quando da teoria pós-colonial (pós-ocidental) – já que ambas pensam, nas suas devidas proporções críticas e proposições, o sujeito que vive e o sujeito que cria arte e conhecimento; cada espaço e/ou paisagem é *biogeográfica* mesmo antes de ser cultural. Pois, tanto a cultura quanto o espaço geográfico ou *geohistórico* só o são do pertencimento (ai é indiferente ser ou não comprovado cientificamente) do sujeito quando o *bios* desse o absorve como tal – para si. Antes disso, as coisas do mundo são meros espaços geográficos comuns a todos e vistos como histórias alheias e paisagens de recortes do natural.

Cada sujeito é e vê no espaço ou na paisagem aquilo que seu conhecimento simbólico primeiro “vê/tem” (sem nenhuma alusão ou ideia de intelectualidade científico-acadêmica) a partir do biográfico que permite que o seja/veja para si próprio. Cada espaço e

13 Não gosto deste termo, traz uma ideia burguesa imbricada nele, mas na falta de um melhor e inteligível pela crítica da tradição, uso-o.

paisagem são visualizados de acordo com cada *bios* do sujeito – por conseguintes estes se tornam *biogeográficos*. Não diferentemente, cada paisagem ou espaço geográficos só são (*bio/geo*)gráficos = a *biogeográficos* porque cada sujeito e visualização/impressão desses indivíduos também é crítica; por conseguinte, são *geovisualocais* como propus antes de iniciar tudo isso. Geo porque cada lugar ocupado na geografia do espaço por cada sujeito é único, cada *bios* – meu, seu e nosso – é único; cada paisagem biográfica também é única, porque cada sujeito/*bios* a visualiza de maneira também única. A racionalidade da ciência moderna que impera até hoje nas academias, por exemplo, do ponto de vista da crítica biográfica – que permite a minha inserção como objeto da reflexão crítica – e da teoria pós-colonialista (que me coloca também como parte do objeto pelo qual faço a reflexão – aqui a produção artística e de conhecimento da/na arte), ainda pensa o sujeito como parte de um sistema cultural do qual ele não participa.

A suposta irracionalidade como são vistas as pesquisas em artes (indiferentemente da linguagem artística e neste contexto da habilidade artística: prática, pedagógica ou teórica) não é mensurada pela academia moderna que temos instituída. A ciência moderna é perniciosa, daninha e vingativa. Estabelece uma sistematização do mundo para organizar em determinados critérios que lhe é conveniente o sujeito biográfico que compõe o que é chamado de “resto do mundo”. Desta ótica, faço minhas, mais uma vez, as palavras de Eduardo Hissa e Boaventura de Sousa Santos quando dizem: “esqueço-me da racionalidade estética nesse momento, na formulação atual” (HISSA; BOAVENTURA, 2011, p. 31) para pensar em um processo de pesquisa em arte que não esteja ancorado na exclusividade metodológica do objeto ou da coisa. Faço essa apropriação das palavras levando em conta que a teorização pós-ocidental propõe-nos – sujeitos de condição pós-colonial – que desaprendamos tudo que nos fora ensinado na condição de colônias de países europeus ou agora acimados pela colonização global norte-americano. Esse, quem sabe, seja outro ponto muito importante desta reflexão que proponho. Ou seja, como desaprender e (des) apreender tudo que nos foi instruído e instituído como lições escolares e escolásticas ao longo de toda uma história dos outros que, como já afirmei antes também, fora inventada para nós como também nossa?

A estrutura temporal desse drama — o passado unindo as pontas com o futuro — nessas representações recebe tratamento diferente, o que justifica o teor de minha leitura, ao apontar os limites de uma paisagem utópica. Trata-se de uma temporalidade povoada de agoras, na qual a força do instante é captada na fugacidade e revelação criadora. (SOUZA, 2002, p. 137).

Se a paisagem, ou talvez paisagens, já que as trato como paisagens biogeográficas visuais, podem ser utópicas como é proposto pensar por Eneida Maria de Souza, de outra forma penso que os agoras não o são nada utópicos na minha reflexão. Ou seja, as paisagens são pensadas como individuais, quase exclusivas, de acordo com cada um dos sujeitos que as “observam” – tanto de lugares geográfico, *geoistórico* ou lugares biográficos – inexistentes de uma ótica científico-moderna tradicional (porque lidam com metáforas, possibilidades e o conhecimento não reconhecido pelos poderes instituídos como arcabouços para pensá-las) que trazem imbricados nelas fragmentos da vida real, da subjetividade de cada sujeito.

Portanto, a condição que dá pano de fundo a essa articulação, mesmo que passeando por metáforas, possibilidades e experiências biográficas — é a minha condição pós-colonial enquanto sujeito; o estado de Mato Grosso do Sul situado geograficamente nos contraeixos da produção de arte, cultura e conhecimento do “resto” do Mundo; a situação de fronteiras internacionais ou limites nacionais que são subjacentes à condição geográfica do lugar — esses/essas sim, não o são nada utópicos. Todos esses pontos compõem o *agora* nada utópico dessa condição contemporânea do sujeito e seus fazeres artísticos que estão situados entre muitos lugares. “O local é minha herança nunca herdada” (NOLASCO, 2008, p. 69). Assim como as também o são as paisagens. Ambos (lócus e paisagens) são construções culturais em que os sujeitos só às têm a partir de um instante em que local e as paisagens são partes de seu *bios* sociocultural. Portanto, a pesquisa sobre esses elementos da arte estão no plano da afinidade entre e com os sujeitos e os lugares. As pesquisas ainda estão ligadas às sensibilidades *biogeográficas*. Por isso, as construções históricas não são, as hegemônicas especialmente, nossas “heranças nunca herdadas”. Essas são e estão na condição de heranças impostas pelos discursos que imperam.

Perdida em lonjuras, a criatura propõe-se fazer sua travessia de volta para casa – o local mais real que existe. Sem rastro, nem pistas originárias, e nem muito menos pré-estabelecidas, a criatura humana aventura-se pelo paladar, pelo olfato, pelo histórico, posto que é de sua sabença que há um lugar histórico a ela. 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). De sua aparente errância pelo local, herda um narcisismo ignorante que precisa ser desconstruído. Aqui, lonjuras e louvações a um *nativismo* primevo são piegas e não servem para pensar. O local é minha herança nunca herdada (NOLASCO, 2008, p. 69).

Como pesquisas que se dão a partir das sensibilidades *biogeográficas*, as produções artísticas e de conhecimentos em artes – seja qual for a linguagem artística ou as investigações teóricas ou ainda o ensino de arte – priorizam primeiramente os múltiplos espaços e as sensibilidades dos sujeitos da/na contemporaneidade.

ALGUMAS (DES)CONSIDERAÇÕES

Com o intuito de concluir, para o bem ou para o mal, não pensei em um lugar histórico específico para construir esta reflexão. Muito menos um lócus que esteja ancorado em pressupostos exclusivamente científicos modernos para fazê-lo. No entanto, o lugar de onde falo, penso, produzo e escrevo toda uma reflexão sobre os fazeres em artes é particular sem ser bairrista, provinciano ou piegas. Meu discurso que também é acadêmico está assentado em uma noção estético-cultural antes de qualquer coisa, que tenho nominado de Estético-brugresca¹⁴, do qual apenas o ponto cultural de onde penso é capaz de fundi-la. Por ora, valendo-me de noções científicas modernas, mas sempre biográficas e circunscritas neste espaço da fronteira, construí uma ideia de lugar que está para além do horizonte: um lugar que é meu por natureza herdada, *biogeográfico* enquanto condição de estada. Pois, desse meu lugar falo, penso, existo e produzo conhecimento, arte e cultura. Igualmente sou, sinto e sei sobre esses. Livre de dependências de um passado histórico, mas a partir da existência de *outras histórias*, (re)flexionadas no presente, (re)verificadas constantemente, para pensar na construção de um futuro onde o projeto seja local e cultural

14 Porque se trata, se não de um bugre no sentido pejorativo em relação ao indígena sempre ressaltado em Mato Grosso do Sul, mas por um bugre, xucro e periférico intelectual brasileiro de condição fronteiriça, marginal e que fala, especialmente, além e aquém das artes, culturas e conhecimentos dos centros.

ao invés de global. Para a construção desse futuro é preciso que, ancorado no que penso agora no presente, recontemos a História, (re)Verifiquemos as ciências, as disciplinas, a academia como um todo que é sempre atrasada em relação ao seu tempo presente.¹⁵

A manutenção do conhecimento como algo aurático, engessado e dúbio contribui com a ideia de que o conhecimento é sempre o do Outro e que vem de fora. Pois de outra forma a nossa história futura continuará sendo uma história de um passado que de fato não vivemos. Vamos reinventar o local para o outro, pois da nossa concepção o lugar é real, mas sempre como é visto pela ótica de quem está fora. Arte e conhecimento fazem-se sempre pautados no conhecimento e na produção artística do Outro. Seja no centro, na periferia do centro, seja na borda da periferia do centro ou na fronteira onde a periferia se divide com o fim e um começo – como é o caso de Mato Grosso do Sul (onde se olha para dentro e vê-se o que está mais no lado de fora) – é preciso conscientização de que sozinha “uma andorinha não faz verão”. Assim, também, uma disciplina sozinha é em vão; a ciência sem “[...] o discurso do ressentimento e do conservadorismo” (SOUZA, 2011, p. 11) é a alternativa para a junção entre o conhecimento, a reflexão e as *possibilidades*¹⁶ culturais.

Pensar-nos a partir da condição pós-colonial não é outra alternativa para dar continuidade a toda reflexão crítica que veio antes. É, muito pelo contrário e além disso, reformular histórias outras, projetos outros para sujeitos e lugares que, desde a “descoberta” dos restos do mundo latino-americanos, são trapaceados e passados para trás com uma história do Outro contada como nossa/sua.¹⁷ É propor, portanto, como sugere Walter D. Mignolo, um “paradigma outro”, para esses lugares e sujeitos que sentem na pele a dor da mentira, que vai mudar o mundo em que apreendemos arte e cultura como meros fazeres artísticos, nunca como práticas de produção de conhecimento:

15 Aqui aproveito para fazer conhecer o NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – que constituiu-se nas vésperas da realização do evento, para tratar das produções artísticas de Mato Grosso do Sul, nas suas diversas linguagens, e da porção fronteira da/na América Latina do estado com e de seus fazeres artísticos e que hoje tem já alguns anos de estrada.

16 Grifo o termo *possibilidades* para podermos pensar em distintas possíveis maneiras de melhor compreender e abarcar as diferentes manifestações e estéticas culturais para suficientemente possibilitar díspares interpretações da História e contemplar as diferentes compreensões biográficas dessas possibilidades culturais.

17 A ideia é, portanto, não grafar outra epistemologia ou outra alternativa. Pois, segundo os teóricos pensadores pós-coloniais a citação como epistemologia outra ou alternativa outra não denota o sentido de continuidade que a primeira grafia denota. Como toda essa ideia, por exemplo, de Estética Bugresca quer demonstrar não querer ressaltar nenhum continuísmo estético.

Chamado de “paradigma outro” a diversidade (e diversalidade) de formas críticas, de pensamento analítico e projetos futuros que se estabeleceram nas histórias e experiências marcadas pelo acordo, e não aqueles, dominante até agora, que se estabeleceram nas histórias e experiências da modernidade. O “paradigma outro” é diverso, não tem um autor de referência, uma origem comum. O que o paradigma outro tem em comum é “o conector”, que compartilha com aqueles que viveram ou apreenderam com seus corpos o trauma, a inconsciente falta de respeito, a ignorância – pois quem pode falar de direitos humanos e de convívio – quando o corpo sente o desprezo que os valores do progresso, de bem-estar, de bem-ser, que impuseram à maioria das pessoas no mundo, e que, neste momento, têm de “reaprender a ser.” “Um paradigma outro” é, finalmente, o nome que se conecta a formas críticas de pensamentos “emergentes” (como o da economia) nas Américas (Latino/as; afro americano, americanos nativos, o pensamento crítico na América Latina e Caribe), Norte de África, África Subsaariana, no sul da Índia e sul da Europa, e cuja emergência foi engendrada pelo elemento comum em toda essa diversidade: a expansão imperial/colonial desde o século XVI até hoje. O “paradigma outro” é, em última instância, o pensamento crítico e utópico que articula em todos aqueles lugares onde houve a negação, com a expansão imperial/colonial, à possibilidade da razão, do pensamento e de pensar o próprio futuro. É “um paradigma outro” porque em última análise, não pode ser reduzido a um “paradigma mestre” [soberano], para um “novo paradigma” que se autoapresente como a uma “nova” verdade [absoluta]. A hegemonia [verdade] de “um paradigma outro” será, utopicamente, a hegemonia da diversalidade, isto é, “da diversidade como um projeto universal” [...] e não como uma “nova abstração universal”. A “alteridade” do paradigma de pensamento que esboço aqui é, precisamente, para trazer a negação implícita da “novidade” e “universalidade abstrata” do projeto moderno que continua tornando invisível [o projeto global da/] a colonialidade. (MIGNOLO, 2003, p. 20).¹⁸

Porque não quero concluir com a citação de Walter D. Mignolo, para não caracterizar a minha leitura em científicidades modernas, aquela que se vale das citações para enaltecimento dos textos. Prefiro as simbologias que *encenam* melhor a minha reflexão em um lugar do conhecimento adquirido a partir dos conhecimentos simbólicos. Neste caso,

18 “Llamo “paradigma otro” a la diversidad (y diversalidad) de formas críticas de pensamiento analítico y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la colonialidad más que por aquellas, dominantes hasta ahora, asentadas sobre las historias y experiencias de la modernidad. El “paradigma otro” es diverso, no tiene un autor de referencia, un origen común. Lo que el paradigma otro tiene en común es “el conector”, lo que comparten queines han vivido o aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia – por quien puede hablar de derechos humanos y de convivialidad – de cómo se siente en el cuerpo el ninguneo que los valores de progreso, de bienestar, de bien-ser, han impuesto a la mayoría de habitantes del planeta, que, en este momento, tienen que “reaprender a ser”. “Un paradigma otro” es en última instancia el nombre que conecta formas crítica de pensamiento “emergentes” (como en la economía) en las Américas (latino/as; afroamericanos; americanos nativos; pensamiento crítico en América Latina y el Caribe), en el norte de África, en el África subsahariana, en el sur de India y en el sur de Europa, y cuya emergencia fue genrada por el elemento común en toda esta diversidad: la expansión imperial/colonial desde el siglo XVI hasta hoy. El “paradigma otro” es, en última instancia, el pensamiento crítico y utopístico que se articula en todos aquellos lugares en los cuales la expansión imperial/colonial le negó la posibilidad de razón, de pensamiento y de pensar el futuro. Es “paradigma otro” en última instancia porque ya no puede reducirse a un “paradigma maestro”, a un “paradigma nuevo” que se autopresente como la “nueva” verdad. La hegemonía de “un paradigma otro” será, utopísticamente, la hegemonía de la diversalidad, esto es, “de la diversidad como proyecto universal” [...] y no ya un “nuevo universal abstracto”. La “otredad” del paradigma de pensamiento que aquí bosquejo es, precisamente, la de llevar implícita la negación de la “novedad” y la “universalidad abstracta” del proyecto moderno que continúa invisibilizando la colonialidad.” (MIGNOLO, 2003, p. 20).

deixo a letra da canção *Inclassificáveis* (1997) de Arnaldo Antunes que como citação, antes finaliza de maneira melhor este esforço sistêmico de (re)pensar as práticas em pesquisas no campo das artes:

que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?

que preto branco índio o quê?
branco índio preto o quê?
índio preto branco o quê?

aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos mamelucos sararás
crilouros guaranisseis e judárabes

orientupis orientupis
ameriquítalos luso nipo caboclos
orientupis orientupis
iberibárbaros indo ciganagôs

somos o que somos
inclassificáveis

não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem deus, tem deuses,

não há sol a sós

aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos tapuias tupinamboclos
americanarataís yorubárbaros.

somos o que somos
inclassificáveis

que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?

não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem deus, tem deuses,
não tem cor, tem cores,

não há sol a sós

egipciganos tupinamboclos
yorubárbaros carataís
caribocarijós orientapuias
mamemulatos tropicaburés
chibarrosados mesticigenados

FONTE: oxygenados debaixo do sol (ANTUNES, 1997, faixa 6).

Concluo, portanto, observando que a pesquisa em arte necessariamente precisa tomar do caminho do *ser, sentir e saber* sensíveis para romper com a ideia abstrata do saber disciplinar cientificista. Ou seja, (professor, artista, pesquisador) ao trabalhar com a arte necessariamente precisa sensibilizar e sensibilizar-se com a arte para produzir conhecimento a partir da arte. Alterando qualquer noção de arte, conhecimento e cultura postas é possível (re)inventar outras produções em arte, cultura e conhecimentos a partir de conhecimentos *biogeográficos*. Se da arte um dia já foi questionada a sua função – está não necessariamente deve tê-la –, muito menos salvar o mundo, mas, em contrapartida, a teoria, a crítica, a pesquisa e o ensino de arte, esses sim tem uma função fundamental nas culturas periféricas, especialmente: dar condição de humanos a sujeitos sempre considerados inumanos pela ótica eurocêntrica. (MIGNOLO, 2010) Do contrário, a teoria, a crítica, a pesquisa e o ensino de arte hoje postos prestam nada mais que desserviços à sociedade contemporânea tendo em vistas que fazem apenas repetir e reproduzirem os passados gloriosos dos Outros como se fosse nossos.

É chegada a hora de “identidades em política” como proposição de nossos/novos fazeres, não mais e basta por ora, de políticas de identidades que nunca contemplaram de fato as diferenças culturais; essas apenas e só fizeram ressaltar os sujeitos diferentes das culturas do poder. Essa última, quase sempre europeia (francesa, inglesa, português, espanhola, italiana) quando pensamos no discurso colono, ou mais recentemente americana quando tomamos como discurso do poder o capital. As políticas de diferenças identitárias nunca observaram as diferenças entre os sujeitos da arte que são diferentes no ser, sentir e saber as produções em arte, cultura e conhecimentos.

Também o artista subalterno não foge à regra: produz a partir da condição na qual se encontra, quer tenha consciência disso ou não. A *consciência subalterna* fala por sua obra. [...]. Logo, neste caso em particular, compete à teorização pós-subalterna reinserir a “produção bugresca” na história local (e mundial) e, por conseguinte, desreprimir (Mignolo), tirar a tarja imposta pela estética da razão moderna, com seu desejo arcaico de civilizar o outro, de pensar teoricamente pelo bárbaro. A teorização pós-subalterna, por pensar da fronteira e sob a perspectiva da subalternidade (Mignolo), radicaliza com o conceito moderno de teoria e suas formas abstratas e universalizantes. A estética moderna é a abstração por excelência. (NOLASCO, 2013, p. 12-13).

Finalmente, não tomo a produção bugresca como estética para a produção sul-mato-grossense, mas como uma das condições *pós-subalternas* (NOLASCO, 2013) para compreensão das produções locais; tanto do conhecimento quanto artísticas e mesmo do ensinar arte. Uma noção epistêmica que emerge da fronteira não só geográfica para a fronteira, mas biográfica, cultural, ou seja, *biogeográfica* que tem, por condição das imposições histórico-culturais dos discursos consagrados, a atenção do sujeito local e a condição do lócus geográfico de enunciação e pós-colonizado. Tomadas dessa condição de epistemologia de *fronteras subalternas*, não fronteiras geográficas histórico-naturais, os sujeitos e lugares podem narrar suas histórias locais que nunca foram privilegiadas pelos discursos dos lugares que ocupam os “centros do mundo”; tanto na esfera global, quanto na nacional – (Paris, Londres, Nova York, São Paulo, Rio de Janeiro, entre outras). Mato Grosso do Sul apenas tem lugar no mapa cartográfico da América Latina, para uma crítica ainda assentada na teorização moderna, assim como toda a América Latina tem para a Europa e os Estados Unidos, uma condição de objeto passível de análise e sempre baseadas naquelas produções do conhecimento (Ciência Moderna) que partem de lá para cá: talvez mantendo ou tentando manter os mesmos percursos feitos pelas caravelas e ideias das supostas e grandes “descobertas” mundiais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo. “Inclassificáveis”. In: _____. **CD de áudio O Silêncio**. Sony/Bmg Brasil, 1997, faixa, 6.

Bacia do Apa: águas transfronteiriças. Disponível em: http://www.redeaguape.org.br/penaagua/baica_do_apa.php - acessado em: 10 de março de 2013.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “**BIOGEOGRAFIAS OCIDENTAIS/ORIENTAIS**: (i) migrações do *bios* e das epistemologias artísticas no *front*”. In: **Cadernos dos Estudos Culturais**: Oriente/Ocidente: migrações. V. 8. N. 15. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jan.-jun. 2016, p. 97-144.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Paragens, passagens e passeios**: movimentos de *geovisualizações* das artes visuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. **Ensino de Artes X Estudos Culturais**: para além dos muros da escola. São Carlo, Pedro & João Editores, 2010.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César. (Orgs.). **Artes Visuais**: questões do crítico-contemporâneo nacional/local. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “O sol se põe num lugar nunca antes visto: (fronteira Brasil/Paraguai/Bolívia) uma outra proposta epistemológica para as Artes Visuais”. In: NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano. (Orgs.). **O sol se põe na fronteira: *discursus*, gentes e terras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 11-36.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Três décadas de arte em Mato Grosso do Sul: balanços e desafios futuros”. In: TORCHI-CHACAROSQUI, Gicelma da Fonseca & BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Orgs.). **Misturas e diversidades: reflexões diversas sobre arte e cultura contemporâneas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 73-92.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César. “Lugares, regiões, fronteiras e paisagens sul-mato-grossenses nas artes plásticas: o artista como um geovisualizador desse lugar”. In: **Revista Entre-Lugar – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFGD**. ano 1; v. 2, n. 4. Dourados, MS; Editora UFGD, 2011, p. 151-179.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos A.; NOLASCO, Edgar César. “Entre saudades e contaminações: o artista à procura de um olhar perdido em Mato Grosso do Sul. **Revista Raído – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**. v. 4, 2010, p. 181-205.

Eixo da Bacia do Prata. Disponível em: <http://www.riosvivos.org.br/Noticia/Eixo+da+Bacia+do+Prata/6266> - acessado em: 10 de março de 2013.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. (Org.). **Saberes ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

HISSA, Cássio E. Viana. “Apresentação”. In: HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 13-16.

MIGNOLO, Walter D.. “**Desobediencia epistémica II**. Pensamiento independiente y libertad De-colonial”. In: **Otros logros – Revista de Estudios Críticos**. Año I. Nro. 1. 2010 Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue – Facultad de Humanidades. Neuquén – Argentina, p. 8-42.

MIGNOLO, Walter D.. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

NOLASCO, Edgar César. “Crítica subalternista ao sul”. In: **Cadernos de Estudos Culturais: subalternidade**. V. 1. N. 5. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jan.-jun., 2011, p. 51-65.

_____. “Paisagens da crítica periférica”. In: **Cadernos de Estudos Culturais: eixos periféricos**. V. 4. N. 8. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jul.-dez. 2012, p. 39-54.

_____. “Razão pós-subalterna da crítica latina”. In: **Cadernos de Estudos Culturais: Pós-colonialidade**. V. 5. N. 9. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jan./jun., 2013, p. 9-22.

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

NOLASCO, Edgar César. “Para onde devem voar os pássaros depois do último céu?”. In: **Raído – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**. V. 2, n. 3, 2008. Dourados, MS: UFGD, 2008, p. 65-76.

SANTOS, Boaventura de Sousa; HISSA, Cássio E. Viana. “Transdisciplinaridade e ecologia de saberes”. In: HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 15-34.

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

SOUZA, Eneida Maria de. “Prefácio – Os não lugares teóricos”. In: HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 9-12.

METODOLOGIAS DE PERCURSO: ENCONTROS, TROCAS E FORMAÇÃO COMPARTILHADA ENTRE CRIANÇAS E EDUCADORES EM MUSEUS

Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado¹

Resumo: O presente artigo versa sobre a formação de educadores de museus e foi construído a partir de resultados obtidos na pesquisa de conclusão de graduação em Artes Visuais na UNESPAR/FAP intitulada “Educadores, Formação e Processos de Mediação: crianças pequenas e arte contemporânea no museu”. Durante a pesquisa de campo, observei a prática e conversei com educadores de museus e, ao mesmo tempo, lembrei e refleti sobre a minha própria trajetória como educadora, iniciada anos antes, visando compreender como se dá o processo de formação desses profissionais. Esta abordagem me fez apreender como algumas dificuldades encontradas nesse campo de trabalho são fruto de uma conjuntura em que a educação não formal ainda é pouco valorizada nas universidades e nos próprios museus. Em paralelo a isso, observei como as instituições museais exercem um papel formativo para esta profissão, papel este do qual nem todos os museus têm ainda plena consciência, mas que ocorre, entre outras razões, devido às universidades não darem conta da totalidade de opções de atuação dos licenciados. Igualmente, saltou-me aos olhos o papel das crianças na formação desses profissionais: como em toda a profissão, aprende-se muito na prática, mas neste caso as crianças são companheiras nestes percursos, possibilitando novas trocas a cada encontro. Assim, o artigo tem como objetivo estimular a discussão sobre a importância da formação dos educadores para a construção de uma prática educativa crítica e, ao mesmo tempo, autoral e sensível nos museus, tendo como aporte teórico autores como Anna Marie Holm (2007), Cayo Honorato (2011), Lev Vigotski (2007, 2009) e Maria Isabel Leite (2005, 2010).

Palavras-chave: Formação do educador de museu. Mediação. Museu de arte. Criança pequena.

¹ Museóloga (COREM 5R.0100-II) e arte-educadora. Mestre em Patrimônio e Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FAP) e em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Tem se aplicado sobretudo à relação entre museus, arte e público.

PATHWAY-BASED METHODOLOGIES: MEETINGS, EXCHANGES AND SHARED FORMATION AMONG CHILDREN AND EDUCATORS IN MUSEUMS

Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado

Abstract : This paper was elaborated from the results of an undergraduate degree course conclusion research on Visual Arts at UNESPAR/FAP titled “Educators, Formation and Mediation Processes: young children and contemporary art in museum”. During field research, I observed the museum educators practice and talked to them; at the same time, I remind and thought about my own path as educator, which has been started years before, aiming to comprehend how is the formation process of these professionals. This approach led me to understand how some difficulties found in this career field are the result of a conjecture in which non-formal education is still undervalued by universities and even by museums. In parallel, I observed how museum institutions plays a formative role to this profession; a role which is not fully made aware by all of them yet, but that occurs, among other reasons, due to the fact of universities do not support the totality of their graduates options of actuation. Likewise, the role of children in these professionals formation took my attention: as in every profession, one learns a lot with practice, but in this case children are partners in these pathways, enabling new exchanges at each meeting. Thus, the paper aims to stimulate discussion about the importance of educators formation to the construction of a critical, and at the same time authorial and sensitive practice in museums, based on theoretical support from authors as Anna Marie Holm (2007), Cayo Honorato (2011), Lev Vigotski (2007, 2009) and Maria Isabel Leite (2005, 2010).

Key-words: Museum educator formation. Mediation. Arts Museum. Young children.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre a formação de educadores de museus e foi construído a partir de resultados obtidos na pesquisa de conclusão de graduação intitulada “Educadores, Formação e Processos de Mediação: crianças pequenas e arte contemporânea no museu”, que se debruçou sobre o tema da formação de educadores de museus para a mediação de arte contemporânea a crianças pequenas (zero a cinco anos), realizada no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR/FAP. A investigação foi metodologicamente estruturada com abordagem qualitativa e exploratória, com pesquisa bibliográfica e de campo, envolvendo os procedimentos de entrevista semiaberta e questionário semiestruturado. Seis educadores do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) responderam ao questionário e aqui analisarei os dados de apenas um deles, do qual também observei uma visita mediada, fazendo anotações em caderno de campo. A abordagem do tema visa estimular a discussão sobre a importância da formação dos educadores para a construção de uma prática educativa crítica e, ao mesmo tempo, autoral e sensível nos museus.

2 O EDUCADOR DE MUSEUS COMO PROFISSIONAL

A educação em museus é uma área que absorve profissionais de diversas formações acadêmicas, conforme a tipologia de acervo do museu em pauta e/ou os objetivos das ações a serem desenvolvidas. Em museus de arte, as atividades deste profissional podem se consubstanciar em práticas como coordenação de equipes, planejamento de programas, até o atendimento em si de visitantes em sala ou o desenvolvimento de oficinas e cursos, os mais variados, para a equipe do museu ou para o público externo. No recorte presente neste artigo, me detive em analisar o trabalho do educador dentro da sala expositiva, nas visitas mediadas.

Esta é também uma função que muitas vezes é exercida por estudantes de curso de graduação, em modalidade de estágio, mas que também pode (e deve) ser desempenhada por profissionais formados. As perspectivas do mercado de trabalho, contudo, nem sempre são ideais, o que inibe as discussões sobre essa função, mantendo-a muitas vezes apenas no nível do amadorismo. Para ilustrar essa afirmação, apresento um breve panorama do campo de trabalho desses profissionais em Curitiba-PR. Na semana de 13 a 16/10/2015,

o Museu Paranaense promoveu uma semana de debates sobre educação em museus denominada “Os museus e a criança: uma reflexão sobre mediação e ações educativas”². Este evento reuniu representantes de setores educativos de museus de Curitiba e permitiu realizar um pequeno diagnóstico a respeito do mercado de trabalho para o educador de museu na cidade e, conseqüentemente, de sua profissionalização.

A segunda mesa-redonda do evento, ocorrida na data de 14/10/2015, foi constituída por representantes de setores educativos dos museus administrados pela Secretaria de Estado da Cultura do Paraná. Estiveram presentes a Sala do Artista Popular, Museu Alfredo Andersen, Museu Paranaense, Museu de Arte Contemporânea do Paraná, Museu Oscar Niemeyer e Museu da Imagem e do Som. Este último museu se encontrava fechado desde 2003³, mas sua representante apresentou o trabalho que desenvolveu no setor educativo da Casa Andrade Muricy, outro espaço também atualmente fechado. Todos os museus presentes relataram que os profissionais que atendem o público são estagiários, estudantes de curso superior relacionado à área (diversos cursos nas áreas de ciências humanas e sociais), com exceção da Sala do Artista Popular, cuja vaga de estágio foi extinta. O público era recepcionado, naquela data, neste espaço, por uma funcionária do estado remanejada de outro setor, com formação superior em Direito.

Em uma terceira mesa-redonda, em 15/10/2015, constituída por museus convidados, a Caixa Cultural também afirmou que seus educadores são contratados por regime de estágio e o Museu da Vida relatou que seus mediadores possuem registro na Carteira Profissional, embora exerçam funções paralelas na instituição, não trabalhando exclusivamente com o atendimento ao público. Em geral os setores educativos em Curitiba possuem um ou dois profissionais efetivos com formação superior que planejam e coordenam as ações, que são executadas pelos estagiários. Um dado importante é que os contratos de estágio podem durar até dois anos apenas.

2 Detalhes sobre a programação do evento estão disponíveis em: <<http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=115&tit=Museu-Paranaense-promove-evento-Os-museus-e-a-crianca-uma-reflexao-sobre-mediacao-e-aco-es-educativas>>. Acesso em: 31 out. 2015.

3 O Museu da Imagem e do Som do Paraná foi reaberto em abril de 2016.

Os comentários apresentados explicitam algumas debilidades do campo de atuação do educador de museus em Curitiba, colocando no limiar da utopia a concretização de um trabalho autônomo e crítico por estes, tal como é proposto por Cayo Honorato (2011) na passagem abaixo, já que a qualidade do trabalho do mediador está atrelada à profissionalização de sua função:

Ao mediador deve ser solicitado que ele desenvolva suas próprias estratégias, que exerça em ato sua própria investigação, que reveze entre diferentes posições (educador, artista, pesquisador, público), que se pergunte *para o que é arrastado nisso*, mesmo que somente para se aproximar de um mistério. (HONORATO, 2011, p. 143-144, grifos nossos)

A pesquisadora Valéria Peixoto de Alencar (2008) apontou importantes considerações sobre a profissionalização do ofício de educador de museu, a partir de uma pesquisa de campo desenvolvida na cidade de São Paulo. A autora partiu da questão primária sobre que profissão é esta, e se aproximou da resposta perguntando aos educadores que trabalham em museus e exposições se eles têm essa ocupação como principal em suas vidas profissionais. Nos resultados, 71% dos entrevistados afirmaram ter outro tipo de atividade paralela e 60% indicou possuir outra fonte de renda. Para Alencar (2008), isso pode estar atrelado ao caráter temporário das vagas de trabalho, já que apenas 5% dos educadores declararam ser contratados sob o regime de CLT⁴. Entretanto, conforme a autora:

Constatou-se com a pesquisa que dentre os mediadores poucos são estudantes de graduação e poucos veem o trabalho como uma alternativa temporária, ou um “bico”. Ao contrário, muitos anseiam por reconhecimento, por um espaço de profissionalização, já que a maioria é de graduados e muitos são pós-graduados. As dificuldades encontradas neste campo profissional, tais como a transitoriedade do trabalho nas instituições e a falta de reconhecimento profissional não escurecem as perspectivas de um futuro na profissão, pois ainda que muitos demonstrassem um descontentamento com estes problemas, não foi possível ignorar a crença que muitos têm no trabalho e, diferentemente do que eu supunha, inicialmente, muitos se assumem como educadores/mediadores. (ALENCAR, 2008, p. 91)

Baseada nos estudos de António Nóvoa sobre o campo de trabalho dos professores, Alencar (2008) discute que a profissionalização está relacionada com a criação de instituições específicas para a sua formação e,

4 CLT significa Consolidação das Leis do Trabalho, instrumento de regulação das relações de trabalho e de proteção ao trabalhador, surgida a partir do Decreto Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943.

No caso dos mediadores, nota-se [...], [há] uma preocupação em alguns cursos de graduação, disciplinas e propostas de estágio na educação não formal. O associativismo, que Nóvoa descreve como sendo a constituição de associações de professores e sindicatos, talvez possa ser um próximo passo na trajetória da profissionalização dos mediadores culturais, ou então, entender que Educador é uma profissão que engloba as atividades de ensino formal e não formal. (ALENCAR, 2008, p. 88)

Os cursos de formação de educadores promovidos pelos museus e a inserção de disciplinas nas licenciaturas que discutam a educação não formal podem gerar demanda para um mercado mais competitivo, porque mais qualificado, levando para dentro dos museus reflexão mais aprofundada sobre o papel essencial que este profissional pode exercer na consecução da função social dos museus. Compreender as especificidades dos públicos de museus, com a marca do plural, é questão premente para a qualificação das práticas de acolhimento aos visitantes e deve ser conteúdo essencial nesses momentos formativos; entretanto, entender os educadores de museus como uma categoria profissional que precisa ter sua área de atuação definida e reconhecida é também um passo importante para a concretização dos ideais de um serviço de mediação que entenda seu papel no sistema de arte e no campo da educação, a partir de uma perspectiva crítica, o que também necessita ganhar espaço nas discussões dentro das universidades e dos museus.

2.1 A CRIANÇA COMO PÚBLICO DE MUSEU

Discutir a formação dos educadores de museus implica em considerar a grande variedade de públicos com que estes profissionais atuam, e identificar as crianças como um deles. A busca pela inserção das crianças em espaços como os museus, como um dos públicos possíveis dessas instituições, é uma demanda daqueles que a percebem como um ser social. Superando a perspectiva delas apenas como possíveis visitantes de museus na vida adulta, e, logo, somente como consumidoras de cultura, a construção de uma agenda para crianças pequenas nos museus percebe-as como produtoras de cultura.

Contemporaneamente, há uma tomada de posição a partir do campo da educação que busca dar espaço à expressão e à criação da própria criança, segundo um ponto de vista de que a criança é sensível e capaz. Nesse sentido, compreende-se que através de visitas a exposições e de momentos de interação com adultos que as desafiem, há novas

oportunidades de elas ampliarem seu repertório de experiências e romperem com modelos pré-estabelecidos socialmente, desenvolvendo-se do ponto de vista cognitivo e do ponto de vista sensível. É sob esse ponto de vista que Leite (2010), pautada em Vigotski (2007, 2009), realiza sua defesa em relação à criança no museu, princípios os quais compartilho nesta escrita. Ela parte:

[...] de uma concepção de cultura como os modos de ser, agir e pensar de um povo, cujo acesso irrestrito é direito de todos; uma concepção de museu como lócus de preservação e divulgação de bens culturais e naturais, e ainda espaço dinâmico de imaginação, prazer, produção de sentidos e de conhecimentos; e uma concepção de criança como cidadã de direitos capaz de fazer associações e dar significado àquilo que ouve, vê, sente e experimenta e, portanto, entendida como produtora e consumidora crítica de cultura [...]. (LEITE, 2010, p. 90)

O adulto é, neste contexto, fundamentalmente, um mediador da relação criança/cultura. Mas é possível um mediador que não é íntimo ao modo de ser e estar no mundo das crianças proporcionar prazer às visitas que media? No museu, o adulto deve ser capaz de favorecer descobertas, por meio de uma linguagem aliada ao lúdico, que envolva a criança a partir de sua curiosidade, o que, de maneira alguma, é sinônimo de ensinar conteúdos. Ver e conversar sobre arte constituiu um salto de qualidade no repertório de imagens e ideias das crianças e, portanto, estar no museu com a escola ou com a família é para a criança explorar novos modos de estar no mundo.

Vigotski (2009) afirma que a imaginação da criança será tanto mais rica quanto mais experiências ela tiver vivido. Nessa direção, afirma que é necessário:

[...] ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (2009, p. 23)

Em Vigotski, imaginação e experiência estarão sempre imbricadas porque este autor compreende que a imaginação é base de tudo aquilo que o ser humano é capaz de criar, em qualquer âmbito de sua vida:

A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação e fantasia tudo que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério.

Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (2009, p. 14, grifo nosso)

A criança pode ser uma sensível fruidora de arte, desde que sejam criadas condições para isso, bem como ela igualmente pode se tornar criadora. O cotidiano em um ateliê com crianças fez Anna Marie Holm (2007, p. 89) perceber paralelos entre a linguagem expressiva da criança pequena e a arte contemporânea. Para ela, tanto a arte das crianças quanto a arte contemporânea acontecem no desenrolar do processo, não se limitam ao objeto e permitem que as coisas ocorram também além do foco central. Em ambas, as coisas acontecem aqui e agora, se definindo no instante da investigação, a partir do que surge do encontro entre pessoas e entre sujeito e obra.

Essas aproximações revelam a importância do diálogo dos museus de arte contemporânea com as crianças, não somente para o enriquecimento das experiências dos pequenos, mas também para as das próprias instituições e para a arte em si. E, dando continuidade a este raciocínio, quero sublinhar nesta escrita a importância das trocas realizadas entre crianças e educadores de museus, para a formação deste último. A seção seguinte aborda esse tema por meio de um relato sobre minha própria experiência com as crianças e da análise de uma observação de visita mediada a crianças no MAM-SP, focalizando a atuação do educador, confrontada com entrevista realizada com o profissional.

3 ENCONTROS DE EDUCADORES E CRIANÇAS NOS MUSEUS: METODOLOGIAS NASCIDAS DOS ENCONTROS E DOS PERCURSOS

Os pequenos nos convidam a experimentar. Eles têm arte dentro de si. Eles criam arte. Eles nos dizem algo. Algo que perdemos. Algo atraente e sedutor. Algo que reconhecemos. E que não podemos explicar. Tudo é muito maior. Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra. Essas são coisas inseparáveis. Anna Marie Holm (HOLM, 2007, p. 3)

Escolhi iniciar esta seção com uma passagem dos escritos da arte-educadora Anna Marie Holm sobre a relação entre crianças e arte, devido às questões de natureza essencial pontuadas pela autora para esta escrita. Holm (2007) trata da experiência, criação, sedução,

conexão. Com essas palavras, agencia a relação entre os dois sujeitos desta investigação: a criança pequena, que interpreta aqui o papel de visitante de museu, e o adulto, como mediador da relação dela com o museu e, mais especialmente, com a arte. A autora afirma que a criança convida o adulto a “(re)experimentar” o mundo, pois para os pequenos a arte é, como muitas outras coisas, uma parte atraente e sedutora da vida. Na criança há um desejo tão profundo pela experiência que o adulto nem sempre é capaz de compreendê-la. Sob o ponto de vista da educação, a comunicação entre esses dois sujeitos no museu será a questão central da pesquisa aqui relatada.

Minha primeira experiência no campo da educação em museus se deu quando cursava minha primeira graduação e tinha cerca de dezoito anos. Naquele ano, me tornei estagiária de um museu na universidade chamado Museu da Infância⁵. Na época, há cerca de dez anos, a nomenclatura “educação em museus” não passava pela minha cabeça. Eu tinha alguma experiência com crianças, nascida da convivência com três irmãos mais novos, e, além disso, havia sido criança pouco tempo antes. Assim, a ideia de estar com elas me soava simpática e um desafio de criatividade e fôlego. Contudo, o momento de estar com elas no museu não ressoava muitos questionamentos em mim a não ser “o que devo falar PARA as crianças?”.

Recordo com alguma clareza da primeira vez em que tive de me questionar de forma mais profunda sobre o papel que desempenhava. Como tarefa do estágio no museu, foi solicitado a mim e a uma colega estagiária, eu estudante de Letras e ela de Pedagogia, que criássemos um planejamento para oficinas a serem desenvolvidas com os grupos escolares que visitassem o museu. Com a supervisão de uma professora voluntária, que também fazia parte da equipe, mas que igualmente não possuía experiência em museus e havia construído sua carreira dentro da educação escolar, decidimos desenvolver uma oficina de contação de histórias e outra de construção de brinquedos. Tais temáticas dialogavam com o acervo do museu, que possuía, entre outros objetos, brinquedos e livros de literatura infantil.

5 O Museu da Infância foi criado em 2006, em Criciúma-SC, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE-UNESC), pelos professores Dr. Celdon Fritzen, Dr. Gladir Cabral e Dra. Maria Isabel Leite.

A preparação da oficina de contação de histórias para nós, neste episódio, estava relacionada à necessidade de encontrar um sentido moralizante para aquele encontro com as crianças. Por que estar com elas se não fosse para ensinar algo? Essa ideia estava presente em nossa fala e em nossa ação, apesar de não percebermos. Dessa maneira, a seleção da história acabou recaindo em um conto que carregava traços marcantes de uma “literatura infantil” que não era literatura, mas um receituário de estereótipos para as crianças. O livro escolhido se chamava *Josés, Marias e Manias*, de Alina Periman (1991), e contava a história de uma pata dona de casa, seu marido e seus filhos. Nesse livro, a mãe possui mania de limpeza e deseja que seus filhos e tudo que é seu seja melhor, e com isso se esforça para que todos os filhos sejam iguais – daí todos se chamarem Maria e José, tal como os pais.

Em nosso planejamento, nos propúnhamos a contar a história e, na sequência, conversar com as crianças a respeito das diferenças presentes entre elas: “Dialogar com as crianças ouvindo-as em suas falas a respeito de semelhanças e diferenças entre irmãos, se há irmãos gêmeos... Nesse diálogo serão feitas perguntas a fim de que as crianças identifiquem características físicas e emocionais delas próprias e de seus colegas.” (PLANEJAMENTO..., 2006, p. 2). Para uma atividade prática, elaboramos a seguinte proposta:

Propor a confecção de um desenho e pintura (tamanho normal da criança em papel pardo), em dupla. As crianças serão incentivadas a desenhar e pintar com traços característicos de uma e outra criança. Dialogar com as crianças a respeito sobre a possibilidade de misturar as características. Se sim, por quê? Se não, por quê? (PLANEJAMENTO..., 2006, p. 2)

Nosso desejo era de que as crianças aprendessem sobre si mesmas e sobre os outros, sobre os modos de ser das pessoas e sobre suas diferenças. Nosso erro, contudo, estava justamente em querer, antes de qualquer coisa, que as crianças aprendessem, no sentido mais pedagogizante da palavra. Ou seja, todo o momento de visita delas ao museu teria seu ponto alto, para nós, na reflexão que fariam sobre a moral da história contada. Isso apesar de toda a experiência que teriam com um espaço novo (a universidade e o museu), pessoas diferentes (os estudantes universitários com que cruzariam no caminho e nós),

objetos interessantes (acervo do museu), o percurso saindo da escola... Não conseguíamos perceber a riqueza global desta visita para elas e nos concentrávamos em apenas um pequeno ponto dela – aquele que poderíamos controlar.

Apesar de nossas reflexões sobre educação e arte serem ainda muito incipientes, éramos coordenados por pesquisadores experientes na área, entre eles a Profa. Dra. Maria Isabel Leite (2005, 2010). Quando apresentamos o planejamento em reunião com a equipe, a primeira crítica que recebemos foi algo como: “Quando vocês pedirem para as crianças falarem das diferenças que veem umas nas outras, elas dirão: ‘fulano é gordo! fulana é feia!’”, e que estaríamos estimulando a competição entre eles. Além disso, a crítica culminou na afirmação de que nossa oficina baseava-se nas práticas escolares, impróprias para um espaço que se propunha criativo e dialógico, como o Museu da Infância.

Estas críticas nos fizeram desmoronar. Afinal, o que haveria de errado com a escola, de modo que tê-la como adjetivo fosse algo tão ruim? Começou aí um grande processo de busca por compreender qual o papel da educação não formal na vida das crianças, no atual contexto da educação brasileira. Com o tempo compreendi que também a educação escolar, nos moldes tradicionais, aquela que existia nas escolas onde eu havia estudado, deveria ser reformulada, repensada, e que o museu era apenas um dos espaços de educação que desejava ser dissidente desse modo tradicional de pensar. Eu ainda não sabia que essa distinção entre escola e museu estaria presente para sempre em todos os meus momentos de trabalho voltados à educação dentro dos museus. Além disso, algum tempo depois, também a partir das falas da professora Maria Isabel Leite em nossas reuniões, comecei a compreender que havíamos reproduzido ali anos de vivência na escola: se somente havíamos vivido experiências educativas nos moldes da escola tradicional, só poderíamos construir propostas baseadas nelas. Daí a importância de os educadores de museus serem também visitantes de museus.

O planejamento da oficina foi totalmente refeito por nós, após uma nova pesquisa de livros e longas conversas, com pessoas da equipe e de fora dela. Na nova proposta as experiências em si se tornaram mais valorizadas, às escusas de uma perspectiva cumulativa, em que apenas no final haveria um grande momento de aprendizado. A história foi substituída pela de “Solange e o Anjo” (2000), um livro de Thierry Magnier e Georg

Hallensleben. O conto fala de uma porquinha francesa que se diverte em casa criando pinturas com comida e que gosta muito de visitar o Museu do Louvre, pois é apaixonada pelo anjo de uma pintura. Um dia, o anjo salta do quadro e lhe leva para conhecer outras obras. Sua paixão culmina em um beijo, que a motiva a começar a trabalhar como segurança do museu, para estar próxima de seu “namorado”.

Além de haver um ganho qualitativo na narrativa do texto em relação à história anteriormente escolhida, o livro “Solange e o Anjo” (2000) é ilustrado com belas pinturas de Georg Hallensleben, com pinceladas no estilo impressionista. Em diálogo com os exercícios de pintura de Solange com a comida, planejamos também levar às crianças reproduções de obras de Vik Muniz, das séries com chocolate, açúcar, macarrão... Ao final as crianças eram convidadas a criar tintas com pigmentos naturais e construir suas próprias pinturas, como Solange e como Muniz. Esta nova proposta foi aprovada pela equipe e colocada em prática com vários grupos de escolares.

Entretantes, o momento da execução prática da oficina com as crianças também não foi fácil. Havíamos conversado bastante sobre permitir que as crianças vivessem a experiência de forma intensa e a partir de seus interesses. Lembro-me do quanto me sentia insegura, pois confundia deixá-las livres para falar e se expressar com permitir qualquer tipo de comportamento. As crianças obviamente percebiam o olhar vacilante dasicineiras e agiam como se não houvesse nenhuma ordem prevista. Lembro que quando a atividade acabava estávamos exaustas e tínhamos muitas coisas para limpar. Apenas com a prática constante de recepção de grupos passei a compreender melhor, de forma intuitiva, que tipo de comportamento as crianças esperavam de mim, a fim de que agissem de forma colaborativa.

Em seus escritos sobre a prática de oficinas de arte com crianças em seu ateliê na Dinamarca, Anna Marie Holm (2007) refletiu muito sobre a postura do educador durante as atividades. A artista falava sobre convivência, escuta atenta, abertura ao inesperado, em compartilhar momentos... o que talvez possa ser resumido na palavra coparticipação, em oposição a controle. A coparticipação significa que o educador deve viver a experiência

junto da criança: sentar com ela no chão, conversar, correr... e ouvi-la. E, ao ouvi-la, ele deve também ser capaz de deixá-la guiar a situação, dar novos rumos a ela, sendo flexível. Compartilhar o momento. Holm escreveu:

Com relação aos adultos, a questão não é sentar e fazer um monte de perguntas, mas sim conversar sobre o desenho de uma maneira que a criança se sinta valorizada. As palavras vão surgir, basta estar presente para ouvir. Nós pensamos muito mais do que conseguimos expressar. (2007, p. 80)

Ler hoje as palavras de Holm (2007) me faz pensar sobre como muitas partes do processo de aprendizado junto às crianças se deram de maneira intuitiva, no momento único de estar junto delas. O registro dos episódios acima assume a forma de uma espécie de crônica para ilustrar como prática e reflexão estiveram imbricados nesses meus primeiros momentos de aprendizado sobre uma educação que se fizesse crítica e, ao mesmo tempo, sensível no museu. O fato de ter iniciado esta trajetória em um museu dentro de uma universidade com certeza cooperou para que as vivências fossem pautadas por reflexão crítica, mas não há dúvida de que essa não é a realidade dos museus em geral. A falta de diálogo entre museu, escola e universidade empobrece a prática educativa e cristaliza certos procedimentos há muito já criticados, provenientes da escola tradicional.

Com o intuito de ampliar essa discussão, apresento na sequência parte dos dados coletados na pesquisa de campo realizada no MAM-SP, uma instituição localizada em um contexto bastante diferente do presente no relato acima. Neste local pude notar várias práticas institucionais interessantes resultantes do estímulo à formação continuada dos educadores.

3.1 O MOMENTO DE ESTAR COM AS CRIANÇAS: OBSERVAÇÃO DE VISITA MEDIADA NO MAM-SP

No MAM-SP, conheci por meio da prática do educador Leonardo Lubatsch Ribeiro alguns aspectos importantes da mediação para crianças pequenas defendida por essa instituição, os quais, por consequência, evidenciaram a forma como este museu sustenta uma formação continuada constante à equipe. De acordo com as respostas do educador sobre seu perfil profissional no questionário, ele estava cursando na data da observação o 6.º semestre do Curso de Artes Visuais e era estagiário do museu há 10 meses, mas

já atuava na área de educação em museus há dois anos. Ele estudou conteúdos sobre educação infantil na universidade, mas também realizou cursos de formação complementar sobre arte, educação e crianças pequenas. Além disso, afirmou que possuía uma hora diária de estudo no museu, a qual utilizava para estudar algo específico sobre cada exposição ou temas relacionados com arte e educação.

Segundo ele, seu preparo para receber as crianças se deu “através da semana de formação e do acompanhamento de visitas dos outros educadores com crianças pequenas, assim como em oficinas e atividades dos outros programas do museu, como o Família MAM” (Q1 – Leonardo Lubatsch Ribeiro). Mas que acredita que as formações são “sempre um processo continuado, [pois] é necessário tanto a reinvenção quanto uma base para lidar com mediação para crianças pequenas” (Q1 – Leonardo Lubatsch Ribeiro). Destacou ainda a formação mais significativa de que participou:

Pessoalmente, posso afirmar que os encontros com a Mirela Estelles para conversarmos sobre as crianças e fazermos rodas de versos foi muito bom para mim, pois sempre trabalhei com mediação para um público mais velho. Acompanhar as atividades do Família MAM, também contribuiu muito para essa formação. (Q1 – Leonardo Lubatsch Ribeiro)⁶

O grupo de crianças que observei este educador mediar era composto por 26 meninos e meninas de 4 e 5 anos de idade, que seria dividida em dois grupos de 13, um para cada educador, e a divisão se deu por estudantes da mesma sala, feita pelas duas professoras acompanhantes, e mantidas pelos educadores do museu. O grupo era proveniente de uma escola de educação infantil municipal e não recebi informações a respeito de interesses específicos das docentes com a ida do grupo ao museu.

A exposição visitada foi o 34.º Panorama da Arte Brasileira – Da pedra, Da terra, Daqui, com curadoria de Aracy Amaral, em parceria com o curador adjunto Paulo Miyada e consultoria especial do Prof. André Prous. A mostra esteve aberta entre 3/10/2015 e 10/2/2016. O Panorama da Arte Brasileira é realizado pelo MAM-SP desde 1969 e é considerado um dos mais importantes eventos de arte do país. As obras expostas nesta edição eram de autoria dos artistas Berna Reale, Cao Guimarães, Cildo Meireles, Erika

⁶ Mirela Estelles é uma educadora colega de equipe. O Família MAM oferece uma programação especial para famílias, fomentando a cultura tradicional da infância através de brincadeiras, contação de histórias e outras atividades durante o ano inteiro, especialmente durante os finais de semana.

Verzutti, Miguel Rio Branco e Pitágoras Lopes, “artistas de gerações diferentes, vindos de regiões várias e identificados com pesquisas artísticas contrastantes entre si” (34.º PANORAMA..., 2016, s/p). Eles foram convidados a produzir obras que dialogassem com uma seleção de esculturas produzidas em pedra polida entre 4.000 e 1.000 a.C. pelos povos sambaquieiros⁷ que viveram entre as costas sudeste e sul brasileiras até a costa do Uruguai, e construíram obras em linguagens como instalações, pinturas, esculturas, vídeo e fotografia.

A visita começou às 10h30 da manhã do dia 28/10/2015. Antes desse horário, enquanto as crianças estavam sentadas na escada aguardando a ida à exposição, podiam ir ao banheiro ou beber água, o educador Leonardo me informou que a visita duraria cerca de 1 hora, tempo durante o qual aconteceria mediação de algumas obras e experiência poética. Enquanto aguardavam o início da visita, as crianças faziam muitas coisas. A conversa acontecia de modo descontraído e o corpo se expressava junto: escorregavam na escada, de um degrau ao outro, sentadas; mudavam de lugar; mexiam no corrimão. Algumas perceberam minha presença e sentavam ao meu lado, se encostavam em meu braço, procuravam aconchego. Uma das meninas me perguntou o que eu estava fazendo (porque fazia anotações) e eu disse que estava escrevendo o que via. “Isso é o seu diário?” – respondi que sim. Aproveitei a aproximação para fazer perguntas: “Vocês já vieram antes aqui?” – “Não, é a primeira vez.” “Vocês estão ansiosas?” “Sim!”. “O que vocês vão ver hoje aqui?” “Brinquedos! Um príncipe japonês!”.

Esta cena e as conversas entabuladas com as crianças me trouxeram à lembrança uma passagem de Anna Marie Holm (2007, p. 45): “Os pequenos gostam de apenas estar junto. Sem grandes expectativas. Quando nós adultos vamos nos reunir, tudo tem que ser previamente organizado e preparado”. Para elas, a simples ida ao museu junto aos colegas já significava muita coisa.

⁷ A palavra é derivada do substantivo sambaqui, “nomeação de origem tupi que significa literalmente ‘monte de conchas’” (34.º PANORAMA..., 2016, s/p).

Por outro lado e de acordo com Vigotski (2007), a fala possui na criança pequena função essencial para a organização das funções psicológicas superiores, como a imaginação, o pensamento, a linguagem, a atenção e a memória, as quais organizam a vida mental de um indivíduo em seu meio. Assim, “a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala” (p. 23), e

quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VIGOTSKI, 2007, p. 13)

Este uso da fala pelas crianças faz com que estar com elas possa ser uma situação caleidoscópica de assuntos e temas, que o adulto precisa ter habilidade para acompanhar. Mas se falar constitui para a criança uma forma de aprender, como poderíamos conceber uma visita delas ao museu em silêncio?

Quando chegou a hora do início da visita, o educador pediu que seu grupo o acompanhasse e o levou para a sala didática da exposição. Na sala, solicitou que todos dessem as mãos, em roda, e depois sentassem: “Vamos fazer uma roda? Cheguem mais pertinho um do outro e sentem... um do lado do outro...”. Com todos sentados, Leonardo começa a dizer os nomes das crianças, lendo-os nos crachás que carregam. Em seguida também se apresentou e fez algumas perguntas: “Vocês já vieram ao MAM?”, ao que todos responderam “Não”, em coro. Ao fim do coro, um menino diz: “Eu já vim!”. Leonardo o questionou: “E o que você lembra daqui?”, e o menino respondeu: “Eu não lembro de nada, porque eu nunca vim aqui!”.

O educador segue fazendo perguntas: “O que vocês acham que tem no museu?” – “Coisas antigas!”. Leonardo questionou: “Será que só tem coisas antigas?”, e as crianças responderam: “Sim! Até você é antigo! Tem dez mil anos!”. O adulto seguiu conversando com os pequenos, continuando o assunto conforme alguns interesses delas, embora muitas vezes sem relação direta ao museu ou à exposição. Com isso, foi acalmando-as, até que conseguiu chegar ao ponto em que gostaria: contextualizar a exposição.

“Vocês me falaram que lá dentro só tem coisa antiga, mas também tem coisas novas. Esta exposição se chama Panorama da Arte Brasileira.” – ao que as crianças interromperam, chamando a atenção para a escultura Maman, de Louise Bourgeois, que não fazia parte da exposição, mas podia ser vista do local em que estavam sentados. O adulto explicou que não poderiam ir até a aranha e que ela não era de verdade, e voltou a retomar o foco: “Aqui a gente vai ver bastante coisa legal, mas antes eu vou contar uma história pra vocês. Existe um negócio aqui no Brasil que se chama Sambaqui”. “O que é sambaqui?” – questionaram as crianças. “Há muito tempo atrás, várias pessoas que já morreram moravam em um lugar perto da praia. E elas iam deixando todas as coisas delas ali, o que comiam, o que vestiam... Um dia elas foram embora e todos os pertences delas ficaram. Chegaram outras pessoas e disseram que queriam morar ali. Enterraram tudo que era dessas outras pessoas e moraram em cima. Mais pessoas quiseram morar ali e fizeram a mesma coisa. Assim eles criaram uma montanha...”.

Nova interrupção: “Tio, como você fez esse quadrado?”, disse uma criança apontando para a obra Thread, de Cildo Meireles. Leonardo respondeu: “A gente já vai ver...”, e novamente tentando retomar o foco: “Vocês sabem o que é um arqueólogo?”. O grupo todo, em coro: “Nãããã...”, e outra criança, sozinha: “Eu sei, os arqueólogos que descobriram os dinossauros...”. O educador arrematou: “Os arqueólogos escavam e procuram coisas escondidas na terra. Foram os arqueólogos que encontraram os dinossauros. Os arqueólogos também encontraram zoolitos.”; “Parece zoológico!”; “Os zoolitos parecem esculturas de animais, que eles fizeram com pedras. Quantos anos será que tem essas peças?”; “Mil e quatrocentos anos...”; “Mais...”, disse o educador. “Cinco mil anos...”; “Dez mil anos! Nós vamos ver essas peças, mas antes de entrar lá, a gente vai fazer uma brincadeira”.

O educador iniciou uma brincadeira com as crianças com o uso de uma pedra transparente. Ele apresentou a pedra, as crianças se aproximaram para vê-la de perto e algumas falaram: “Tem um mosquito dentro dela?”, “Parece de plástico!”. Leonardo explicou as regras de um jogo, que seria acompanhado de uma cantiga. Todos deveriam ficar com as mãos sobre os joelhos, viradas para cima, e durante a música deveriam movimentar a mão direita fechada em direção a esquerda aberta. Nesse ritmo, a pedra seria levada de uma

mão para outra e passaria por todas as pessoas da roda. “Parece passa-anel!”, comentou uma menina. Leonardo começou a cantar: “Chora, meu povo, não chora. Ele chora porque não tem. Sua pedra, pedrinha entrou na roda. Ela passa de mão em mão. Ela vai, ela vem, por aqui já passou, onde foi que ela parou?”. As crianças riam enquanto tentavam aprender a música. Leonardo explicou que quando passava a pedra para os jogadores tinham de adivinhar onde ela está. As crianças subverteram as regras da brincadeira colocando a pedra na cabeça ou a escondendo, e se divertiram, rindo muito.

Em artigo sobre a inserção de elementos da cultura tradicional da infância no trabalho de mediação do MAM-SP, a educadora Mirela Estelles afirmou:

Temos explorado essa dinâmica por acreditar na importância de cantar com as crianças e de poder brincar com as palavras. A música faz parte do cotidiano delas e de sua forma de expressão no ato de brincar. O momento que envolve a música durante a visita ao museu, é uma vivência que marca significativamente os visitantes na experiência do contato com a arte. (ESTELLES, 2014, p. 5)

O educador contou que agora todos iriam para a outra parte da exposição, mas que antes ele precisaria combinar algumas regras com eles. Ele explica que a primeira obra que visitariam parecia uma floresta, mas que eles precisavam ficar calmos e não tocar em nada na obra. Pediu que fizessem uma fila atrás dele e seguissem pelo espaço, até a porta da instalação *Whishful Thinking*, de Miguel Rio Branco, onde afirmou: “A gente vai entrar nessa obra. Tudo que tem aqui dentro é obra de arte!”. As crianças cumpriram o acordo de não tocar nos objetos e seguiram na fila, falando muito: “A gente tá numa floresta!” “Será que tem bicho?” “Eu não tenho medo de nada!” “E se a gente apagar a luz aqui?” – a esta última pergunta o educador respondeu: “Não pode apagar...”, em tom de riso. Após dar algumas voltas dentro da instalação, o grupo seguiu para as vitrines com zoolitos.

Na seção dos zoolitos, o educador chamava a atenção para peças específicas. “Vamos olhar essa daqui?” “Parece um bichinho!”. “Com que material será que eles fizeram isso?”, perguntou às crianças. Ao que elas responderam: “Com gesso!”. “Será que elas fizeram com gesso, há 10 mil anos?”. As crianças concluíam juntas que devia ser de pedra, e ele confirmou. Durante o percurso, procurava sempre estimulá-los fazendo questões

como: “Com o que isso aqui se parece?”, “Agora a gente vai ver um que eu acho um dos mais legais...”. “É uma cobra, um tubarão!” – “Sim, é um tubarão. Mas será que eles viram um tubarão para fazer essa escultura?”.

Nesse período em que as crianças ficaram próximas aos zoolitos, uma menina se aproximou do educador, colocou-se dentro da jaqueta que ele usava e ficou ali, escondida, acolhida. Qual outro perfil de público teria uma atitude como essa? Há como distanciar o afeto em um momento como esse? O educador continuou falando, com a menina bem próxima a si, mas a professora retirou-a em seguida de lá, com uma repreensão verbal. Qual o lugar do afeto no trabalho de um educador de museus, quando se encontra com crianças pequenas?

Dos zoolitos, seguiram para a seção de obras de Erika Verzutti, esculturas dispostas no chão: “Vocês viram os zoolitos, e eles são bem antigos, e estas peças aqui, elas são antigas ou são novas?”. A conversa explora quem as teria feito e também o porquê de os zoolitos estarem protegidos, em vitrines, e estas não. As crianças também são questionadas sobre se aqueles objetos são “de verdade” ou não. Elas ficam em dúvida, e o educador interfere: “Tudo que nós estamos vendo aqui são peças de escultura. Então esse dinossauro é de verdade?” – “Nããããoooo...”, respondem, no tradicional coro.

Na sequência, estava preparada outra experiência poética, junto aos quadros de Pitágoras Lopes Gonçalves. “Pessoal, agora a gente vai fazer uma atividade, mas antes a gente vai ver algumas pinturas.” Muitos tecidos coloridos e de diferentes texturas e elasticidades estavam dispostos no chão. As crianças correram para mexer neles, se jogando por cima e rolando sobre eles; muito animadas, o educador teve dificuldade de retomar sua atenção. “Por que tem um monte de tecidos no chão?”, ele questiona. E segue: “Vamos todos olhar para esse quadro. O que vocês acham desse quadro, o que está acontecendo nele?”. As crianças responderam: “Tem uma pessoa... e ela está dançando”. “A gente vai brincar com esses tecidos porque eu quero que a gente refaça esse quadro. Quem vai ser a pessoa dançando?” Assim, um tanto tumultuados, todos começaram a trabalhar em equipe para reconstituir o quadro.

Como em seguida as crianças se dispersaram muito, Leonardo interferiu com frases como: “Não está faltando o branco?”, “Vocês parecem estar criando outra pintura...”. Em certo momento, cinco ou seis crianças entram para baixo de um tecido preto e fazem dele uma espécie de cabana. O educador se manteve paciente, tentando retomar a atividade e procurando fazê-las compreender o sentido do que estava propondo, mas elas estavam muito agitadas. A professora então interferiu bruscamente e as retirou de debaixo do tecido, pedindo desculpa ao educador. O grupo ainda conseguiu produzir uma composição, mas logo precisaram ir embora, pois terminou o horário.

Na observação da visita, ficou evidente que há uma curadoria feita pelo educador, que define as obras que serão discutidas com as crianças. Mas quais são elas? O tempo de permanência das crianças na exposição implica em uma seleção de obras, já que não é possível ver tudo, seja porque a turma precisa voltar para escola a tempo de ser pego pelos pais seja porque as crianças (bem como os adultos) não absorvem tudo de uma vez só. A situação abaixo ajuda a delimitar uma das categorias de escolha das obras dessa curadoria: a sua temática. No momento em que o grupo estava na atividade com os quadros de Pitágoras Lopes Gonçalves, uma das crianças notou a música que vinha do canto da sala e perguntou o que era. O educador respondeu que era uma obra que eles não visitariam naquele dia. O trabalho em questão era a instalação *O Tema da Festa*, da artista Berna Reale, da qual se ouvia o som de música eletrônica. A descrição da obra no áudio-guia disponível na exposição demonstra como sua temática era agressiva para a faixa etária daquelas crianças: “Luzes vindas de lâmpadas de sirenes iluminam o espaço, revestido de papelão, perfurado por balas, onde são oferecidos suspiros, em meio a sons gravados em viaturas de polícia, gerando ao mesmo tempo atração e desconforto” (AUDIOGUIAS..., 2015).

No final da visita pude conversar um pouco com os dois educadores que atenderam o grupo. Comentei sobre lá no início algumas meninas terem me falado que estavam esperando encontrar um “príncipe japonês”. Eles disseram que foram questionados sobre o príncipe por elas e que tampouco entenderam, mas que tinham uma suspeita: é comum as professoras fantasiarem sobre a visita com as crianças, falando de coisas que talvez soem mais atraentes do que ir ao museu. Talvez o “príncipe japonês” fosse um caso desses.

O educador Leonardo contou que, quando trabalhava no SESC-SP, recebeu um grupo de crianças que foram à exposição com toalhas nas mochilas, porque alguém havia dito que eles iriam para a piscina. Esta discussão remete a uma questão debatida por Gabre (2009), a respeito da importância da visita do professor à exposição antes das crianças, o que dará mais subsídios para o desenvolvimento de um trabalho anterior na escola e fará as crianças chegarem ao museu com expectativas alinhadas a uma proposta pedagógica compartilhada entre professores e educadores de museus.

Ao fim da observação da visita, quando estava saindo a pé do Parque do Ibirapuera, vi vários japoneses e/ou descendentes de japoneses em um espaço não muito distante do MAM-SP, o Pavilhão Japonês, em algum tipo de cerimônia. Curiosa por saber se haveria relação entre a presença deles ali e a fala das crianças, procurei na internet pela visita de algum “príncipe japonês” a São Paulo naquela data, e descobri na imprensa que príncipes do Japão haviam estado ali para comemorar os 120 anos de tratado de amizade entre os países (SECRETARIA..., 2015).

Não pude saber se as crianças passariam de fato pela celebração no Pavilhão Japonês após a visita ao MAM, mas acredito que não, pelo avançado da hora (a visita acabou 11h30) e pelo fato de eu ter passado ali logo em seguida do fim da visita e não tê-las visto. Fatos como este demonstram que nem sempre há na escola alguma conversa prévia sobre como se dará a visita e qual o objetivo dela, o que corrobora com a importância de uma pergunta presente no “Relatório impressão de visita”, entregue aos professores no final da experiência: “Você trabalhou algum conteúdo referente a esta exposição com os alunos?”, para que o educador do museu possa avaliar sua atuação.

É, entretanto, um tanto lacônica a conversa entre professor e mediador quando esta se manifesta apenas através de respostas a um questionário por escrito. Mirian Celeste Martins (2010, p. 117) se pergunta se uma avaliação escrita como essa pode gerar a formação contínua que desejamos ao mediador e se dará luz à busca de alternativas adequadas. Para ela, as trocas são primordiais: “Qual o espaço da troca entre eles? Antes? Durante? Depois? O que é esperado por um e por outro? Há informações anteriores trocadas entre escola e instituição cultural para tentar garantir um acesso mais aberto às expectativas do grupo visitante?”.

Durante esta conversa também pude receber um *feedback* do educador Leonardo sobre a experiência com os tecidos, nas obras de Pitágoras Lopes. Para ele, foi uma pena as crianças estarem tão agitadas, pois o resultado não foi o esperado. Conforme sua análise, alguns fatores contribuíram para ele não ter alcançado os objetivos. Primeiro, os panos deveriam estar escondidos quando eles chegassem ao espaço, pois assim há mais possibilidade de conversar sobre os quadros. Porém, antes da chegada deles, outro grupo de crianças havia estado ali e os tecidos acabaram ficando no local. Na educação infantil, o preparo dos espaços é uma forma de acolher as crianças, o que é muito importante para que os objetivos planejados sejam alcançados. De acordo com Pillotto et. al. (2009, p. 24), “o espaço é uma forma de apropriação de saberes, de construção cultural e de possibilidade de ativar a imaginação, a percepção e a criação”. Do ponto de vista de Martins (2005), o acolhimento e o espaço criam possibilidades para que a experiência estética se faça possível – ou, ao contrário, pode frustrar expectativas, como vimos no exemplo protagonizado pelas crianças e pelo educador Leonardo. A autora argumenta:

O cuidado maior no acolhimento é estabelecer conexões e vínculos entre o repertório pessoal e cultural de cada visitante, a linguagem da arte, as obras que serão vistas, as instituições culturais e a vida cotidiana, entre outros, para que seja realmente um desafio estético planejado e para que seja possível a experiência se tornar estética. (MARTINS, 2005, p. 124)

Outra questão importante: antes de entrar no museu, as crianças foram ao parquinho, dentro do Parque Ibirapuera. Isso se deu porque a escola foi ao museu com quatro turmas, totalizando cerca de 50 crianças. De acordo com a concepção do programa de Visitas Educativas, os grupos precisam ser pequenos, para que haja maior aproveitamento por parte das crianças. Dessa maneira, as 50 crianças chegaram juntas, mas 25 delas entraram às 9h30 no museu (divididas em dois grupos) e permaneceram ali até as 10h30. Nesse meio tempo, as outras 25 crianças aguardaram no parquinho, para onde foram aquelas que saíram do museu às 10h30, para esperar as demais até as 11h30. Esse posicionamento preza pela qualidade da experiência no museu e, por isso, pede uma organização logística, a ser respeitada pelas professoras. Ocasionalmente isso poderá gerar transtornos, como o da agitação das crianças, mas evidencia a postura séria da equipe do museu quanto ao sentido educativo da visita.

No meu ponto de vista, o educador que observei nesta visita soube ouvir as crianças, adaptando seu planejamento aos novos rumos dados por elas – tal como Holm (2007) defende neste fragmento:

Nós, adultos, sempre temos em mente uma ou outra atividade para desenvolver com as crianças. Procuramos manter o foco em nossa ideia original. As crianças, por seu lado, rapidamente descobrem novas possibilidades com os materiais apresentados e as relações entre eles. Nós continuamos tentando manter o foco em “nossa” atividade. Mas daí em diante é importante ousar, ir além e ouvir: nós devemos ouvir as crianças. (HOLM, 2007, p. 14)

A proposta planejada pelo educativo do MAM-SP junto aos quadros de Pitágoras Lopes vai ao encontro de argumentações de Gabre (2015) e Holm (2007) a respeito de a visita ao museu não necessitar ser atrelada, sempre, a uma atividade manual, em que as crianças produzem coisas. O mesmo se deu na recepção das crianças, quando o educador cantou uma cantiga com elas e realizou um jogo: a experiência se construiu pelo próprio momento de estar juntos. Nas duas atividades houve valorização do uso do corpo, da imaginação e da brincadeira, apontando uma concepção de arte e de mediação como processo. A proposta também esteve afinada à concepção de Leite (2005, 2010), a qual defende a riqueza de que todos os momentos no museu com as crianças se deem dentro da galeria, e não em locais apartados, especificamente criados para elas, dando vazão à reprodução de práticas escolarizadas. Para finalizar esta análise, cito as palavras do próprio educador para indicar o modo como as crianças lhe ajudaram a construir sua prática:

Sempre uma experiência valiosa, uma sensibilidade muito forte. É incrível perceber como que as crianças possuem uma visão muitas vezes pura sobre a arte e a vida em geral. Trabalhar com crianças pequenas tem ampliado meu repertório geral e contribuído para uma autoconsciência corporal, assim como mudou muito meu modo de ver a vida. (Q1 – Leonardo Lubatsch Ribeiro)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação do educador de museu envolve analisar várias questões que são percebidas diretamente na prática, articuladas de maneira informal. Como pesquisadora, investigar este tema me forçou a ponderar sobre as experiências que vivi em salas de exposição com crianças, e refletir sobre elas. Tal fato me faz pensar sobre os conhecimentos adquiridos pelos educadores/mediadores de museus que se constroem, mas não chegam a

tomar a forma de uma reflexão mais profunda, pelo simples fato de que não há tempo nem oportunidade para isso. Assim, como a formação desses profissionais pode se qualificar, se ainda são poucas as universidades que se propõem a pensá-la, e nem aqueles que vivem esse cotidiano registram suas ponderações sobre o tema? E, aqui, acredito que tocamos em um ponto importante: de quem é a responsabilidade da formação de mediadores/educadores de museus e espaços culturais? Dos cursos de licenciatura? Dos museus? Será um compartilhamento entre as experiências dos artistas, dos professores e dos profissionais de museus? Fato é que, atualmente, tendo consciência disso ou não, os museus têm exercido boa parte desse papel.

Um dos mitos que a pesquisa contribuiu para desfazer foi o de que há exposições que são mais ou menos interessantes para crianças. Talvez algumas formas e cores atraiam mais a elas, mas propostas herméticas ou cuja temática não versa sobre realidades cotidianas das crianças podem resultar em bons encontros, desde que tenham sido devidamente estudadas por profissionais com olhar atento e sensível à infância. E a construção deste olhar é justamente o que deve se constituir como objeto de estudo durante a formação desses profissionais. Disso saltou-me aos olhos, também, o papel das crianças na formação desses profissionais: como em toda a profissão, aprende-se muito na prática, mas neste caso as crianças são companheiras nestes percursos, possibilitando novas trocas e refinando o olhar dos educadores a cada encontro. Elas interferem na sensibilidade desses adultos, sendo, assim, elas mesmas sujeitos no processo de construção desse profissional.

REFERÊNCIAS

34º PANORAMA da Arte Brasileira – Da pedra Da terra Daqui. Site do MAM-SP. Disponível em: <<http://mam.org.br/exposicao/34panorama/>>. Acesso em: 15/03/2016.

ALENCAR, V. P. de. **O Mediador Cultural**: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. 97 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008.

AUDIOGUIAS da 34º Panorama da Arte Brasileira - Da pedra Da terra Daqui. 2015. Disponível em: <<http://mam.org.br/audioguias/>>. Acesso em: 29/10/2015.

ESTELLES, M. **Cultural Tradicional da Infância**: Família MAM, uma abordagem do MAM Educativo. Disponível em: <http://issuu.com/museulp/docs/fam__lia_mam>. Acesso em: 07/02/2016.

GABRE, S. Educação Infantil no Museu: construindo saberes em arte. In: SANTOS, A. P. (Org.). **Diálogos entre Arte e Público**: Educadores entre museus e salas de aula: que diálogos são esses? Recife: FCCR, 2009. v. 2. p.119-124.

_____. **Entrevista com Solange Gabre**. [nov. 2015]. Entrevistador: Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado. Curitiba, 2015. 1 arquivo de áudio (54min 40s).

HOLM, A. M. **Baby-Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: MAM-SP, 2007.

HONORATO, C. **A Formação do Artista** (conjunções e disjunções entre arte e educação). 2011. 200 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LEITE, M. I. Criança Pequena e Museu: uma relação possível (e desejada). In: SANTOS, A. P. (Org.). **Diálogos entre Arte e Público**: Acessibilidade Cultural: o que é acessível, e para quem?. Recife: FCCR, v. 3, 2010. p. 90-97.

_____. Museus de Arte: espaços de educação e cultura. In.: _____; OSTETTO, L. **Museu, Educação e Cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005. p. 19-54.

MAGNIER, T.; HALLENSLEBEN, G. **Solange e o Anjo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

MARTINS, M. C. Aprendizes da Arte, Mediadores e Professores: olhares compartilhados? In: SANTOS, A. P. (Org.). **Diálogos entre Arte e Público**: Acessibilidade Cultural: o que é acessível, e para quem?. Recife: FCCR, v. 3, 2010. p. 117-121.

_____. **Mediação**: provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2005.

PILLOTTO, S. S. D. et. al. **Uma Educação pela Infância**: diálogo com o currículo do 1.º ano do ensino fundamental. Joinville: Editora Univille, 2009.

PLANEJAMENTO da Oficina Contação de História: Buscando a Identidade. UNESC, Museu da Infância, Criciúma, 2006. Documento de word. 2 p.

SECRETARIA Executiva de Comunicação. **Em visita a São Paulo, príncipes do Japão celebram relações com Brasil**. 28/10/2015. Disponível em: <<http://www.capital.sp.gov.br/portal/noticia/7207#ad-image-11>>. Acesso em: 29/10/2015.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE MUSEU: PROCESSOS DE MEDIAÇÃO PARA CRIANÇAS PEQUENAS NO MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (MAM-SP)

Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado¹

Resumo: O artigo apresenta recorte de pesquisa realizada na Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR/FAP, cujo objetivo era fundamentar a mediação para crianças pequenas nos museus de arte. O texto discute dados coletados em entrevistas realizadas com os educadores do MAM-SP, contextualizando seu processo de formação. A hipótese levantada é a de que os profissionais de educação em museus de arte estudam pouco conteúdo de educação infantil na universidade, o que acarreta grande necessidade de formação continuada no local de trabalho.

Palavras-chave: formação do educador de museu. mediação. museu de arte. criança pequena.

¹ Museóloga (COREM 5R.0100-II) e arte-educadora. Mestre em Patrimônio e Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FAP) e em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Tem se aplicado sobretudo à relação entre museus, arte e público.

TRAINING OF MUSEUM EDUCATORS: MEDIATION PROCESSES FOR CHILDREN IN THE MODERN ART MUSEUM OF SÃO PAULO (MAM-SP)

Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado

Abstract: The article presents a part of research conducted at UNESPAR/FAP's Visual Arts Graduation, whose aim was to support the work of mediation for young children in art museums. The text discusses data collected in interviews with the MAM-SP educators, contextualizing its formation process. The hypothesis is that education professionals in art museums study not much or no childhood education topics during their education, which results in large need of continuing education in the workplace.

Keywords: museum educator training. mediation. museum of art. young children.

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional na área de educação em museus é marcada por uma aproximação à cultura da infância, devido aos acervos e às propostas pedagógicas das instituições em que trabalhei. A mediação de obras de arte contemporânea às crianças pequenas se tornou objeto de meu interesse como uma consequência disso, mas também pelos estudos realizados no Mestrado em Patrimônio e Museologia da UNIRIO e no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR/FAP. Ao me dedicar ao tema, percebi como é frágil a formação dos educadores de museus para o atendimento a esse público. Quando me refiro à criança pequena falo do período da infância em que as crianças ainda não foram alfabetizadas, quando a educação escolar ainda não é obrigatória. Comumente esse período está associado à educação infantil, que compreende o berçário à pré-escola, e à faixa etária entre zero e cinco anos (seis anos incompletos). Os educadores de museus, por sua vez, são os profissionais que trabalham para o atendimento ao público de visitantes, visando proporcionar experiências educativas relevantes aos mais diferentes perfis de público. Esses profissionais, denominados como mediadores, educadores ou monitores – dependendo da escolha da instituição e refletindo seu posicionamento teórico –, pesquisam e criam metodologias para mediação dos conteúdos presentes nas exposições, o que lhes requer uma formação adequada.

Nessa direção, o presente artigo traz um recorte da pesquisa realizada na Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR/FAP, intitulada “Educadores, Formação e Processos de Mediação: crianças pequenas e arte contemporânea no museu”, orientada pela Professora Mestre Rosanny Moraes de Moraes Teixeira, cujo objetivo era fundamentar o trabalho de mediação para crianças pequenas nos museus de arte. O texto discute dados coletados em entrevistas realizadas com os educadores do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), contextualizando seu processo de formação. A pesquisa teve como ponto de partida a hipótese de que os profissionais de educação em museus de arte estudam pouco ou nenhum conteúdo de educação infantil durante sua formação acadêmica, o que acarreta grande necessidade de formação continuada no local de trabalho. A fundamentação teórica se deu através de autores como Holm (2015), Honorato (2011), Leite (2007, 2010), Martins (2010) e Gabre (2011, 2015).

A publicação do Programa Educativo da edição 12 da Documenta de Kassel, *Contradecirse una Misma* (CEVALLOS; MACAROFF, 2015?), apresenta definições de alguns termos importantes para as atuais discussões em torno da educação em museus de arte. Conforme a publicação, uma visita clássica é aquela em que apenas uma pessoa fala, sendo compreendida e ouvida como uma voz autorizada. Tal pessoa é designada pela equipe da própria instituição, podendo ser um curador ou outro membro do grupo e, neste tipo de visita, há uma preleção sobre as obras de arte ou sobre o conceito presente na exposição. Em oposição a este esquema monológico, há a visita dialógica, na qual todas as pessoas que compartilham o percurso da visita devem entender-se como iguais e sentirem-se convidadas a falar. Este último modelo possui determinados limites, mas se propõem a estabelecer repercussões imediatas na prática de educação em museus, em todos os níveis.

A distinção entre esses dois tipos de visita implica na compreensão de posturas conceituais e metodológicas bastante diferentes. O modelo de visita clássica pressupõe a figura de um especialista, que deve ser capaz de expressar todo seu conhecimento diante de uma plateia, esteja ela interessada ou não, se colocando entre a obra de arte e o público de maneira absoluta. Essa é uma postura que se faz sedutora, pois carrega consigo toda a tradição da relação entre aluno e mestre das escolas que frequentamos. Costumeiramente, a voz e a vez do estudante só são autorizadas em sala de aula para testar seu aprendizado, de maneira que o estudante se sente à vontade para se colocar diante da turma como orador na medida em que comunga com o professor das mesmas certezas.

O museu pode ser capaz de quebrar com essas hierarquias? Para os educadores da Documenta 12, a mediação educativa deve esforçar-se para instaurar o diálogo como base de sua metodologia:

O exercício das equipes de mediação não é participar na mediação de maneira mecânica, sua função jamais deverá ser confundida com a indicação ou instrução. Em nossos modelos educativos as equipes de mediação se posicionam ante cada experiência como aprendizes que, em comunidade: descobrem, explicam e analisam cada experiência a partir das condições espaciais, temporais e históricas que sejam convocadas no momento educativo. Suas ações implícitas ou explícitas negam qualquer postura neutra e imparcial no fundamental reconhecimento dialógico com o outro. A mediação, para nós, é nossa possibilidade máxima de permanente aprendizagem. No marco da pedagogia crítica (Freire, 2005) se define como a compreensão intersubjetiva do mundo onde o objeto não somente é objeto,

mas que se apresenta como problema, a possibilidade da confrontação como ação dialética que constrói possibilidades de mundos diferentes. (CEVALLOS; MACAROFF, 2015?, p. 212, tradução nossa)

Cayo Honorato (2011) concorda que o debate sobre a mediação educacional da arte deve realizar uma confrontação entre a mediação como prática institucional, que está associada a uma ideia de arte “para” o público, com uma mediação contemporânea da arte, que pensa a arte “pelo” público. Honorato (2011) afirma que os museus de arte hoje em dia têm um público chamado de “espontâneo” que é atraído por estratégias institucionais que visam a promoção da cultura na vida social. Há com isso uma ampliação a respeito dos conceitos que envolvem a educação em museus, havendo uma compreensão generalizada de que todos precisam ter voz e de que o processo de mediação deve dar ênfase à recepção, em vez de somente à obra, de maneira que o conhecimento seja construído coletivamente. Contudo, apesar de esse discurso dizer respeito a uma compreensão democrática de acesso à arte, para o citado autor ao mesmo tempo ele colabora para uma percepção da mediação como um “trabalho do bem”. A expressão entre aspas implica na crença da arte como um valor cultural pré-estabelecido, algo indiscutível, tal como um reino dos céus a ser alcançado, do qual o público vive em déficit, tal como alguém que carrega um “pecado” a ser expiado.

De acordo com Honorato, foi a arte moderna que relegou ao campo da educação uma perspectiva da mediação como convencimento, partindo de uma noção da arte como possuidora de um valor cultural indiscutível. Desse viés, são construídas ainda hoje ações educativas a partir de um posicionamento que acredita saber de antemão o que falta ao público, dando vazão a visitas guiadas monológicas, em que o educador fala e o público ouve. Autores como Cayo Honorato (2011, 2013) e Carmen Mörsch (2008a, 2008b, 2015), esta assessora educacional da Documenta 12, criticam práticas como essas e investem numa perspectiva de trabalho educativo dialógico, em que todas as pessoas presentes se sentem convidadas a falar e se expressar. Alencar (2008) defende que a mudança nessas práticas possui necessária relação com uma melhor formação dos educadores e com uma profissionalização de seu campo de trabalho. É a partir desses pressupostos que discuto abaixo a formação dos educadores do MAM-SP.

2 OS EDUCADORES E AS CRIANÇAS PEQUENAS NO MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO

As especificidades da mediação de arte contemporânea para crianças pequenas me levaram a buscar experiências como exemplos para serem estudados e compartilhados, o que me fez chegar ao Museu de Arte Moderna de São Paulo. Este museu desenvolve quatro diferentes programas dentro de seu setor educativo, Contatos com a Arte, Visita Mediada + Experiência Poética, Escolas Parceiras e Família MAM, e todos eles de alguma maneira consideram as crianças pequenas, tendo a cultura tradicional da infância como um eixo temático que perpassa todas as ações. Conforme Mirela Estelles (2014),

A cultura tradicional da infância se encontra cada vez mais presente e forte no Família MAM, sendo hoje um dos principais eixos do programa. O interesse pela cultura tradicional da infância não é exclusivo do Família MAM; ela também integra os demais programas, como o Contatos com a Arte (programa voltado para formação do professor) e o Programa de Visitação (programa voltado para formação dos diversos públicos por meio das visitas agendadas às exposições em cartaz). Periodicamente, realizamos atividades como: narração de histórias, brincadeiras tradicionais da infância, jogos de versos, experimentações artísticas, visitas mediadas às exposições em cartaz seguidas de experiências poéticas; que consideram o universo lúdico-infantil, e buscam a construção de sentido na experiência com a arte. As atividades proporcionam o convívio e interação entre adultos e crianças e enriquecem a troca e a diversidade de olhares entre os participantes. (ESTELLES, 2014, p. 1)

Os programas oferecidos pelo MAM-SP aos seus visitantes demonstram uma preocupação da instituição em diversificar a oferta de propostas educativas, recebendo também os pequenos, o que demanda uma formação sólida de seus educadores para a atuação com este público. O acolhimento às crianças pequenas pede um cuidado na construção do espaço físico do museu, mas, também, uma maneira muito específica de pensar a mediação dos acervos, privilegiando a via do lúdico. Identificando a complexidade inerente a essa prática, interessei-me por estudar o modo como este setor educativo constitui o processo de formação inicial (quando são integrados à equipe) e continuada (a cada nova exposição em cartaz) de seus educadores para o atendimento a crianças com faixa etária de zero a cinco anos. Tomei como ponto de partida a premissa de que este profissional deve ser sensível à cultura da infância, assumindo a postura de um adulto que brinca e que sente prazer em fazê-lo, bem como de um sujeito que valoriza os momentos de conversa e encontra neles espaço para o exercício da imaginação, percebendo a criança como um sujeito criativo e curioso. Além de ser importante essa postura, cada nova exposição demanda a criação

de novas estratégias de mediação, que reflitam as especificidades das obras a serem fruídas pelo público infantil. Apesar de todos os programas de alguma maneira contemplarem as crianças pequenas, nesta pesquisa me detive em analisar como os educadores são preparados e como são realizadas as Visitas Educativas, programa que “estimulada a reflexão crítica através da arte. Cada visita propõe um diálogo entre os conteúdos das exposições e as experiências particulares dos visitantes em sua diversidade. As visitas podem ser acompanhadas de experiências poéticas”².

Para realizar coleta de dados junto aos educadores do MAM-SP construí um questionário com cinco seções, constituindo ao todo 21 perguntas abertas e fechadas. A primeira e a segunda partes se destinaram a reunir informações sobre a formação acadêmica e a vida profissional desses educadores, e a terceira ao registro sobre que tipo de oportunidades para a formação continuada foram ofertadas pelo MAM-SP a eles. Na quarta parte, questionei-os sobre as experiências que já haviam tido com crianças pequenas, seja no MAM-SP ou em outros locais de trabalho e, na quinta, sobre seus métodos de trabalho.

O Programa Educativo do MAM-SP era composto, em outubro de 2015, por uma Coordenadora Geral, Daina Leyton, cinco educadores efetivos, contratados em regime de CLT, e três estagiários. Assim, os questionários foram enviados para todos os educadores e estagiários e obtive resposta de quatro educadores e dois estagiários: Barbara Ganizev Jimenez, Gregório Ferreira Contreras Sanches, Mirela Agostinho Estelles e Tereza Grimaldi Avellar Campos; Leonardo Lubatsch Ribeiro e Livia Pareja Del Corso. A interpretação dos dados obtidos nos questionários foi realizada buscando sintetizar as informações e analisá-las com base no referencial teórico da pesquisa, respondendo a questionamentos-base tais como: que relações podem ser traçadas entre a formação acadêmica, a formação continuada e a atuação dos educadores com as crianças? Os educadores se sentem estimulados a pesquisar para construir suas práticas? Esses profissionais possuem uma consciência crítica sobre a dimensão política de seu trabalho? Eles encontram sentido em mediar arte contemporânea para os pequenos?

A primeira parte dos questionários demonstrou que a equipe é constituída por profissionais com diferentes formações em nível superior, havendo duas pessoas graduadas em História, três em Artes (com diferentes ênfases, sendo que um estava cursando a graduação) e uma em Filosofia (também cursando). Uma informação interessante a ser comentada é que os educadores formados

² Disponível em: <<http://mam.org.br/aprenda/visitas-educativas/>>. Acesso em: 30/11/2015.

em cursos de Artes foram os únicos que afirmaram ter estudado conteúdos sobre educação infantil na universidade. Inseri essa questão porque nas duas licenciaturas que cursei não tive nenhuma disciplina que abordasse a educação infantil, o que me parece um dado importante, se confrontado com os desafios que encontrei no mercado de trabalho como educadora de museus, para os quais tive de buscar formação complementar. Este não foi, contudo, o caso dos educadores do MAM-SP com formação em Artes. Além disso, quando questionados sobre se realizaram cursos de formação complementar que envolvessem arte, educação e crianças pequenas, novamente as pessoas formadas na área de Artes foram as que afirmaram que sim.

A segunda seção do questionário mostrou que os profissionais da equipe têm tempos diferentes de experiência com educação em museus, partindo de uma estagiária com 10 meses de trabalho na área a uma educadora com 10 anos de prática. Os educadores (que são os profissionais contratados em regime de CLT) possuíam mais tempo na área, entre 5 e 10 anos. Os dois estagiários compunham a equipe há 10 meses, mas a educadora mais antiga estava no museu há 6 anos e os demais aproximadamente há 4 anos. A possibilidade de permanência no local de trabalho após o estágio proporciona maior coesão à equipe, já que as experiências acumuladas ao longo dos anos qualificam a prática.

No que se refere à seção três do questionário, sobre as oportunidades oferecidas pelo museu para a formação continuada da equipe, apenas uma das educadoras afirmou que já tinha experiência prática anterior com crianças pequenas, pois atuou em uma escola de educação infantil, e quando chegou ao museu já trazia vivências e reportório que lhe deixaram à vontade no diálogo com esse público; para os demais, a formação continuada teve uma relevância destacada para o processo de compreensão sobre o trabalho com as crianças pequenas. Estes educadores e estagiários relataram que observar as visitas mediadas realizadas pelos colegas mais antigos foi uma das práticas que realizaram como preparação para receber grupos de crianças pequenas, quando foram integrados à equipe. Sempre no intervalo entre uma exposição e outra há um período de formação em que podem discutir e preparar coletivamente diversas abordagens pedagógicas para os diferentes grupos, reservando sempre pelo menos um dia para a discussão sobre as crianças. A leitura de textos, palestras, debates, oficinas e participação em atividades de outros programas do museu, como o Família MAM, também foram citados como passos importantes para essa preparação. Portanto, o MAM-SP oferece formações específicas sobre mediação para crianças

pequenas e todos esses educadores tiveram oportunidade de cursá-las. As respostas sobre quanto tempo eles dedicam a estudo e pesquisa durante a semana no museu revelou, ainda, que a equipe possui uma hora diária disponível para essas tarefas. Cada profissional, portanto, tem um tempo individual, além das formações em grupo, para refletir sobre sua prática e se organizar, e não está o tempo inteiro com grupos.

Solicitei que citassem o encontro de formação continuada que consideraram mais significativo e os encontros a respeito da Cultura Tradicional da Infância e os sobre brincadeiras cantadas e jogos de versos, ministrados pela colega de equipe Mirela Estelles e por pessoas externas ao museu, como a educadora musical Lucilene Silva, foram bastante citadas. Também foi comentada a formação sobre propostas para bebês segundo a Abordagem Pikler-Lóczy³, com a psicóloga Amanda Estelles. O educador Gregório Sanches relatou:

Em um encontro com a educadora Lucilene Silva, que trabalha com o resgate de brincadeiras tradicionais da infância por todo o Brasil e América Latina, na hora de brincarmos entre os educadores, muitas questões que são relativas à nossa própria experiência na infância foram trazidas a tona. Uma das educadoras ficou muito emocionada e, parando com a atividade, abraçou fortemente a Lucilene, agradecendo-a pela experiência. Neste momento ficou claro para todos a importância de pensarmos as diversas infâncias possíveis: as vividas, as tardias, as distantes, as infâncias que construímos junto aos outros. A infância, como aprendizado de mundo, acontece na construção deste conosco e com o próximo. (Q4 – Gregório Ferreira Contreras Sanches)

Os educadores foram unânimes em afirmar que as formações devem ser continuadas e que nunca serão suficientes, porque sempre é necessário realizar novas pesquisas, para renovar e reinventar as práticas. Os bons momentos de formação são aqueles que estimulam os profissionais a continuar procurando. O educador Gregório Sanches destacou que as formações foram “suficientemente boas para sabermos que necessitamos mais da infância” (Q4 – Gregório Ferreira Contreras Sanches), e a estagiária Lívia Del Corso afirmou que “todo educador é sempre um educador em formação” (Q2 – Lívia Pareja Del Corso). Mirela Estelles pontuou:

Apesar de termos momentos específicos para formação da equipe, onde abordamos diferentes conteúdos, incluindo a mediação para educação infantil, acreditamos que a formação não se encerra na finalização destes períodos e sim, que ela se

3 A Abordagem Pikler-Lóczy surgiu na Hungria, através da pediatra Emmi Pikler (1902-1984). Seu ideário se constitui “em interferir menos no estágio de maturidade dos bebês, respeitar a individualidade de cada um e dedicar um cuidado especial permeado por uma relação de afeto entre o adulto e a criança”. (AZEVEDO, 2013, p. 40)

dá continuamente, nos estudos individuais, nas diversas experiências vividas em contato com o público e em outros ambientes de educação formal ou não formal. (Q5 – Mirela Agostinho Estelles)

A questão da formação continuada é um tema que também tomou muita expressão nas pesquisas de Valéria Alencar (2008) e de Solange Gabre (2011). As duas autoras apontam no ofício do educador de museus o mesmo desafio presente na carreira dos professores: manter-se em constante pesquisa sobre métodos e conteúdos, percebendo-se como um ser em eterna formação. Gabre (2011, p. 94) pontuou: “é de fato muito importante não só subsidiar os professores que visitam o Museu com suas crianças, mas que os mediadores do Museu também necessitam conhecer um pouco mais sobre a realidade dos seus públicos”. Por outro lado, Alencar, ao se posicionar em defesa da profissionalização do trabalho desse educador, deu ênfase à importância de as instituições remunerarem-nos durante os períodos de formação continuada:

Com relação à formação do mediador cultural sob o ponto de vista das instituições visitadas a pesquisa demonstrou que houve uma mudança em relação ao tempo e também ao que se costumava ouvir entre os profissionais da área. Quando iniciei minha vida profissional as instituições não consideravam o período de estudo e pesquisa do educador como parte do trabalho e isso ainda acontece algumas vezes. Contudo, hoje, a maioria das instituições entende que o período de formação para uma exposição faz parte da atividade profissional, remunerando-o, assim como o período de formação contínua. (2008, p. 91)

Leite (2010) igualmente corrobora com a importância fundamental da formação continuada, e sublinha esta ideia citando o quanto as crianças fazem perguntas inesperadas, e como devemos estar preparados para a sua insistência nas questões, quando elas não se derem por satisfeitas. Por isso, escreve que é “importante que, de um lado, saibamos ao máximo sobre aquilo que iremos explorar com elas; [e *que*] de outro, possamos favorecer seu processo imaginativo, respeitando seu tempo e sua fala” (p. 93). Saber favorecer a imaginação é parte da construção de um método de trabalho, que também é construído nessas formações continuadas.

Na Parte 4, destinada a relatos sobre as experiências que haviam tido com crianças pequenas no museu, todos os entrevistados responderam que gostam muito do contato com esse público. A educadora Tereza Campos sintetizou dessa maneira sua prática: “Eu considero uma das experiências mais ricas da minha prática como arte-educadora. É desafiador e estimulante mediar

e acessibilizar linguagens complexas, como da arte contemporânea, às vezes com poucos recursos visuais, para os pequenos” (Q6 – Tereza Grimaldi Avellar Campos). O educador Leonardo Ribeiro afirmou: “Trabalhar com crianças pequenas tem ampliado meu repertório geral e contribuído para uma autoconsciência corporal, assim como mudou muito meu modo de ver a vida” (Q1 – Leonardo Lubatsch Ribeiro). Lívia Del Corso e Bárbara Jimenez destacaram o exercício intelectual necessário ao educador para a formulação dos roteiros de visita:

É uma experiência que me agrada bastante, pois me força a pensar quais aspectos lúdicos existem numa exposição e como eu posso explorá-los com as crianças durante uma visita. É uma experiência que costuma me surpreender muito, pois sinto que as crianças têm uma abertura muito maior para as artes do que os adultos e de que elas aproveitam e vivenciam o momento com mais intensidade. (Q2 – Lívia Pareja Del Corso)

Para mim é incrível, pois exercita minha linguagem corporal, meu vocabulário e domínio sobre os temas. Pois para realizar esta visita é necessário, como educador, fazer escolhas não só de percursos de visita, mas de palavras, temas e raciocínios. Para que se possa acessar e construir de forma verdadeira e relevante junto com as crianças. (Q3 – Barbara Ganizev Jimenez)

O desafio da mediação se refaz a cada nova exposição. Tereza Campos refletiu sobre isso exemplificando como às vezes exposições herméticas podem se transformar em matéria para a fantasia das crianças, tornando o exercício de mediar para elas muito mais surpreendente do que para outros públicos:

Tivemos uma exposição chamada P33 que tinha um tema muito complexo, uma discussão sobre arquitetura, espaços possíveis, mas não reais, a relação com a cidade, com a arte. Era bastante difícil trabalhar conceitualmente com essa exposição, as obras eram em sua maioria maquetes arquitetônicas, pouco interessantes visualmente. Com as crianças, essas maquetes viraram minimundos, cenários para a construção de histórias, exploração de formas, cores e texturas. Foi uma visita muito interessante e enriquecedora, creio que tanto para o grupo quanto para mim. (Q6 – Tereza Grimaldi Avellar Campos)

O espanto e o prazer cotidianos em trabalhar com crianças pequenas presentes nos depoimentos desses educadores remetem às poéticas passagens de Anna Marie Holm, sobre o quanto aprendia sobre arte com as crianças:

As crianças pequenas possuem um outro olhar para a Arte. Devemos guardar uma certa distância quando estamos diante de uma obra. As crianças não. Elas querem é fazer parte. Por isso a arte contemporânea é boa para elas. Uma boa parte da produção contemporânea convida o público à interação. Proporciona encontros e desafios entre a arte e nós mesmos. A brasileira Ana Angélica Albano, professora-

doutora em artes, me disse em uma conversa: “Anna Marie, você não ensina arte contemporânea. Você É a própria arte contemporânea com as crianças. E vocês realizam isso juntos.” A arte contemporânea é dependente da atuação conjunta.

Justamente pelo fato das crianças pequenas serem tão boas para brincar, revela-se a todo o tempo o impulso artístico. Dorthe diz, em um dia em que estávamos juntas realizando uma atividade externa: “Eu tive os meus olhos abertos para o que a arte também pode ser.” (HOLM, 2015, p. 108)

Entretanto, ao contrário dos educadores do MAM-SP e de Anna Marie, já ouvi muitos relatos de mediadores que não se identificam com esse público e que não conseguem perceber meios de tornar interessantes, para si e para as crianças, os momentos de estar com elas nas exposições de arte contemporânea. Quais seriam os motivos? A pesquisa como um todo foi uma busca por essa resposta, uma tentativa de identificar como essa relação pode ser construída nos momentos de formação, a partir de uma concepção de que trabalhar com crianças não é algo exclusivo para algumas pessoas que possuem algum tipo de dom, e uma das conclusões que a investigação apontou foi como é essencial conhecer os modos de ser das crianças, para substituir a insegurança por estratégias metodológicas adequadas a esse público.

Quanto à idade das crianças, três educadores citaram que o grupo mais jovem que receberam foi de bebês com seus acompanhantes. Os demais profissionais citaram crianças de 2 a 3 anos. A maioria dos educadores não se recorda como se deu a primeira experiência com um grupo dessa faixa etária, mas Tereza Campos relatou que a visita foi agendada para o Jardim de Esculturas e Livia Del Corso na exposição Museu Dançante⁴:

Minha primeira experiência foi uma visita ao Jardim de Esculturas do MAM. Lembre-me de ter ficado bastante nervosa, com medo de não conseguir me comunicar da maneira adequada com eles. Não tive muito contato com crianças pequenas ao longo da vida, então não estava acostumada com a linguagem. Mas foi incrível e me senti muito estimulada a sempre buscar novas maneiras de elaborar as visitas para esta faixa etária. (Q6 – Tereza Grimaldi Avellar Campos)

Sim, elas tinham entre 4 e 5 anos e vieram visitar a exposição Museu Dançante. Criamos um percurso todo lúdico, como se fôssemos exploradores tentando descobrir o que eram os objetos (obras) na nossa frente e que lugar era esse em que estávamos. (Q2 – Livia Pareja Del Corso)

⁴ Exposição ocorrida entre 27 de janeiro e 21 de junho de 2015. Mais informações sobre a exposição podem ser lidas neste link: <<http://mam.org.br/exposicao/museu-dancante/>>. Acesso em: 02/02/2016.

Na última seção do questionário, interessei-me pelos métodos usados por esses educadores para a consecução das visitas. Elas duram no mínimo trinta minutos e no máximo uma hora, variando conforme a faixa etária do grupo. O momento de chegada das crianças ao museu e seu acolhimento é muito importante para que o grupo e o educador se aproximem. Os profissionais do MAM-SP costumam utilizar esse momento para, sentados em roda, perguntar os nomes das crianças e construir uma conversa descontraída com elas, a respeito de, por exemplo, suas experiências com museus, que poderá acarretar na narração de alguma história ou em uma brincadeira. As regras da visita também são apresentadas nesse momento, conforme comentou Gregório Sanches:

Quanto à visita, não existe uma regra específica, além das gerais do museu. Mas o reconhecimento das regras podem se dar de outras maneiras. Se alguma obra não pode ser tocada, mas ela é convidativa demais para que várias crianças se sintam compelidas a fazê-lo, criamos estratégias lúdicas para que isso não aconteça. Se estamos em uma visita exploratória que é recheada de seres místicos (por exemplo, a exposição da Maria Martins⁵), podemos dizer que aquela escultura no chão está dormindo, e que devemos passar muito devagar para não acordá-la. (Q4 – Gregório Ferreira Contreras Sanches)

Gabre (2015) afirma que é muito importante o respeito ao tempo das crianças e a disposição a escutá-las, e sabemos que a dispersão das crianças é algo que muitas vezes incomoda aos educadores, seja em sala de aula ou no museu, e os deixa sem reação. Na concepção de Pillotto et. al. (2009, p. 27), “o tempo na prática educativa deve ser pensado tanto objetiva quanto subjetivamente, uma vez que o tempo da relação do sujeito consigo mesmo é vivido de modo singular”. Os comentários dos educadores do MAM-SP confirmam que buscam compreender o tempo das crianças e tomar para si a responsabilidade pela sua desatenção, trabalhando para criar estratégias que as envolvam novamente:

Há um nível de dispersão que considero normal e mesmo importante. Comigo acontece de elas se dispersarem por duas razões principalmente: ou porque elas estão muito interessadas por alguma outra obra ou estímulo que o museu oferece, ou por uma inadequação da minha fala à faixa etária. No primeiro caso, eu mudo o percurso para que possamos ir em direção àquilo que está chamando a atenção delas. No segundo caso, eu procuro mudar minha abordagem. (Q2 – Livia Pareja Del Corso)

5 Exposição “Maria Martins: metamorfoses”, ocorrida entre 10 de julho e 15 de setembro de 2013. Mais informações sobre a exposição podem ser lidas neste link: <<http://mam.org.br/exposicao/maria-martins-metamorfoses/>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

As dispersões e conversas nem sempre são pontos negativos em uma visita. Muitas conversas paralelas podem apontar um novo tema para ser debatido e explorado. A dispersão para um outro tema que aparentemente não tem relação alguma é uma das maneiras de atenção fragmentária que muitas crianças tem na apropriação do mundo. A condução linear é muito mais artificial neste aspecto que as dispersões. A própria visita, pois, tem que ser pensada em uma estrutura fluída que possa acolher esses diversos enredos de maneira sensível. Se passa uma borboleta, podemos dar um oi e um tchau para ela. Esse momento existiu, foi validado e passou. E a visita é esse grande campo de estar junto. (Q4 – Gregório Ferreira Contreras Sanches)

Solicitei aos educadores que indicassem dentre algumas alternativas aquilo que consideram mais importante de estar presente nos roteiros de mediação para as crianças pequenas. O que foi indicado não difere muito daquilo que deve estar presente na mediação para outros públicos, já que ouvir as falas do público, item citado por cinco educadores, é um imperativo do conceito de mediação em si, bem como fazer perguntas, indicado por três profissionais, é um método para estimular a participação de todos os presentes.

Conversar diante das obras foi assinalado por três educadores, o que é uma prática que distingue o museu dos demais espaços educativos, já que, na comparação com a escola, é o que de mais único o museu possui quando se discute ensino da arte. O senso comum muitas vezes entende que o mais importante para as crianças seja, sempre que possível, poder tocar nas obras, assim como realizar alguma atividade prática, mas estes foram pontos citados por apenas dois dos educadores como importantes. Contextualizar a obra em seu período histórico também foi citado por dois educadores.

Possivelmente o que exista de mais particular no método de trabalho com crianças é o que foi indicado pelo educador Gregório Sanches no campo Outros: “Construir percursos lúdicos que levam as crianças para uma exploração sensorial das obras” (Q4 – Gregório Ferreira Contreras Sanches). Esta ação é algo que apareceu nas falas de todos os educadores quando solicitados a descrever como constroem seus roteiros, uma criação que envolve um período de busca por músicas, brincadeiras, estudo dos conteúdos formais e temáticos das obras:

Crio baseado nas possibilidades formais, lúdicas, espaciais. (Q6 – Tereza Grimaldi Avellar Campos)

Conectando músicas, brincadeiras e histórias da cultura da infância com os assuntos e conteúdos das exposições, buscando assim aproximá-los da arte. (Q5 – Mirela Agostinho Estelles)

Alguns dias antes, escrevo um possível roteiro que inclua tanto um certo teor lúdico quanto informações sobre arte contemporânea. Converso com os outros educadores para pedir opiniões. Além disso, planejo alguma experiência poética para o grupo. (Q1 – Leonardo Lubatsch Ribeiro)

Eu planejo um roteiro com várias possibilidades de músicas, brincadeiras e percursos dentro da exposição, e quando entro em contato com o grupo, avalio mentalmente quais dentre as opções planejadas parecem mais interessantes para este grupo específico. Lido muito com o improviso e para tanto, tento ser bem aberta às falas das crianças. (Q2 – Livia Pareja Del Corso)

A partir do estudo dos conteúdos da exposição e da experiência em visitas para educação infantil, crio percursos que possam trabalhar um dos conteúdos da exposição de forma lúdica. Mas, conforme as visitas vão acontecendo, através da prática direta, fica mais fácil criar percursos. (Q3 – Barbara Ganizev Jimenez)

Cada exposição possui sua parcela de obras mais potentes para o aprendizado da primeira infância. Durante nossos estudos para as exposições, todas essas potencialidades são levantadas, algumas abordagens são discutidas em grupo e, para a visita, cada educador já possui um repertório base para o seu desenrolar. Sabendo anteriormente a faixa-etária do grupo e perguntando para os professores das escolas que trazem os alunos quais as demandas tanto do aprendizado em classe como da expectativa deles com a visita, traçamos uma linha mestra que será tensionada por todos na experiência dentro do museu. (Q4 – Gregório Ferreira Contreras Sanches)

Na pergunta específica sobre as fontes de pesquisa para a construção dos roteiros, o diálogo sobre a prática entre os profissionais foi citado por todos educadores como muito importante. Consultar livros, a internet e conversar com o artista e o curador apareceram também como fontes de pesquisa. Mirela Estelles indicou a relevância de se fazer visitas a outras instituições de cultura que tenham programações específicas para crianças, o que também denota o valor do compartilhamento de experiências entre profissionais e entre instituições. Leite (2007) problematizou essa questão da ampliação de repertório com visitas a outros espaços museológicos, para enriquecer as práticas de todos os profissionais atuantes nos museus. Para a autora, as visitas que fazemos a museus ao longo da vida são muito poucas se comparadas ao tempo em que estivemos na escola, vivenciando suas práticas, o que muitas vezes nos faz automaticamente agirmos diante das crianças como professores. Ser público em outros museus também é importante para que o educador veja a si mesmo refletido na prática de outros profissionais, tendo sempre novos parâmetros para analisar sua atuação.

Finalmente, como estes educadores defendem a relevância de as crianças com idade entre zero e cinco anos visitar museus de arte? Leonardo Ribeiro citou que a aproximação da criança à arte pode levá-la a ser um frequentador de museu na vida adulta, bem como a utilizá-la como forma de expressão:

Acredito no potencial da arte como algo essencial na educação, quando uma criança com idade entre zero e cinco cria o costume de visitar o museu, ela tem muito mais chances de se tornar um frequentador de museus e exposições com o passar do tempo. A criança começa a expandir sua sensibilidade e a criar um novo modo de ver o mundo a partir do museu e das obras de arte, sendo assim, é mais provável que ela se torne um adolescente que reconhece a importância da arte e que, possivelmente, a utilize como forma de expressão. (Q1 – Leonardo Lubatsch Ribeiro)

Lívia Del Corso destacou as questões de cidadania que envolvem a visita de famílias e crianças aos museus, citando o momento em que o bebê é recém-chegado e a maternidade é uma novidade na vida das mães:

São muitos os aspectos relevantes, tanto para os pais quanto para as crianças. É importante que uma mãe com bebê se sinta à vontade para frequentar os espaços públicos da cidade sendo o museu um deles. É uma questão de como a sociedade acolhe esse momento tão importante da vida que é a maternidade. Para a criança a experiência é ainda mais potente: é o momento em que ela entra em contato com um espaço público onde ela terá de conviver com pessoas de todas as faixas etárias. É também o momento de vivenciar a arte e suas possibilidades permitindo que, quando grande, ela também consiga usufruir desses ambientes. (Q2 – Lívia Pareja Del Corso)

Para a educadora Bárbara Jimenez, com a realização de visitas a museus as crianças podem ampliar sua concepção sobre educação e aprendizado, ao conhecer espaços além da escola que podem contribuir para a construção de seu repertório cultural:

É extremamente relevante para a criança nesta idade visitar museus e instituições artísticas, pois trabalha-se em diversos níveis: primeiro na criação de vínculos com estes espaços, podendo criar relações de pertencimento e apropriação dos espaços culturais e públicos; segundo na ampliação de seu repertório cultural, podendo entrar em contato com práticas e vivências que não possuem nas escolas; terceiro para compreender que há espaços de educação fora da escola. Claro, que todos estes níveis se dão de forma subjetiva e contribuem para a construção desse referencial futuro para as crianças. Mas o fato de terem primeiro contato, não é menos importante para a experiência delas, mas sim mais relevante ainda. (Q3 – Bárbara Ganizev Jimenez)

Na percepção de Gregório Sanches, conhecer arte é ampliar as formas de se estar no mundo e de vivê-lo:

O contato significativo com a experiência libertária de arte é absolutamente necessário em vistas das práticas normativas a que nos submetemos socialmente. Para além da aquisição de repertório, esses encontros permitem estabelecermos novas proposições de um mundo e de vivê-lo. Como disse uma mãe com sua criança de um ano em uma atividade: “Nunca deixei ela mexer com tinta em casa para não sujá-la, não sujar a casa e por medo de que comesse a tinta. Mas também nunca vi ela sorrir assim como hoje”. E sua filha, toda multicolor de tinta comestível, coria o espaço ao redor. (Q4 – Gregório Ferreira Contreras Sanches)

Nas palavras de Mirela Estelles, o contato com a arte desde a infância estimula a percepção crítica da realidade:

O contato com a arte estimula a imaginação, sensibilidade, reflexão e questionamento em relação a diversos aspectos presente na sociedade, assim desde cedo, a criança pode entrar em contato com temas e assuntos complexos de maneira lúdica, podendo se tornar um adulto mais crítico e atento ao mundo a sua volta. (Q5 – Mirela Agostinho Estelles)

A extensa gama de elementos levantados nessa pesquisa demonstrou que a mediação em arte se faz através das relações: os educadores cujas falas estão aqui presentes demonstraram estar entre crianças, obras de arte, linguagens artísticas, espaço do museu, professores, outros educadores, famílias... O que se mostra afinado com a definição da arte-educadora Mirian Celeste Martins (2010):

cada vez mais penso a mediação como um “estar entre muitos”, superando a situação dual da mediação compreendida como ponte. “Estar entre muitos” implica perceber cada um que trazemos ao museu, seja nossos alunos, amigos ou familiares. Ouvir os desejos por melhor apreciar determinados objetos, obras ou conceitos, abrir um espaço de silêncio para que as sensações pessoais possam ser percebidas, provocar a rica troca entre os olhares e saberes de cada um pode ampliar o contato com a arte. (2010, p. 119-120)

As respostas dos questionários demonstraram que a formação acadêmica é importante e faz diferença para construir uma base sobre que caminhos seguir no trabalho no museu, mas indicam, também, que os desafios enfrentados diariamente com as crianças pedem que a formação seja contínua, pois a graduação sozinha não se mostra suficiente. Apesar de terem cursado graduações diferentes (mesmo os estudantes de Artes frequentaram cursos com diferentes ênfases), seus depoimentos são afinados entre si, algo que explicita um alinhamento teórico comum no grupo, construído no próprio local de trabalho.

Suas escritas também demonstraram que há um estímulo por parte da instituição para que eles estudem em horário remunerado, o que, conseqüentemente, cria um ambiente com profissionais motivados, possível de ser notado em diversas passagens dos depoimentos. Na defesa sobre a importância de as crianças visitarem os museus, encontrei no grupo uma consciência sobre a dimensão política do trabalho que desenvolvem, pois foram listadas questões que colocam o público como protagonista das práticas museais, e não como meros espectadores. Ao mesmo tempo, o grupo demonstrou encontrar diversos sentidos em mediar arte contemporânea para as crianças pequenas.

Inspirada pelas escritas desses educadores e dos teóricos aqui apresentados defendo a inclusão das crianças pequenas nos museus de arte alinhando-me ao pensamento de que ter acesso à cultura é um direito da criança como cidadã, para quem a oferta de equipamentos culturais deve ser plural, incluindo cinemas, bibliotecas, centros culturais e, também, museus, a fim de que elas encontrem nesses locais novas oportunidades de estar no mundo, com experiências que fujam dos estereótipos circulantes nas mídias e, infelizmente, na maioria das escolas. Também acredito que as obras de arte são pequenas pistas para a descoberta de muitas relações e conexões entre culturas, linguagens e artistas e que, portanto, conhecer artes visuais, além de possuir um grande valor em si, pode ser a porta de entrada para o conhecimento de outras linguagens artísticas, como a literatura, a música, o teatro, o cinema e a dança, devido ao hibridismo presente na arte contemporânea. Construir práticas críticas e inovadoras nesses espaços é igualmente uma maneira de proporcionarmos às crianças o cultivo de sua própria criatividade e apresentar a elas meios de desenvolver sua expressão individual, questão fundamental em uma sociedade em que os modelos prontos se repetem à exaustão. Ainda, o museu também se caracteriza como um espaço ligado ao lazer, onde as pessoas podem estar juntas para simplesmente compartilhar momentos – o que não o esvazia de sua potência política.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, V. P. de. **O Mediador Cultural**: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. 97 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008.

AZEVEDO, S. Um Olhar Cuidadoso. **Pátio**: educação infantil, n. 35, ano XI, abril/junho 2013. Disponível em: <http://www.jardimdospequenitos.com.br/wp-content/uploads/2013/05/revista-patio_-_n_25_-_abril-junho-2013.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

CEVALLOS, A.; MACAROFF, A. (Orgs.). **Contradecirse una Misma**: museos y mediación educativa crítica. Quito: Fundación Museos de la Ciudad, 2015.

ESTELLES, M. **Cultural Tradicional da Infância**: Família MAM, uma abordagem do MAM Educativo. 2014. Disponível em: <http://issuu.com/museulp/docs/fam__lia_mam>. Acesso em: 07/02/2016.

GABRE, S. **Entrevista com Solange Gabre**. [nov. 2015]. Entrevistador: Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado. Curitiba, 2015. 1 arquivo de áudio (54min 40s).

_____. **Mediação Cultural para a Pequena Infância**: um projeto educativo no museu Guido Viaro. 164 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2011.

HOLM, A. M. **Eco-Arte com Crianças**. São Paulo: Ateliê Carambola, 2015.

HONORATO, C. **A Formação do Artista** (conjunções e disjunções entre arte e educação). 2011. 200 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LEITE, M. I. **A Dimensão Educativa dos Museus Londrinos** – o olhar estrangeiro. Relatório Final de Pesquisa. Pós-doutorado. 2007. Roehampton University, Londres, 2007.

_____. Criança Pequena e Museu: uma relação possível (e desejada). In: SANTOS, A. P. (Org.). **Diálogos entre Arte e Público**: Acessibilidade Cultural: o que é acessível, e para quem?. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, v. 3, 2010. p. 90-97.

MARTINS, M. C. Aprendizes da Arte, Mediadores e Professores: olhares compartilhados? In: SANTOS, A. P. (Org.). **Diálogos entre Arte e Público**: Acessibilidade Cultural: o que é acessível, e para quem?. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, v. 3, 2010. p. 117-121.

PILLOTTO, S. S. D. et. al. **Uma Educação pela Infância**: diálogo com o currículo do 1.º ano do ensino fundamental. Joinville: Editora Univille, 2009.

O EXERCÍCIO CAMPO DE VISÃO NA FORMAÇÃO DO ESPECTADOR-ARTISTA- PROFESSOR

Robson Rosseto¹

Resumo: Este trabalho examina o desenvolvimento dos processos criativos dos acadêmicos/atores de uma específica disciplina ministrada pelo autor deste artigo, no curso superior de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná, campus de Curitiba II. A prática selecionada para desencadear os estudos cênicos foi o exercício improvisacional Campo de Visão, considerado como potencialidade na formação do espectador-artista-professor. A análise reflexiva da experiência desenvolvida expõe os procedimentos artísticos, estéticos e pedagógicos adotados para a condução dos trabalhos criativos, associados à percepção humana.

Palavras-chave: Campo de Visão. Espectador-artista-professor. Formação de professor de teatro. Improvisação.

¹ Doutor em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP e Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina-UDESC. Docente do Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR, Campus de Curitiba II.

THE FIELD OF VISION EXERCISE IN THE SPECTATOR-ARTIST-TEACHER FORMATION

Robson Rosseto

Abstract: This work examines the academics/actors creative processes development of a specific course conducted by the researcher of this paper, in the theater degree course at the Paraná State University, Curitiba campus II. The selected practice to initiate the scenic studies was the Field of Vision improvisational exercise, considered as potential in the spectator-artist-teacher formation. Reflective analysis of the developed experience exposes the artistic, aesthetic and pedagogical procedures adopted for the creative work conduction, associated with human perception.

Keywords: Field of vision. Spectator-artist-teacher. Theater teacher education. Improvisation.

Neste artigo, apresento uma análise reflexiva sobre o desenvolvimento dos processos cênicos ocorridos no ano letivo de 2014, na disciplina Projeto de Investigação em Teatro Educação – PINTE, disciplina eletiva da 3ª série do Curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR, *campus* de Curitiba II, matéria pela qual fui responsável. Uma turma composta por quinze acadêmicos participou dos experimentos criativos a partir da condução do exercício improvisacional Campo de Visão sistematizado por Marcelo Ramos Lazzaratto.

Para melhor compreensão, informo que a ementa do PINTE constitui-se da seguinte forma: estudo, investigação e criação de cenas, ações sociais, intervenções e manifestações com abordagens artísticas-pedagógicas escolhidas de acordo com o interesse dos estudantes. Nesse sentido, a proposta da disciplina é o desenvolvimento de projetos cênicos a partir de pressupostos pedagógicos, de acordo com as escolhas dos estudantes.

A primeira tarefa exigiu que os acadêmicos se organizassem-se em grupos em função de uma escolha a ser realizada para impulsionar suas pesquisas: um público-alvo, aqui entendido não somente como futuro espectador, mas especialmente como recorte a ser investigado como estímulo do processo cênico. Ao longo dos encontros, a divisão dos participantes em equipes ocorreu a partir de distintos temas. São eles: cegos; prostitutas e transeuntes, cada um dos grupos composto por dois; seis e sete participantes, respectivamente.

Os estudantes elaboraram projetos de pesquisa, em seguida, iniciou-se os experimentos cênico-criativos a partir da condução do exercício Campo de Visão. Cabe destacar, proponho este procedimento cênico de improvisação como espaço efetivo para a formação do espectador-artista-professor, associada com o universo da percepção sensorial. A opção do termo espectador-artista-professor decorre da convicção de que os processos de recepção e de criação vivenciados ao longo da trajetória acadêmica e pessoal constituem a identidade profissional do professor de Teatro. Na intimidade com os meandros da arte teatral, as experiências transpassam, embasam e desenham os sentidos perceptivos. O exercício teatral compreendido como via de mão dupla – recepção e produção – desenvolve

tanto o alargamento da apreciação estética e artística, formando espectadores, quanto a capacidade expressiva, estimulando as possibilidades de organização de discursos cênicos autônomos.

A formação do espectador-artista-professor está imbricada na ideia de uma intensa conectividade entre os três papéis, composição que colabora para um profícuo desenvolvimento formativo docente no campo das Artes Cênicas. A investigação realizada argumenta a favor do princípio formativo do procedimento improvisacional Campo de Visão, potencial para a formação docente no campo teatral, no qual corpo e ambiente compõem estados de prontidão exigidos no exercício cênico, entrecruzado com as ressonâncias evocadas do universo imaginário e das percepções enquanto espectador. Lazzaratto define a proposta:

Trata-se de um exercício de Improvisação Teatral coral no qual os participantes só podem movimentar-se quando algum movimento gerado por qualquer ator estiver ou entrar em seu campo de visão. Os atores não podem olhar olho no olho. Eles devem ampliar sua percepção visual periférica e através dos movimentos, de suas intenções e pulsações, conquistar naturalmente uma sintonia coletiva para dar corpo a impulsos sensoriais estimulados pelos próprios movimentos, por algum som ou música, por algum texto ou situação dramática. (2011, p. 41)

A escolha do exercício acima mencionado deu-se a partir dos próprios conhecimentos adquiridos sobre os procedimentos como instrumento de criação. Em julho de 2013, assisti à montagem teatral da Cia. Elevador de Teatro Panorâmico “Ifigênia”, inspirada na tragédia “Ifigênia em Áulis”, de Eurípedes, sob a direção de Lazzaratto conduzido pelo sistema improvisacional Campo de Visão. A montagem apresentou um coro de nove atores dispostos a interpretar distintos personagens ao longo espetáculo. A trilha sonora também foi improvisada em cena por dois músicos. Esse foi o meu primeiro contato com o Campo de Visão enquanto espectador com prévio conhecimento de que a encenação se desenvolveria a partir da improvisação movida pela visão periférica.

Após assistir ao espetáculo com uma colega, também professora de teatro, fizemos o seguinte questionamento: cadê a improvisação? Consideramos que o espetáculo recorreu a marcações precisas dos atores, com personagens definidos com gestual rigoroso e que a operação da luz e da produção sonora manteve-se em permanente sincronia com o desenvolvimento das cenas. Por outro lado, não identificamos a improvisação em cena. De

acordo com a percepção de ambos os espectadores, a encenação resultou-se de cenas baseadas em uma estrutura fixa no sentido da interpretação e de marcações. Saliento que mais tarde tive conhecimento de que as cenas do referido espetáculo são configuradas de maneira diferente a cada dia de apresentação, sempre regidas pela dinâmica do Campo de Visão. A experiência como espectador contribuiu sobremaneira para intensificar o interesse em vivenciar essa proposta, para melhor compreender a sua metodologia.

No início de 2014, cursei a disciplina “Escritas da Cena - Investigações sobre o Trágico”², ministrada pelos professores Verônica Fabrini Machado de Almeida e Marcelo Ramos Lazzaratto, experiência que culminou na elaboração de uma encenação. O exercício-base utilizado para desencadear o processo criativo foi o Campo de Visão e o estímulo da sensibilidade e do intelecto foi alicerçado pelos textos “Medéia” de Eurípedes, “A Gota D’Água” de Chico Buarque de Hollanda e Paulo Pontes e “MedeiaMaterial” de Heiner Müller. As cenas emergidas evidenciaram os elementos da tragédia selecionados pelo grupo. Nessa aventura, criativa, a escrita cênica desenhou metáforas, visualidades e fragmentos textuais, ativada pelo exercício Campo de Visão.

O trabalho efetiva-se a partir de estímulos que os atores recebem do condutor que orienta o grupo a se movimentar no espaço de acordo com suas escolhas e, em seguida, entrar em sintonia para corporificar os impulsos recebidos de forma coral. Capaz de movimentar o intérprete para um mergulho de sensações e de percepções até então jamais exploradas, o Campo de Visão propicia a experimentação, o contato corporal, a exploração do espaço e dos sons, num fluxo contínuo/descontínuo de construção, desconstrução e reconstrução.

Nessa dinâmica, de acordo com Lazzaratto (2011), o nome pronunciado pelo condutor passa a atuar como líder, responsável por desenvolver uma sequência de movimentos a serem realizados pelo coletivo com rigor. Esse mesmo autor adverte que o objetivo do trabalho não é meramente a imitação dos gestos, mas a finalidade do exercício é sobretudo a apropriação dos movimentos do líder pelo coletivo. Ou seja, na coletividade cada qual

² Disciplina que compõe a estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, do Instituto de Artes da UNICAMP.

deve entrar no mesmo ritmo e intensidade do líder, a partir de um trabalho orgânico que emerge as próprias capacidades expressivas do movimento, em um entrecruzamento de experiências.

FIGURA 1 – EXERCÍCIO CAMPO DE VISÃO³



FONTE: ECHENIQUE (2014).

No registro fotográfico acima sobre o exercício Campo de Visão, é possível identificar semelhanças entre os corpos, porém com intenções individuais distintas. Lembro-me de que, no primeiro momento, procurei apenas imitar de uma forma fiel os movimentos do líder, mas gradualmente, conforme a instrução do condutor, compreendi que a apropriação do gesto ocorre em comunhão com a sua intencionalidade.

Exercita-se assim uma troca de estímulos profunda e dinâmica em um processo de interpenetração para a construção poética em que não percebemos mais a real origem daquele 'gesto', não distinguimos ao certo a 'mente' que o articulou [...]. (LAZZARATTO, 2011, p. 45)

³ Exercício desenvolvido na disciplina Escritas da Cena - Investigações sobre o Trágico. Disponível: <https://www.facebook.com/claudiaecheniquesaavedra?fref=photo>

Por se tratar de um exercício que busca a harmonia coletiva, gradativamente, desestabiliza-se a tendência de produzir um corpo estereotipado e/ou já cristalizado. A vibração alcançada pelo coletivo conduz à apropriação de potencialidades corporais que atuam sob uma mesma sintonia, da mesma forma que potencializa a sensibilidade, ativa a memória e amplia o repertório individual.

Essa experiência relatada foi especialmente importante para melhor entender o sistema improvisacional Campo de Visão utilizado na condução das práticas desenvolvidas pelos acadêmicos. Assim sendo, proponho-me, neste momento, à análise mais aprofundada sobre essas práticas desenvolvidas ao longo dos meses de abril a agosto de 2014 pelos atores/acadêmicos⁴ na disciplina PINTE.

Os atores foram solicitados para elaborarem escritas reflexivas por meio de um diário de bordo. Para tanto, ficou acordado que a composição textual seria redigida extra sala de trabalho, de forma individual, sobre cada encontro ou a partir de um conjunto deles, conforme a preferência de cada um. Ao final de cada prática, ocorreu um debate com reflexões sobre o trabalho desenvolvido, gravadas em áudio. Trechos das falas coletadas serão apresentados para análise. Na organização dos depoimentos, a identificação dos participantes obedeceu ao seguinte critério: cada um deles foi identificado pelo código Wn – o caráter W refere-se ao nome do ator e o índice n à sua posição em uma relação alfabética.

A primeira dificuldade apresentada pelo grupo deu-se com o sentido da visão, pois em sua maioria os atores encontraram dificuldade em executar o exercício sem manter a troca de olhares. De acordo com um dos atores envolvidos:

— A construção da cena no Campo de Visão, ao mesmo tempo em que é extremamente coletiva, tenta ser uníssona e sincrônica, me pareceu ser umas das práticas já experimentadas na faculdade mais solitárias por não haver diretamente o contato do olhar, que para mim é a via que nos possibilita a comunicação no jogo, como encontrar outras formas de jogar que não sejam a que os olhos comunicam? A do som talvez? Com música ou sem? (W1)

Em primeira instância, o olhar, mesmo que não se apresente de forma direta com outra pessoa, é determinante para o desenvolvimento do exercício, uma vez que se exige do ator a utilização da visão periférica. Essa condição contribui para o desvelamento de

⁴ A partir deste momento denominarei os acadêmicos de atores/atrizes ou ator/atriz.

sinestésias, pois demanda do atuante uma busca constante para alcançar outras maneiras para a interlocução. O sentido da visão possibilita o acesso às informações do meio circundante, sendo esse o principal sentido de recepção das imagens. Ora, quando a regra estabelece a impossibilidade do contato do olhar com o outro, o intérprete desestabiliza-se, visto que as práticas de improvisação teatrais priorizam majoritariamente a comunicação entre os olhares. O jogo cênico é potencializado pela falta desse contato com o outro de forma visual frontal; requer, assim, novas configurações do estado corporal, produz e desvela outras possibilidades de ações.

Ao aguçar a sua visão periférica, o ator amplia a capacidade de ver (figura 2) e novas relações estabelecem-se, na medida em que os olhos transcendem o sentido da visão. Arrisco-me a classificar esse fenômeno como um corpo óptico, por meio do qual as vias de acesso captam as informações em um processo de alteração e ampliação. Nesse sentido, para além da percepção visual, essa prática amplia de igual maneira os demais canais sensoriais: a audição, o tato, o olfato e o paladar, sentidos esses que potencializam o corpo do ator em corpo-perceptivo, assim definido por Lazzaratto (2011).

FIGURA 2 – VISÃO PERIFÉRICA NO EXERCÍCIO CAMPO DE VISÃO



FONTE: O autor (2014).

O corpo em estado de atenção tende a filtrar, a alterar, a rejeitar e/ou a aceitar as informações recebidas. Essas ações são base para o desenvolvimento artístico, elementos fundamentais no trabalho do ator mergulhado em territórios instáveis. O permanente trabalho

de experimentações sensoriais proporciona ao intérprete o seu próprio amadurecimento mediado pela contaminação e partilha. Desta maneira, práticas que estimulam o sistema sensorial podem conduzir o artista, a partir do seu repertório, à construção de variadas relações geradoras de novos conhecimentos. Neste aspecto, penso que a percepção e o conhecimento são intrínsecos: intimamente ligados e influenciados pelo entorno vivido.

Outra questão assinalada pela maioria dos atores nos primeiros experimentos com o Campo de Visão refere-se ao anseio de observar o desenvolvimento do exercício enquanto espectador. Cabe ressaltar, havia traçado como proposta a alternância de papéis dos participantes envolvidos, entre a atuação e a recepção, mas em momento posterior. Contudo, essa solicitação ocorreu logo de início, evidenciando a importância do papel de espectador nos processos formativos, em busca de novas percepções sobre o jogo cênico. Para melhor compreensão, seleciono, neste momento, afirmações de dois dos atores envolvidos:

— Vamos experimentar fazer uma rotatividade de pessoas que olhem, um olhar de fora, isso vai ampliar o nosso repertório de possibilidades, me parece. A gente está dentro do jogo, a gente não sentou aqui e viu de fora, imagino que deve ser outra pira. (W2)

— Eu não consigo visualizar de dentro, por exemplo, se eu estou aqui fazendo de frente e tem uma cambada atrás de mim, eu não sei como está o desenho atrás, eu não sei pra onde, se eu for pra lá, vai ser mais proveitoso ir para a esquerda ou pra direita, se eu vou contemplar mais pessoas ou se eu não quero contemplar mais pessoas [...] É preciso visualizar de fora. (W1)

Diante das necessidades expostas acima, considerei a importância de revezar os participantes, a partir de grupos formados por atores e espectadores. Dessa forma, o Campo de Visão foi composto por aqueles que atuavam e por aqueles que assistiam, lembrando que, eventualmente, um determinado ator era retirado para a observação do jogo em acontecimento. Nessa rotatividade, sobretudo como plateia, os atores constataram que, especialmente quando imersos no exercício, a percepção externa altera a percepção interna. Enquanto espectador, eles observaram que, em geral, o movimento proposto pelo líder deixou de ser seguido com rigor. Ademais, ressaltaram que, muitas vezes, o olhar dos atores deixou transparecer ansiedade na reprodução dos movimentos do condutor. Isso

significa que, preocupados com a imitação, os atores depararam-se com dificuldades para assumir os contornos corporais e de apropriarem-se da gestualidade. Esse assunto foi alvo de uma análise reflexiva, cabendo destacar duas falas abaixo selecionadas:

— Os pés ficam enraizados ao chão, mas o corpo parece flutuar e o simples imitar o movimento do outro, o torna meu. Meu, porque depois isto me ajuda a criar meus próprios movimentos. Ser e estar. (W3)

— O exercício traz possibilidade de pulso, de ritmo, da gente não se limitar ao movimento visual do outro, e sim ao pulso que ele está te dando. (W4)

Mesmo que em um primeiro momento a preocupação recaia sobre a imitação, gradativamente os atores ampliam o repertório gestual e passam a agir intencionalmente no espaço no qual estão inseridos. Cabe ressaltar que a imersão no jogo aguça a percepção do ator na apreciação dos acontecimentos, pois quer seja parado, quer seja em movimento, ele se percebe e explora o espaço cênico com autonomia. O desenvolvimento da noção espacial ocorre, sobretudo, quando o ator assume o papel de líder e propõe desenhos aos corpos dos atores. Para exemplificar, seleciono a imagem abaixo:

FIGURA 3 – PERCEPÇÃO ESPACIAL NO EXERCÍCIO CAMPO DE VISÃO



FONTE: O autor (2014).

A percepção sensorial colabora para a interpretação dos estímulos criativos guiados pelo repertório individual do artista. Nesse processo, o corpo caracteriza-se como uma esponja, pois na constante busca de novas narrativas, ele se constrói e se desconstrói na absorção de múltiplas corporeidades. Para tanto, cabe ao ator potencializar formas de escuta e de diálogo consigo, com o outro, com o espaço e com os estímulos recebidos para a consolidação de conexões com o grupo. Na fala da atriz selecionada, lê-se:

— O Campo de Visão consiste em ativar a atenção para os estímulos que cabem no seu campo de visão, e a partir dele ativar o movimento corporal. É um procedimento que se constitui essencialmente na criatividade do proponente, que está guiando a movimentação e compondo a imagem e posição geral dos atores, e a receptividade dos outros atores que buscam essa escuta corporal para se movimentar. Além disso, a fluidez do estado cênico é ativada, através da atenção dos corpos, mesmo quando se está parado ou em movimento. A conectividade e a escuta são elementos fundamentais para a composição neste exercício. (W2)

No jogo, o ator permanece inativo diante da ausência de gestualidade no seu campo de visão e mantém-se estático. Nesse contexto, a ação externa do artista encontra-se em situação de suspensão, no aguardo de um determinado gesto propulsor do seu movimento. Nesse estado, o ator “[...] deve encontrar subsídios para permanecer ‘vivo’; o ator nunca deve suspender por completo sua ação” (LAZZARATTO, 2011, p. 50). De modo similar, uma das atrizes afirmou:

— Nos exercícios do Campo de Visão, mesmo quando estamos parados, percebemos que não há pausa. O jogo continua, como o nosso estado interno, em fluxo. Mesmo sem movimentar o corpo, nos relacionamos com o espaço que compomos, com o vazio, com o ar que entra e sai dos pulmões. O ‘estar pronto’, necessário para o jogo, ativa todos os órgãos e sentidos, nos coloca quase como caçadores à espera do movimento da presa. (W5)

Progressivamente, os atores ampliaram a sua compreensão sobre o Campo de Visão e, a partir desse momento, apontamentos reflexivos sobre a prática tornaram-se constantes. Cabe salientar que, após concluir a Graduação, o professor de Teatro, muitas vezes, reproduz os encaminhamentos metodológicos apreendidos ao longo do processo de formação inicial. Desse modo, evidencio que um dos grandes desafios dos cursos de formação docente nessa área da arte refere-se ao hábito de uma prática reflexiva, para que o futuro professor transcenda conceitos educacionais pautados em meras reproduções de teorias e técnicas teatrais. Especialmente, no espaço acadêmico, o processo investigativo

deve permear a formação do espectador-artista-professor no exercício de sua prática artístico-pedagógica. Sobre a progressão analítica do trabalho, destaco a fala de uma das atrizes:

— Percebi hoje, diferente dos encontros passado, uma tensão mais consolidada para o jogo, foi mais fácil ficar atenta e concentrada, foi mais fácil dessa vez - o momento do processo, né? E teve uma hora que fiquei muito tempo parada, então percebi como estava meu corpo, e a diferença de como que ele estava no tempo que demorei pra chegar nesse lugar que cheguei. (W2)

Após o estágio de experimentação e de entendimento do Campo de Visão, solicitei, como tarefa, a investigação de imagens/fotografias e músicas/sons relacionados com o tema da pesquisa estipulado por cada grupo. Cada um dos intérpretes enviou-me por e-mail suas escolhas, as quais foram utilizadas como estímulos a serem investigados no Campo de Visão. A título de exemplo, dentre aquelas recebidas, apresento abaixo uma imagem de cada grupo, de acordo com o tema específico:

FIGURA 4 – IMAGENS ESTÍMULOS UTILIZADAS NO EXERCÍCIO CAMPO DE VISÃO



Cegos



Prostitutas



Transeuntes

FONTE: O autor (2014).

As imagens utilizadas como pré-texto no Campo de Visão mostraram-se uma alternativa importante para desencadear ações e para estimular o universo imaginário dos atores. A leitura de imagem é a primeira etapa para desenvolver um processo criativo com uma representação visual. Como encaminhamento, no momento do Ponto Zero, denominado como postura neutra inicial, apresentei uma imagem por meio de um projetor

multimídia na sala de trabalho. Segundo Lazzaratto (2011), no Ponto Zero, os atores são dispostos no espaço na forma de um U, configuração essa que auxilia o ator a organizar o seu campo interno e externo. Além disso, os atuantes devem retornar a essa disposição diante da fala “Ponto Zero” do condutor. A partir dessa orientação, os atores permaneceram por volta de um minuto na disposição em U para a observação das imagens encaminhadas. Para Jean-Pierre Ryngaert, a imagem

oferece inúmeras pistas novas quando manejada regularmente e torna-se, então, muito mais que uma simples ferramenta a serviço da improvisação. Maleável e polissêmica por natureza, ela oferece aos jogadores um quadro no qual podem se engajar. (2009, p.102)

Ao percorrer a imagem, os interpretes acionam referências que compõem o seu acervo pessoal, instauram relações e estabelecem sentidos que variam de grupo para grupo, uma vez que os acervos e as pesquisas de cada equipe são diferentes. Os temas entrelaçam-se e possibilitam distintas organizações para a concepção do exercício. No ato de ler, produzem-se significados. As sensações e as ressonâncias provocadas por uma imagem distanciada do tema específico provocaram estranhamento no processo criativo individual. Destaco que imagens variadas são enriquecedoras nessa proposta, pois o trabalho com formas humanas e abstratas, assim como objetos e paisagens potencializa as capacidades do ator, especialmente de lidar com as dubiedades, de complementar a representação ou de relacioná-la com outras composições visuais. De fato,

Quanto mais uma imagem trazer paradoxos, elementos contraditórios, figuras incertas e ambíguas, representações não informativas, mais ela se torna instigante [...] mobiliza não apenas sua capacidade perceptiva, mas também um conjunto de saberes, afetos e crenças, vinculados a um tempo histórico, às experiências sociais e às culturas em que está inserido. (KOUDELA e ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p.113)

Quanto à sonoridade, ao longo dos dois primeiros meses, as músicas e os sons utilizados no Campo de Visão foram selecionados por mim, recursos esses em que busquei mesclar ritmos, gêneros e melodias para estimular a percepção auditiva e rítmica dos atores quanto à expressão de desejos, sentimentos e fantasias sobre os temas pesquisados. É sabido que os ritmos das vibrações presentes nas músicas e sons afetam diretamente as reações do organismo humano. Sobre a relação entre música, emoção e corpo, é importante salientar:

A música, como atividade vibratória organizada, afeta o corpo de duas maneiras: objetivamente, como efeito do som sobre as células e os órgãos; e subjetivamente, agindo sobre as emoções, que por sua vez, influenciam numerosos processos corporais. Temos aí um modelo de retroalimentação, onde o organismo influi nas emoções e as emoções influem no organismo. [...] a atividade muscular, a respiração, a pressão sanguínea, a pulsação cardíaca, o humor e o metabolismo, são afetados pela música e pelo som. (MILLECO FILHO, BRANDÃO e MILLECO, 2001, p.106)

Dessa maneira, a música é registrada pelo corpo, assim como, os sons, agem no organismo como um todo e produzem efeitos variados. No desenvolvimento do Campo de Visão, a utilização dos recursos sonoros mobilizou os atores no alargamento do imaginário, ao provocar as mais variadas sensações no corpo de cada um deles. Um debate sobre o assunto gerou vários depoimentos, dentre os quais apresento a seguir:

— Para mim a música é o que me movimenta, ela está no espaço, eu me contamina muito. (W6)

— A música tende a uma intenção. Quando você coloca uma música você não está partindo do zero, você está partindo de algo que está te guiando. Ela estabelece um pulso comum. (W4)

De fato, o estímulo sonoro é uma forte referência capaz de produzir sensações e movimentos importantes para o ator redescobrir variantes do espaço, da forma, do ritmo e da relação com o outro. Quanto às músicas selecionadas pelos atores, uma pluralidade de gêneros compôs as experimentações. Por exemplo, 1.Grupo “Prostitutas”: música “Geni e o Zepelim” de Chico Buarque de Holanda (na voz da atriz Letícia Sabatella); 2.Grupo “Transeuntes”: música “Fainting Spells”; da Banda Crystal Castles; 3. Grupo “Cegos”: música “Willowman”, do artista Gandalf.

A escolha das músicas e/ou sons segundo o próprio repertório ou pesquisa do ator possibilita-lhe um mergulho no campo imaginário, sobretudo em função da experimentação artística orgânica propiciada pela proposta analisada nesta pesquisa. Frequentemente, ao reproduzir a música selecionada por um determinado ator, foi possível observar, nas ações desse, uma qualidade corporal que se destacou do coletivo, ainda que o mesmo não fosse o líder naquele momento. Entendo que tal fato deu-se em função do sentimento de identificação e de pertencimento.

Por outro lado, constatei que uma determinada melodia pode inibir o processo criativo de um ator. Para melhor entendimento destaco o fragmento de falas de duas atrizes:

— A música Boate Azul⁵ me trava, não consigo criar nada, é muito forte. (W6)

— Às vezes o incômodo proporcionado por uma determinada música pode te oferecer uma qualidade corporal interessante. (W4)

Ora, cabe ao ator colocar-se em ação e deixar-se estar na recepção sonora, pois o corpo responde aos sons e capta as sensações e emoções experimentadas; portanto, não ter afinidade com um estilo musical pode ser considerado um desafio a ser enfrentado no processo criativo. Nessa perspectiva, o desconforto pode ser a força motriz para o intérprete na busca de novas possibilidades em direção ao encontro consigo.

Algumas vezes, o silêncio foi o universo explorado no exercício, quando somente os sons no entorno e as sonoridades produzidas pelos próprios atores compuseram a paisagem sonora. A música e/ou os sons deixaram de ser o estímulo propulsor e, nessa empreitada, os atores buscaram conhecer o ritmo interno, marcado pelo pulsar do coração e pela respiração, processo esse que ampliou o sentido da audição dos mesmos. Após discussão sobre o trabalho, foi constatado que o silêncio é revelador.

Também recorri à iluminação com o objetivo de examinar a interferência da luz no Campo de Visão no espaço cênico. Ao longo do experimento, observei que os atores criaram uma relação de diálogo com a luz que com eles contracenou. O efeito da iluminação imprimiu ritmo e instituiu atmosferas propulsoras de intersecções com o processo criativo dos intérpretes, estimulando novas percepções sobre o espaço. Nesse sentido, considero que o silêncio em comunhão com a luz refere-se a um lugar profícuo para o alargamento da percepção dos sentidos sensoriais.

⁵ A música “Boate Azul” composta por Benedito Onofre Sevierio, versão cantada pelos sertanejos Bruno & Marrone foi a proposta de uma das atrizes, participante do grupo que pesquisou o universo das prostitutas.

Importante ressaltar que os recursos utilizados foram fundamentais para criar um ambiente sinestésico, no qual atores/espectadores vivenciaram, dentro e fora do exercício, uma profusão de sensações. Música, ruído, imagem, iluminação, textura apresentaram-se em um fluxo intenso de criação, com vistas a estabelecer novas contaminações e ampliar determinados padrões nas ações.

FIGURA 5 – ILUMINAÇÃO NO EXERCÍCIO CAMPO DE VISÃO



FONTE: O autor (2014).

Na sequência, os atores utilizaram-se de ruídos, de sons onomatopéicos, guturais e nasais e de línguas inventadas como materialidade sonora, momento que propiciou a percepção das vibrações sonoras, assim como manifestaram distintas emoções, experiência resultante de múltiplas sonoridades. Compreendi que o silêncio do espaço e a produção sonora corporal compõem corpos ruidosos, potencialmente sonoros.

Importa ressaltar a importância de o ator intensificar a escuta dos corpos, sendo o corpo compreendido como seu instrumento primordial que deve investir no desenvolvimento da percepção sobre as potencialidades corporais no espaço. Em outras palavras, o corpo sonoro em estado de absoluta atenção caracteriza-se como corpo cinestésico, na medida

em que abarca um conjunto de percepções interligadas por processos sensoriais. A partir de atitudes propícias à escuta, o corpo está fundamentalmente imerso nas impressões sensoriais para articular efeitos e metáforas resultantes das correlações sensíveis em curso.

Sem dúvida, em nenhuma modalidade sensorial voltada para o exterior a consciência deixa de dar a sensação de ser uma imagem nítida. Ela não é um padrão visual, auditivo, olfativo ou gustativo. Não vemos a consciência, não ouvimos a consciência. Ela não tem cheiro nem gosto. Ela dá a sensação de ser um tipo de padrão construído com os sinais não verbais dos estados do corpo. (DAMÁSIO, 2000, p.394)

Segundo o pesquisador acima selecionado, os sinais não-verbais assimilados pelo corpo conduzem à interpretação daquilo de que se toma consciência por meio dos sentidos. Assim, a percepção do espaço não se restringe ao que pode ser ouvido, mas ao que pode ser suprimido, podendo ser compreendida como uma audição seletiva. A compreensão dessa potencialidade corpórea sonora possibilita a ampliação das estratégias de criação de modo a auxiliar a articulação do corpo sonoro do ator com os meandros da improvisação. A habilidade de decifrar códigos não-verbais propicia ao intérprete uma maior capacidade perceptiva.

Em uma etapa do trabalho com os atores, orientei-os na inserção de palavras no Campo de Visão. Nesse sentido, solicitei aos mesmos um texto curto, associado aos temas de pesquisa, buscando a familiaridade com a temática para a concentração necessária no momento do exercício. A introdução da palavra modificou completamente o trabalho. De maneira geral, os atores constataram que o corpo altera-se bruscamente com as falas do texto. Por essa razão, o processo de desenvolvimento corporal foi muitas vezes interrompido para a emissão das palavras.

— O teu corpo muda na hora, 'texto', na hora o corpo muda, você vê mudando. (W6)

— O corpo já cria um contexto para dizer o texto. (W5)

— O texto materializa uma intenção, que poderia ser subjetiva pra você ali, a partir do momento que você coloca o texto, você cria uma imagem, tem algo a ser dito. (W4)

De fato, após variadas experimentações corporais, as palavras faladas induziram a alterações nas qualidades dos movimentos. Contudo, frequentemente, a palavra é um elemento integrante do trabalho do ator, valendo destacar que, em determinadas práticas teatrais, a corporeidade da voz tende a ampliar a composição de dramaturgias corporais. No primeiro momento do exercício proposto aos atores, as palavras tornaram-se pontos de ancoragem da significação, mas, aos poucos, o emprego da palavra foi percebido como uma das possibilidades de movimento. A reorganização íntima, que se faz no momento da incorporação da palavra com um gesto, encontrou sua expressão em cenas que se desenvolveram de forma inesperada e involuntária.

FIGURA 6 – CENAS PRODUZIDAS NO EXERCÍCIO CAMPO DE VISÃO



FONTE: O autor (2014).

De outro modo, algumas cenas ocorreram em função das minhas interferências quando elenquei mais de um líder para coordenar a movimentação corporal. Nessa etapa da pesquisa, ora solicitei para os textos serem pronunciados simultaneamente, ora estimulei um confronto textual entre os grupos. Destaco aqui o importante papel que o professor coordenador exerce nas experimentações de um processo criativo. As suas diretrizes são determinantes para o alargamento das experiências artísticas e, por decorrência, contribuem para que o ator seja o autor da sua atuação.

Nesse encaminhamento, os atores buscaram a variação dos sentidos dos próprios textos, momento esse no qual as palavras sofreram variações na relação com a sonoridade das vozes, com os corpos em movimento e nos encontros com o espaço. Observo que as afecções acontecem nos encontros, potencializando articulações e desarticulações de corpos que funcionam a partir de conexões sensíveis adjacentes às ideias. Diante de tal concepção, o repertório do ator amplia-se e configura-se como corpo pensante, na medida em que

O corpo é lançado em desafio de pensamento-criatividade e resolve a questão em ação, em atividade em sua própria fronteira-pele. A percepção macroscópica se reduz – ou se amplia – em micropercepção. É assim que a consciência se plastifica no corpo. Força, portanto, a consciência a literalmente tomar corpo, transformando uma possível consciência do corpo em ‘corpo da consciência’. (FERRACINI, 2013, p. 98)

De forma análoga, o ator

[...] pode contar com a elaboração mental, que ocorre simultaneamente à consciência corporal, ciente de que esta inunda o pensamento com o próprio movimento, de tal modo que sensibilidade e pensamento se tornam uma coisa só. (KOUDELA e ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p.21)

As constatações apresentadas no percurso desta seção ampliaram a minha convicção de que a questão perceptiva corpórea envolve um dinamismo de ação, em que diferentes relações são forjadas pelas experiências sensoriais associadas à capacidade intelectual. Para reforçar tal argumentação, destaco um fragmento da escrita de uma atriz ao refletir sobre o Campo de Visão:

— É uma experiência baseada na relação de dupla captura que acontece no diálogo e na percepção. O campo de visão faz adentrar nos limites de outro corpo em relação com o espaço. Corpos que se misturam sem perder a distinção, que exploram em seu corpo o desconhecido. Nessa investigação do não familiar o Campo de Visão dilui o sujeito em um grande coro transitório. (W6)

O Campo de Visão ensinou aos atores perceberem o outro em sua totalidade, a ampliar a percepção sensorial e, sobretudo, guiou, provocou e ofereceu ganchos para os exercícios de composição em função dos temas pesquisados. Esse exercício foi de suma importância para o desenvolvimento da percepção do artista, capaz de reagir prontamente

aos estímulos. Essa argumentação pode ser reforçada por meio de uma explicação de Lazzaratto, na qual sugere que o Campo de Visão transforma-se em um Campo de Percepção, pois

[...] o ator, quando a dinâmica se estabelece, necessita perceber em 360°. Não é mais a Visão que processa as informações apreendidas. Os outros sentidos, na medida que o treinamento se desenvolve, vão se aguçando, colaborando com o ator, que cada vez mais deles necessita para se fortalecer no jogo cênico, recolhendo os materiais que o afetam, que possam vir a contribuir com sua construção poética. (2011, p. 213)

É preciso ativar os mecanismos sensíveis para perceber o próprio corpo, o corpo do outro e as relações estabelecidas com o espaço, relações a partir das quais esse corpo coloca-se à prova, experimenta e reflete. O artista está em constante processo de aprendizagem; por essa razão, é fundamental que o mesmo compreenda que a percepção é um sistema aberto em permanente troca de informação e que o desenho cênico da sua prática artística congrega e reagrupa todas as influências.

Os sentidos trabalham unidos. Quando um ator está improvisando em cena, ele vê o espaço, percebe o chão, sente o cheiro do local, escuta vozes e/ou os sons do ambiente, e, além disso, sua imaginação encarrega-se por trazer imagens e lembranças a todo tempo. Cada sentido é posto em jogo, as mensagens sensoriais são constantemente enviadas e interpretadas pelo sistema perceptivo. A complexidade do ser humano em seu processo de aquisição de conhecimento estabelece acordo entre as informações recebidas de fora do corpo com as do seu interior. O corpo experimenta sensações das mais variadas ininterruptamente. Por ser poroso, as informações naturalmente adentram, algumas são retidas e detêm atenção, outras não são percebidas.

Ao longo dos processos improvisacionais, os atores experienciaram e ampliaram seus potenciais criativos a partir do contato com o outro, na ativação da visão periférica e no alargamento da percepção. As improvisações realizadas com variados estímulos (imagens, sons/silêncio, luz, texto) buscou a expansão das faculdades sensoriais e abriu espaço para as intuições. Os estímulos utilizados criaram qualidades estéticas e sinestésicas no ambiente, o que permitiu descobertas no ato criativo mediante corpos sensíveis em intersecção entre razão e sensibilidade.

Nessa perspectiva, considero o Campo de Visão uma prática potencial sinestésica, capaz de ampliar o repertório do ator por meio da improvisação cênica e das percepções alcançadas enquanto espectador. Os atores em jogo ativam os sentidos, estimulam a imaginação e promovem uma experiência profundamente interativa, imersiva e multissensorial. Em igual nível de importância, todos os sentidos são aguçados no artista, a recepção dos estímulos aprofunda as forças criativas, com possibilidade de acessar o universo do inconsciente, guiado pela intuição.

Ao longo do aprendizado proporcionado pelas experiências com o Campo de Visão, vivenciado no papel de espectador, ator e professor, constatei que tal exercício aguçou as percepções do corpo e desenvolveu uma autonomia interior relativa à capacidade de assumir atitudes e decisões baseadas em discriminações sensoriais. De fato, as impressões sensoriais instigaram a releitura da realidade objetiva, sob o salto sensível perceptivo, e revelaram novas abordagens, outras visões, sobre as temáticas exploradas.

Nas dinâmicas improvisacionais, como atuante e como espectador, as conexões entre atenção, percepção e camadas subjetivas são partícipes do ato criativo. Portanto, a formação do professor de Teatro deve estar permeada com trabalhos que possibilitem o desenvolvimento da atuação e da recepção. As ideias explanadas colocam como eixo a experiência estética de ser espectador e os desenvolvimentos poéticos de ser artista como vivências basilares no processo pedagógico do professor em formação. Desse modo, reitero, os processos construídos pelo espectador-artista-professor imbuídos pelos repertórios artístico e estético, de afetos e de experiências, conformam o tornar-se professor de Teatro.

REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FERRACINI, Renato. **Ensaio de atuação**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2013. (Debates; 332)

KOUDELA, Ingrid Dormien e ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de (Orgs.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, SP Escola de Teatro, 2015.

LAZZARATTO, Marcelo. **Campo de Visão**: exercício de linguagem cênica. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia Helena, 2011.

MILLECO FILHO, Luis Antônio; BRANDÃO, Maria Regina; MILLECO, Ronaldo Pomponet. *É preciso Cantar: Musicoterapia, cantos e canções*. 1. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Trad. de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

OBJETIVOS E POLÍTICA EDITORIAL

A Revista Científica/FAP é uma publicação semestral do Campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (FAP) da UNESPAR.

Criada em 2006 a publicação tem por objetivo divulgar artigos, resenhas, entrevistas, traduções produzidas por Mestres e/ou Doutores em duas formas de chamadas: Dossiês Temáticos e Fluxo Contínuo para recebimento de artigos e ensaios situados nas áreas de Artes Visuais, Performance, Arte e Tecnologia, Cinema, Dança, Música, Musicoterapia e Teatro, nas suas mais variadas formas de análise disciplinar, fomentando, assim, o intercâmbio entre pesquisadores de diversas instituições de ensino nacionais e internacionais.

SUBMISSÃO DE ARTIGOS

A Revista Científica de Artes / FAP, periódico eletrônico de acesso livre e sem exigência de taxa de submissão ou publicação, recebe artigos de cunho artísticocientífico com para dois volumes ao ano, conforme temática estabelecida pelos editores convidados de cada número (detalhes da chamada atual abaixo). A publicação tem por objetivo divulgar artigos, resenhas, entrevistas, traduções produzidas por Mestres e/ou Doutores em duas formas de chamadas:

a) Dossiê Temático, com período e tema previamente definidos;

b) Fluxo Contínuo para recebimento de artigos e ensaios situados nas áreas de Artes Visuais, Performance, Arte e Tecnologia, Cinema, Dança, Música, Musicoterapia e Teatro, nas suas mais variadas formas de análise disciplinar, fomentando, assim, o intercâmbio entre pesquisadores de diversas instituições de ensino nacionais e internacionais. Artigos fora do domínio das Artes serão automaticamente recusados.

INSTRUÇÕES PARA AUTORES

As contribuições devem ser enviadas diretamente pelo sistema de submissão de periódicos da UNESPAR, formato Word, com extensões “doc” ou “docx”. Só serão aceitos trabalhos enviados com as devidas revisões gramatical e ortográfica; cabe destacar que a tradução de título, biografia e resumo para a língua estrangeira são de responsabilidade do(s) autor(es). O artigo deverá ser enviado sem qualquer identificação de autoria no

documento anexado, pois autoria e coautorias devem ser indicadas no cadastro do texto, no sistema de periódicos da UNESPAR. A biografia deve ter de 3 a 4 linhas e ser incluída apenas no sistema, contendo dados pessoais do autor com link para o currículo lattes; o texto precisa enfatizar o vínculo institucional e as formações acadêmica e/ou artística. Não serão aceitos artigos de Mestrados, mesmo que tenham sido escritos em coautoria com seus orientadores.

Os textos enviados na seção de Artigos devem ser inéditos, bilíngues ou escritos em uma das seguintes línguas: portuguesa, inglesa ou espanhola, e estar de acordo com a linha editorial da Revista Científica/FAP. Os textos devem conter no mínimo 16 e no máximo 22 páginas, incluindo referências e folha de rosto. Serão também aceitos textos expandidos e atualizados, originalmente apresentados em anais de congresso, desde que haja menção em nota de rodapé na primeira página.

RESENHAS

O periódico publica resenhas de livros, documentários e outros formatos na área de Artes. O texto deve ter de 2 a 4 páginas (máximo 2000 palavras).

ENTREVISTAS

As entrevistas devem ter no máximo 10 páginas, contendo um cabeçalho na primeira página com informações sobre a pessoa entrevistada, o enfoque, a data e o local. Deve constar o nome e um breve currículo em nota de rodapé sobre o entrevistador.

FORMATAÇÃO

O artigo deve iniciar com folha de rosto contendo:

- Título em negrito (com ou sem subtítulo);
- Resumo em língua vernácula (mínimo de 150 e máximo de 250 palavras, em fonte Arial, tamanho 12, com entrelinhamento simples, justificado e sem recuo);

- Palavras-chave em língua vernácula, separadas por pontos finais (até 5 palavras que, preferencialmente, façam parte de vocabulário controlado. Exemplos: Vocabulário Controlado USP; VCB das Bibliotecas do Congresso Nacional, BNDigital da Biblioteca Nacional.
- Título em língua estrangeira (com ou sem subtítulo)
- Resumo em língua estrangeira (mínimo de 150 e máximo de 250 palavras, em fonte Arial, tamanho 12, com entrelinhamento simples, justificado e sem recuo);
- Palavras-chave em língua estrangeira separadas por pontos finais (até 5 palavras que, preferencialmente, façam parte de vocabulário controlado.

Os trabalhos devem ser digitados em Word e devem seguir as diretrizes abaixo:

- Texto escrito em fonte Arial, tamanho 12, justificado e em entrelinhamento de 1,5 cm;
- Notas de rodapé, quando necessário, fonte em tamanho 10, justificado e com entrelinhamento simples;
- Parágrafos com recuo;
- Espaço duplo entre partes do texto;
- Páginas configuradas no formato A4, com numeração.

CITAÇÕES DENTRO DO TEXTO

Nas citações de até três linhas, feitas dentro do texto, o nome do autor deve ser citado entre parênteses, pelo sobrenome, em letras maiúsculas e separado da data da publicação, por vírgula. A especificação da(s) página(s) deverá seguir a sequência de data, separada por vírgula e precedida de “p.”, como em (SILVA, 2000, p. 100), por exemplo. Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses, “como Silva (2000, p. 100) assinala...”. As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento, (SILVA, 2000a, p. 25). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos os nomes poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000, p. 17); quando houver mais de três autores, indica-se o primeiro seguido de et al.

(SILVA et al., 2000, p. 155). As citações com mais de cinco linhas devem ser destacadas, ou seja, apresentadas em bloco, em fonte tamanho 10, espaço simples e com recuo de parágrafo de 4 cm.

REFERÊNCIAS

As referências devem conter informações de todos os autores, sites, imagens, textos sem autoria, notícias entre outros materiais utilizados/citados na pesquisa, para que o material utilizado como embasamento da pesquisa seja identificado por quem leia o artigo no site de periódicos da UNESPAR.

ILUSTRAÇÕES

As imagens devem ser enviadas em formato JPEG, PNG ou GIF, diagramadas no arquivo do texto e enviadas em arquivos separados, como documento suplementar, durante o processo de submissão do artigo. Cada arquivo de imagem deve ter no mínimo 100 e no máximo 300 dpi.

O uso de imagens em geral tem que ser acompanhado de uma legenda constando fonte, nome do autor, local (no caso de fotografias) e data.

PRODUTOS AUDIO VISUAIS

Os arquivos audiovisuais podem ser submetidos como documentos suplementares nos formatos MP3, MP4 ou AVI. Recomenda-se, também, o uso de materiais disponíveis no depósito dos arquivos de vídeo, no portal Internet Archive, de sons, no portal Petrucci Music Library, e de arquivos diversos em Domínio Público.

ÉTICA DA PESQUISA

No caso da pesquisa envolver algum tipo de conflito de interesse, o autor deve fazer uma nota final, declarando que não foram omitidas ligações com órgãos de financiamento. Da mesma forma, deve-se citar a(as) instituição(ões) de vinculação do(s) autor(es). Sugere-se, para artigos resultantes de pesquisas envolvendo seres humanos, informar os procedimentos éticos estabelecidos que tenham passado por Comitê de Ética em Pesquisa. Essa informação deve ser indicada em nota de rodapé.

AValiação

Os artigos recebidos serão previamente avaliados pelo Editor da Revista. Aqueles que estiverem fora dos critérios editoriais serão devolvidos e os demais, encaminhados aos pareceristas para avaliação. A análise será realizada sob a forma de parecer formal. Todo processo é feito dentro do regime de anonimato, ou seja, sem que autores e pareceristas tenham ciência um do outro. Feita a análise, a equipe editorial entrará em contato com o autor por e-mail para comunicar se o seu artigo foi aceito ou recusado. No caso de haver modificações sugeridas pelo parecerista, o autor deverá atendê-las, tendo um prazo máximo de 15 dias para retornar o trabalho por e-mail.

Os trabalhos serão avaliados quanto aos conteúdos teórico e empírico, à coerência e ao domínio a partir da literatura científica. Também pela contribuição para área específica, atualidade do tema, estrutura do texto, metodologia e qualidade da edição. A Comissão Editorial poderá solicitar reformulações e dar sugestões. E uma vez reformulado, haverá uma conferência realizada pelo editor que emitirá um parecer final.

DIREITOS AUTORAIS

Os autores detêm os direitos autorais, ao licenciar sua produção na Revista Científica / FAP, que está licenciada sob uma licença Creative Commons. Ao enviar o artigo, e mediante o aceite, o autor cede seus direitos autorais para a publicação na revista.

Os leitores podem transferir, imprimir e utilizar os artigos publicados na revista, desde que haja sempre menção explícita ao(s) autor (es) e à Revista Científica / FAP não sendo permitida qualquer alteração no trabalho original. Ao submeter um artigo à Revista Científica / FAP e após seu aceite para publicação os autores permitem, sem remuneração, passar os seguintes direitos à Revista: os direitos de primeira edição e a autorização para que a equipe editorial repasse, conforme seu julgamento, esse artigo e seus metadados aos serviços de indexação e referência.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os dados cadastrais, referentes a nomes, endereços e outros dados presentes no sistema de periódicos, serão utilizados exclusivamente para a publicação e não serão disponibilizados para outros fins ou a terceiros.