

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE PESQUISA ARTE, CULTURA E IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO

PAULA FRANCINETE BARROS BEZERRA

**AS RELAÇÕES ENTRE ARTE CONTEMPORÂNEA, MEDIAÇÃO E CULTURA  
VISUAL:** uma contribuição à pedagogia do imaginário

São Luís

2016

PAULA FRANCINETE BARROS BEZERRA

**AS RELAÇÕES ENTRE ARTE CONTEMPORÂNEA, MEDIAÇÃO E CULTURA**

**VISUAL:** uma contribuição à pedagogia do imaginário

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr João de Deus Vieira Barros

São Luís

2016

PAULA FRANCINETE BARROS BEZERRA

**AS RELAÇÕES ENTRE ARTE CONTEMPORÂNEA, MEDIAÇÃO E CULTURA**

**VISUAL:** uma contribuição à pedagogia do imaginário

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr João de Deus Vieira Barros

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros (orientador)  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Lélia Cristina Silveira de Moraes  
Doutorado em Educação Brasileira  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raimunda Nonata Fortes Carvalho Neta  
Doutorado em Biotecnologia  
Universidade Estadual do Maranhão

São Luís

2016

Bezerra, Paula Francinete Barros.

**As relações entre arte contemporânea, mediação e cultura visual:** uma contribuição à pedagogia do imaginário / Paula Francinete Barros Bezerra. – 2016.

162 f.

Orientador: Prof<sup>º</sup> Dr. João de Deus Vieira Barros

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós Graduação em Educação UFMA, 2016.

1. Arte Contemporânea. 2. Cultura Visual. 3. Imaginário. 4. Mediação. I. Barros, João de Deus Vieira. II. Título.

Aos meus pais e amigos que, com muito amor cuidam do meu coração e acompanham meus sonhos nesta jornada de encantos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por este momento tão único. Pelas conquistas, experiências e aprendizados gratificantes que vivo a cada dia.

Aos meus pais, Antônio de Pádua e Maria Sousa, exemplos de força e determinação, pelo amor e apoio incondicional, pela base e suporte diário para trilhar meu caminho, minhas escolhas.

Ao meu orientador, Prof. João de Deus Vieira Barros, por sua dedicação tão singela em estimular nossos sentidos para perceber o cotidiano e suas experiências significativas através da arte e do imaginário. Gratidão imensa pela oportunidade em realizar esta pesquisa sob sua orientação em trilhar pela educação do sensível. Obrigada pela compreensão, atenção e encontro de almas.

A Betânia Pinheiro, irmã de coração e outras vidas que Deus me proporcionou conviver e aprender diariamente. A amiga de todos os momentos e arte/educadora que inspira tantas reflexões e acredita e estimula o melhor de mim.

A Aline Pacheco e Vanderléa Cardoso pelas carícias cotidianas a minha alma, que de um “pequeno grande” intervalo de terra, céu e água que nos separa, irradiam luz e amor para cuidar de uma flor/amiga.

A Carol Aragão e Letícia Amorim, por todo apoio, cuidado, incentivo e força, amizade, carinho e singelos momentos e sorrisos proporcionados. As experiências e vivências únicas compartilhadas.

A Stella Aranha e Luciana Azevedo por compartilharem aprendizados, momentos, experiências significativas. Pela escuta sensível em diversas ocasiões, os pensamentos e incentivos diários.

A Luiz Silva, gratidão por tudo que representa, apoio, incentivo e cuidado.

A Jonathas Lima, pelo reencantamento do meu olhar para a vida.

Aos meus queridos(as) que estão sempre apoiando, ouvindo minhas inquietações e sonhos e pelos encantamentos das vivências compartilhadas: Abaddy, Júnior Brandão, Dinho Araújo, Pablo Fabrício, Jurandir Eduardo, Davi Coelho, Paulo Portela, Marília França, Carlos Montier, Felipe Said, Layo Bulhão, Samia Rafaella, Dinalva dos Anjos, Maria Diniz, Anacris Jansen, Antonia Cristina, Anacleto Santos, Adnaelma Cardozo, Andrea Lopes, Edi Bruzaca, Francisca Costa,

Palloma de Castro e Josenilde Oliveira por tantos momentos únicos, afetos, carinho e aprendizados compartilhados.

Aos meus amigos de longa jornada, pelo apoio, compreensão, carinho, força e especialmente por fazerem parte da minha vida, próximos e/ou distantes fisicamente, em especial: Lydia Alves, Jorgeanne Viana, Pedro Ferreira, Suhelen Aragão, Alessandra Fialho, Marcelo Pereira, Maryluce Cardoso, Rafaela Guimarães, Abimaelson Santos, Beatriz Sousa, Elisene Matos, Flavia Andresa, Ivy Faladeli, Dahmas, Camila Grimaldi, Leury Monteiro, Suzana Melo, Wendell Maciel, Leticia Veras, Joseph Bruno, Selene Masullo, Lúcia Ferreira e todos mais que me acompanham cotidianamente.

Ao Faladeli Bar e Café pelo carinho e espaço que abriga as memórias mais queridas. Aos artistas maranhenses que provocam inquietações e exercitam meu olhar a cada produção. Aos alunos do curso de Artes Visuais da UFMA pela experiência significativa em 2012/2013/2014.

A Ivandro Coelho, companheiro de grupo de pesquisa que acompanhou e compartilhou todo o processo de pesquisa. A Evandicléia Carvalho por todo carinho e apoio fundamental nos percursos e aprendizados do Mestrado em Educação.

Aos companheiros da 15ª Turma do Mestrado em Educação e todo corpo de docentes pelos aprendizados e experiências compartilhadas nesta jornada.

A banca de qualificação que me deu as orientações necessárias para prosseguir a pesquisa. A banca de avaliação deste trabalho de pesquisa pela apreciação e considerações.

Ao Sesc no Maranhão, pela experiência profissional enriquecedora vivenciada enquanto Arte/Educadora do Programa Cultura e toda equipe de funcionários. Enorme gratidão a Direção Regional e direções de área, a Gerência do Sesc Deodoro Valdinete Reis, Coordenadora de Cultura Isoneth Almeida, Ana Cleide, Leninha, Junior Marcks, Josiane Silva. A todos as técnicas e estagiários(as) do Programa Cultura com os quais apreendo diariamente com a convivência.

À Universidade Federal do Maranhão, ao Programa de Pós Graduação, Mestrado em Educação, e a todos os professores, pelos ensinamentos, pelo acolhimento e pela oportunidade de realização dessa pesquisa.

Enfim, a minha família e a todos aqueles que me incentivaram e, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

*“É necessário pegar o texto da mesma forma como se pega a flauta, pra acordar o artista que dorme em nós, ou como quem pega uma pipa, fazendo voar os pensamentos. É sempre assim como na arte e no brinquedo: o prazer só vem quando o corpo se põe a dançar.”*

*Rubem Alves*



## RESUMO

O presente estudo busca refletir sobre as relações entre a arte contemporânea, a mediação e a cultura visual na perspectiva de identificar possíveis contribuições para a pedagogia do imaginário. O percurso proposto apresenta uma revisão teórica acerca das categorias em questão baseada nos autores Bachelard, Dewey, Araújo & Araújo, Teixeira, Wunenburger, Mirian Celeste Martins, Dias, Picosque, Raimundo Martins, Cocchiarale e Belidson, propondo uma reflexão sobre o imaginário, a arte e a educação; um recorte do contexto da arte contemporânea, destacando alguns aspectos do imaginário poético presente na produção artística ludovicense. Aborda um levantamento de três periódicos de destaque na área de educação e arte: Revista da Educação Brasileira da ANPED, Educação e Sociedade e Visualidades sobre as categorias em estudo no recorte temporal de 2000 a 2014. Discute ainda sobre as conexões entre a cultura visual e a mediação cultural no contexto contemporâneo em arte, entrelaçando conceitos e experiências no processo criativo de desenvolvimento da referida pesquisa. Define sob qual ponto de vista o caminho metodológico é traçado, destacando a experiência como ponto de partida norteador e o imaginário presente na construção poética de relações e processos de criação. Como norte, destaca a/r/tografia como referencial metodológico que relaciona o artista, o pesquisador e o educador como sujeitos interligados neste processo de análises. Para tanto, a reflexão proposta busca realizar um estudo hermenêutico de abordagem fenomenológica que se referencia na nova visão paradigmática de superação da dicotomia entre as ciências, propondo uma relação entre as categorias citadas a partir da análise de narrativas de mediadores/educadores e artistas que atuam no cenário cultural de São Luís-MA; propondo também construir possíveis caminhos para a pedagogia do imaginário. Assim, foram selecionados 12 artistas e 12 mediadores/educadores que atuam com expressividade no cenário local de 2014 a 2016, período de realização desta pesquisa no Mestrado em Educação da UFMA. Por último, aborda as dificuldades encontradas no processo, as contribuições das percepções e experiências do percurso trilhado, apontando diálogos abertos para a continuidade da investigação.

Palavras-chave: Arte Contemporânea. Mediação. Cultura Visual. Imaginário.

## **ABSTRACT**

The present study aims to reflect on the relationship between contemporary art, mediation and visual culture from the perspective of identifying possible contributions to the pedagogy of imaginary. The route proposed presents a theoretical review about the categories in question based on the authors Bachelard, Dewey, Araújo & Araújo, Teixeira, Wunenburger, Mirian Celeste Martins, Dias, Picosque, Raimundo Martins, Cocchiarale and Belidson, proposing a reflection on the imaginary, art and education; an extract of the context of contemporary art, highlighting some aspects of poetic imaginary present in artistic production from São Luís. It covers a survey of three prominent journals in the area of education and art: ANPED Brazilian Education Journal, Education and Society and Visuals on the categories under study in the temporal cut of 2000 to 2014. Discusses yet about the connections between visual culture and the cultural mediation in the contemporary context in art, interlacing concepts and experiences in the creative process of development of this research. Defines under which point of view the methodological path is traced, highlighting the experience as a starting point to guide them and the imaginary part of the construction of poetry of relations and processes of creation. As the North, he emphasizes a/r/tography as a methodological reference that relates the artist, the researcher and the educator as interconnected subjects in this process of analysis. Thus, the proposed reflection seeks to carry out a study of a hermeneutic phenomenological approach that if references in the new vision paradigmatic that proposes to overcoming the dichotomy between the sciences, suggesting a relationship between the categories cited by the analysis of narratives of mediators/educators and artists who work in the cultural scenario of São Luís-MA. Proposing also to construct possible paths for the pedagogy of the imaginary. Thus, 12 artists and 12 mediators / educators were selected, who act with expressiveness in the local scenario from 2014 to 2016, during the period of this research in the Master in Education of UFMA. Finally, it addresses the difficulties encountered in the process, the contributions of the perceptions and experiences of the path traveled, pointing to open dialogues for the continuity of the research.

**Keywords:** contemporary artwork. Mediation. Visual Culture. Imaginary.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1:</b> Lygia Clark. Bicho, 1960 .....          | 58 |
| <b>Figura 2:</b> Hélio Oiticica. Parangolé, 1964 .....   | 58 |
| <b>Figura 3:</b> Print do Site Arte Maranhão, 2016 ..... | 64 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabela 1:</b> Características da Produção Artística da Modernidade e Contemporaneidade .....                      | 78  |
| <b>Tabela 2:</b> Características da Modernidade e Pós Modernidade .....                                              | 79  |
| <b>Tabela 3:</b> Mapeamento do Levantamento Bibliográfico do Periódico Educação e Sociedade .....                    | 120 |
| <b>Tabela 4:</b> Seleção de Artigos do Mapeamento do Periódico Educação e Sociedade .....                            | 120 |
| <b>Tabela 5:</b> Mapeamento do Levantamento Bibliográfico do Periódico Revista da Educação Brasileira da ANPED ..... | 121 |
| <b>Tabela 6:</b> Seleção de Artigos do Mapeamento do Periódico Revista da Educação Brasileira da ANPED .....         | 121 |
| <b>Tabela 7:</b> Mapeamento do Levantamento Bibliográfico do Periódico Revista Visualidades .....                    | 122 |
| <b>Tabela 8:</b> Seleção de Artigos do Mapeamento do Periódico da Revista Visualidades .....                         | 124 |

## LISTA DE DIAGRAMA

|                                               |           |
|-----------------------------------------------|-----------|
| <b>Diagrama 1 – Mediação da Cultura .....</b> | <b>72</b> |
|-----------------------------------------------|-----------|

## **LISTA DE SIGLAS**

**PPGE** – Programa de Pós Graduação em Educação

**GSACI** – Grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Imaginário na Educação

**IBRAM** – Instituto Brasileiro de Museus

**PCN** – Parâmetro Curricular Nacional

**SESC** – Serviço Social do Comércio

**DAC** – Departamento de Assuntos Culturais

**UFMA** – Universidade Federal do Maranhão

**CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica

**IFMA** – Instituto Federal do Maranhão

**ANPED** – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

## SUMÁRIO

|                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                            | <b>16</b>  |
| 1.1 Inquietações: tempo de delicadezas .....                         | 19         |
| 1.2 O caminho trilhado pela pesquisa .....                           | 25         |
| <b>2 IMAGINÁRIO, ARTE E EDUCAÇÃO: itinerários e reflexões.....</b>   | <b>38</b>  |
| <b>3 PERCURSOS CONTEMPORÂNEOS NA ARTE .....</b>                      | <b>49</b>  |
| 3.1 Trilhando entre contextos brasileiros .....                      | 56         |
| 3.2 O cenário poético da arte contemporânea em São Luís .....        | 60         |
| <b>4 MEDIAÇÃO E CULTURA VISUAL: contextos .....</b>                  | <b>66</b>  |
| 4.1 Mediação Cultural e Educativa.....                               | 77         |
| 4.2 Diálogos da Cultura Visual .....                                 | 81         |
| <b>5 NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PROCESSO CRIATIVO.....</b>         | <b>86</b>  |
| 5.1 Narrativas mediadoras: a experiência como ponto de partida ..... | 90         |
| 5.2 Narrativas poéticas de mediadores e artistas .....               | 97         |
| 5.3 Contribuições à pedagogia do imaginário .....                    | 118        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                  | <b>135</b> |
| REFERÊNCIAS.....                                                     | 144        |
| APÊNDICES .....                                                      | 153        |
| ANEXOS .....                                                         | 158        |

## 1 INTRODUÇÃO

*O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo.*

- Manoel de Barros

A sociedade contemporânea se constitui de um emaranhado de teorias, transformações nas mais diversas esferas sociais, conceitos e ressignificações de conceitos. A reflexão epistemológica de Edgar Morin (2005) sobre a crise de paradigmas que norteia o contexto histórico de grandes mudanças sociais e culturais parte do diagnóstico de que os modelos de produção, organização e transmissão de saberes não respondem mais as demandas da sociedade. O Paradigma da Simplificação que estrutura o modelo de pensamento e organiza a vida em concepções lineares de tempo e espaço limita a capacidade humana. É nesse aspecto que Morin (2005) aponta para uma nova forma de pensar que seja capaz de apreender a complexidade do real; que abra espaço para outros canais de estudos e apreensão do mundo em sua unidade e multiplicidade.

Boaventura Santos (2003) também propõe uma reflexão sobre a crise do paradigma dominante nas ciências e que não há uma distinção entre as Ciências Naturais e Sociais e sim uma integração entre as mesmas, colocando o homem na posição de sujeito do mundo tanto quanto a natureza. A racionalidade própria da modernidade entra em choque com a profusão de questões que não encontram respostas em um conhecimento metódico, objetivo e sistêmico. A própria ampliação de pesquisas no âmbito social e cultural em busca de teorias que norteiem o conhecimento enquanto ato criativo do homem em diálogo com o seu contexto traz à tona reflexões sobre o que vem se produzindo e pesquisando.

Na contemporaneidade faz-se necessário observar e analisar as transformações e a própria linha tênue existente entre o moderno e o contemporâneo para que possamos compreender as implicações do percurso a ser percorrido nesta pesquisa que versa pelo campo da arte e do imaginário. O processo de construção de conhecimentos no âmbito educativo encontra-se fragmentado, não recebendo estímulos para o diálogo, para a troca de significados e



relações entre conceitos e imagens, corroborando com uma visão sistêmica no ensino de arte e na compreensão da própria cultura.

Por este aspecto, a crise de paradigmas da racionalidade e do pensamento pós-moderno trouxe uma série de questionamentos a respeito da visão da arte na sociedade. A arte constitui uma forma de exercitar a nossa capacidade criativa, de estabelecer conceitos, criar e recriar significados conforme ela se constrói, sob diversas formas, em diferentes contextos sócio históricos. Uma das funções da arte na educação pauta-se na mediação, no diálogo, na interlocução entre a própria arte, a sociedade e o indivíduo, entre as imagens e seus significados individuais e coletivos; estimulando nossa percepção e processo de construção contextualizada de conhecimentos.

A arte, enquanto expressão humana, cria, organiza e reorganiza o cotidiano<sup>1</sup> à medida que capta o meio social e cultural e suas constantes transformações. Em nossa sociedade contemporânea, onde estas transformações se desenrolam em proporções cada vez mais urgentes, torna-se evidente que a função imaginante e a construção de imagens simbólicas tem assumido posição secundária no meio social. Tal fato, por vezes, tem contribuído para uma aceitação passiva das imagens do cotidiano, formando conceitos e não mais possibilitando ao homem que desenvolva sua capacidade de criar, imaginar, articular e analisar conceitos de mundo, agregando a si, apenas os conceitos destrinchados e generalizados pela realidade social.

Estamos expostos a um grande número de imagens de mundo que tem por consequência a paralisação da imaginação enquanto faculdade produtora de conceitos e dos próprios modelos visuais construídos enquanto significados. A quantidade de informações expostas pela mídia e a rapidez com que desenvolvemos nossas relações com o mundo na contemporaneidade têm limitado nosso campo de visão e interpretação visual do que está à nossa volta. Nossos olhares estão se acostumando ao trivial e não mais são trabalhados para investigar detalhes, a instigar a curiosidade, a imaginação e aprimorar o conhecimento visual.

---

<sup>1</sup> Segundo Maffesoli (1995, p.63-64), o cotidiano passa a ser não simplesmente um conceito acadêmico, reduzido tão somente a teorizações, mas um “estilo”, podemos dizer, um “estilo de estar no tempo”, que carrega o olhar sobre as minúcias.

O acesso à cultura e apropriação da arte enquanto conteúdo curricular através de metodologias que oferecem múltiplas possibilidades de transmitir uma informação, bem como interpretar, comunicar, facilitar o desenvolvimento da imaginação, no criar e recriar significados a partir dos estímulos visuais contextualizados e dinâmicos contribuindo para o processo de aprendizagem em sala de aula e em espaços culturais de forma ativa e participante enfrenta diversas dificuldades em meio ao contexto de desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras pautadas no racionalismo do pensamento moderno.

É nesse ponto que se busca, para além do pensamento racional, iniciarmos esta pesquisa a partir de questionamentos e reflexões próprias do ser humano, de poetas, de pesquisadores das ciências humanas e sociais, de artistas e encontros e experiências cotidianas que não encontram caminho no pensamento moderno e sistêmico. Iniciamos aqui um exercício de reflexão ampliado que parte do convite do poeta Manoel de Barros em sua singela frase de início desta pesquisa: *“O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”*.

Como então podemos transver o mundo? Como perceber o mundo para além do olhar e das próprias imagens simbólicas que registramos na lembrança? Transver, por meio da imaginação o mundo a nossa volta em sua essência. Há como racionalizar as experiências do sensível? Merleau Ponty (2004, p. 28) aborda no livro *A Fenomenologia da Percepção* que “o visível é o que se apreende com os olhos e o sensível é o que se apreende pelos sentidos”. O conhecimento então, parte também da experiência cotidiana do homem com o mundo.

Merleau Ponty (2004) aponta também para a imersão do pensamento no mundo vivido, pela superação de uma relação mediada pela representação e a retomada do olhar primeiro sobre o mundo. A busca de essências puras, o pensamento sobre o mundo não deve, portanto, substituir a experiência do mundo. Para o filósofo, resgatar a fluidez, o inacabado, o instável do mundo e do humano é um esforço traduzido na ressignificação do mundo vivido, pois:

O mundo da percepção, isto é, o mundo que nos é revelado por nossos sentidos e pela experiência de vida, parece-nos à primeira vista o que melhor conhecemos, já que não são necessários instrumentos nem cálculos para ter acesso a ele e, aparentemente, basta-nos abrir os olhos e nos deixarmos viver para nele penetrar” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 1).

Ao abrir os olhos e se permitir viver é uma experiência de conhecimento que constrói o imaginário particular e coletivo do homem com o mundo. Assim como também propõe Durand (1996, p. 215-227), o imaginário revela-se como um lugar de “entre saberes”, um “museu” que abriga imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir pelo homem. Imagens estas que fazem do imaginário um “mundo” de representações. “São nos fluxos e refluxos do imaginário que ocorre o processo de elaboração e decodificação das imagens [...] O sujeito ao olhar uma imagem faz uso do seu repertório cultural próprio, ativa as conexões do seu imaginário.” (HOLMER, 2005, p. 01).

E pensando nesse mundo de percepções e nas experiências do sensível que se inicia o processo criativo de construção desta pesquisa, tomando como norte que além do olhar e da memória, a imaginação será a condição básica para ‘transver’ os caminhos sobre a pedagogia do imaginário no contexto da cultura visual a partir das narrativas de artistas e mediadores que se entrelaçam no diálogo entre a arte contemporânea e o público. Para além de metodologias que primam por conceitos e categorias de análise fechadas de uma epistemologia racionalista, iniciamos um percurso nos caminhos da fenomenologia como o princípio dessa jornada de experiências sensíveis.

### 1.1 Inquietações: tempo de delicadezas

*Lugar sem comportamento é o coração. Ando em vias  
de ser compartilhado. Ajeito as nuvens no olho. [...]  
- Manoel de Barros*

Para pensar o ponto de partida que levou ao objeto desta dissertação, retorno a Manoel de Barros, pegando emprestadas suas singelas palavras para situar onde tudo começou. “*Lugar sem comportamento é o coração [...]. Ajeito as nuvens no olho*”. Nada como um coração inquietante e um olhar sensível para se deparar com tantas inquietações cotidianas. A formação inicial como Arte Educadora do campo das artes visuais e as vivências e desafios no trabalho com mediação

cultural<sup>2</sup> possibilitaram um caminho ampliado de percepções, olhares, inquietações, sutilezas, curiosidades, dúvidas, incertezas e um constante processo de leituras, pesquisas e necessidade de partir trilhando para pensar e refletir sobre o imaginário que temos para a arte contemporânea e como a ação de mediação permeia e conecta todas as relações que se estabelecem no nosso cotidiano cultural.

Neste percurso, o meu contato com artistas, poesias, situações inusitadas de apreciação e diálogo com a arte e o aprofundamento de estudos no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão por meio do grupo de pesquisa Arte, Cultura e Imaginário na Educação – GSACI permitiram que o olhar sensível de apreciadora da arte se unisse ao olhar inquietante de pesquisadora buscando compreender como categorias tão próximas como a arte, a cultura e o imaginário careciam de registros e conexões, tendo um mundo de possibilidades tão perto e pouco explorado: a efervescência da cena contemporânea da arte em São Luís.

E porque denomino estas inquietações por tempo de delicadezas? Faço referência aqui a crônica de Affonso Romano de Sant’Anna (2009, p. 7-10) intitulada “Tempo de delicadeza” onde o autor propõe de modo bem humorado e particular na sua escrita a necessidade de lançar um manifesto pela delicadeza em tempos que viver está cada vez mais difícil para então revertermos poeticamente essa situação.

Imbuída pelo manifesto proposto por Affonso Romano de Sant’Anna (2009) vejo a delicadeza como a experiência sensível que estamos sujeitos a vivenciar a cada minuto na escola, no ambiente profissional, no dia-a-dia, nas relações, no ato de ouvir música, no apreciar de uma obra de arte em um ambiente institucionalizado e até mesmo em andar todos os dias pela mesma rua e de repente se deparar com uma intervenção no muro da rua que você transita todos os dias, mudando as cores e a atenção do nosso olhar acomodado e corriqueiro. Um gesto de delicadeza vai além da ‘boa ação’ que faço pelo outro, mas retoma o pensamento fenomenológico sobre a percepção do sensível nas experiências do cotidiano. Uma delicadeza que exige muitas vezes o silêncio, o ato de fruição e até mesmo a lentidão em meio a olhares tão urgentes no dia a dia, como propõe SANT’ANNA (2009, p. 10):

---

<sup>2</sup> Mediação Cultural entendida na concepção da pesquisadora Mirian Celeste Martins como uma ação que potencializa a experiência estética a partir do encontro, do estar entre tantas relações – arte / público / contextos / instituições e políticas culturais / cotidiano, etc.

[...] a historiadora Denise Bernuzzi de Sant'Anna anda fazendo entre nós o elogio da lentidão, denunciando a ferocidade da cultura da velocidade. É bom pensar nisto. Pela pressa de viver as pessoas estão esquecendo de viver. Estão todos apressadíssimos indo a lugar nenhum. Curioso, a delicadeza tem a ver com a lentidão.

No ano de 2013, tive a oportunidade de apreciar de perto uma série de situações poéticas (intervenções artísticas) pelo centro da cidade de São Luís que se chamava *(Des)acordo poético* (anexo 1 e 2). Um grupo de quatro artistas se reuniu para espalhar poesia pela cidade das formas mais inusitadas possíveis, fazendo a circulação de palavras-imagem pela paisagem urbana da cidade, inserindo palavras poéticas em lugares insólitos. Completando o vazio dos azulejos dos prédios depredados do Centro Histórico com azulejos coloridos de papel e trechos de poesias; soltando balões e pipas marcados por palavras poéticas e o que mais me tocou: a intervenção *“Receita de Poema”* onde me deparei com um adesivo com a inscrição *“Doutor, me receite um poema”* (anexo 3) colado em um cenário arquitetônico e social abandonado.

Que delicadeza! A poesia visual me proporcionou uma sensação muito particular e inquietante. Nosso cotidiano, nossas escolas estão carentes de poesia, de arte? E nesse ponto me pergunto frequentemente desde então. Há relação entre a crônica de Affonso Romano e a série de intervenções? A arte não poderia estimular uma educação para o cultivo da alma e do imaginário como propõe Eliana Atihé (2011)? Sim! A proposta dos artistas busca uma construção de conhecimentos que Bachelard (2006) explica em suas obras ser possível adquirir tanto pela experimentação quanto pela poesia. As relações existentes entre os homens em si e o mundo leva em consideração afetos e emoções. Assim,

diante das imagens que os poetas nos oferecem, diante das imagens que nós mesmos nunca poderíamos imaginar, essa ingenuidade de maravilhamento é inteiramente natural. Mas ao viver passivamente esse maravilhamento, não participamos com suficiente profundidade da imaginação criante. (BACHELARD, 2006, p. 04)

Gaston Bachelard nos convida a refletir sobre a imaginação criadora<sup>3</sup> como função instauradora do pensamento e da emoção e a perceber “a imagem

<sup>3</sup> “A imaginação criadora dispõe de uma natureza própria que de alguma forma condiciona quer a percepção, quer o pensamento abstrato, visto que ela assume-se como uma atividade semi-

como dádiva de uma consciência ingênua”. (BACHELARD, 1993, p.46). Tal aspecto tem se perdido no espaço privilegiado que a escola constitui para exercitar o desenvolvimento imaginativo entre alunos – professores – sociedade. Athié (2008, p. 50) aponta que “a educação escolar vem desperdiçando, contra seus próprios propósitos, uma grande parcela da energia criativa resultante da tensão entre essas polaridades (o ensinar – o aprender)”.

A função imaginante e criadora tem se perdido. Estamos nos acostumando ao trivial, a perder o encantamento da poesia cotidiana – a experiência do sensível – no contato com o mundo. A leitura poética e de imagens artísticas exige um apreciador leitor-criador de significados que explora diversos canais de percepção além do intelecto, como o emocional, o sensorial e o estético. Sair da zona de conforto que a rapidez e a praticidade do mundo contemporâneo proporcionam tem sido um dos grandes canais de acesso da arte contemporânea.

Ainda em 2013, participei como gestora e mediadora cultural da exposição “*O mar verterá meu coração selvagem?*” (anexo 4 e 5) do artista visual Allan de Lana de Brasília/DF na Galeria de Arte do Sesc no Maranhão. A experiência no percurso de produção, montagem, acompanhamento da expografia<sup>4</sup> no espaço junto ao artista e as vivências particulares e coletivas com os visitantes me preencheu de inquietações e experiências estéticas. O artista jogou com o posicionamento físico do apreciador no espaço da Galeria, apropriando-se dos elementos formais e convencionais do espaço expositivo para construir uma instalação sensorial que fazia um convite para além do visual.

Ao adentrarmos na Galeria durante a exposição (anexo 4 e 5), nos deparávamos com um espaço quase que vazio de elementos visuais em sua totalidade, com sons diversos e alguns grafismos de insetos em formas visuais que permitiam diversas leituras, bem como vídeoartes projetadas em locais inusitados dos salões da Galeria. Quebrava-se todo o protocolo do que estamos habituados a “ver” em uma Galeria de Arte. A carência de imagens visuais concretas, da materialidade da obra de arte, inquietou de tal forma os visitantes, que de início,

---

autônoma e dispõe igualmente de uma espontaneidade que lhe é peculiar face à sensação (aisthesis) e ao intelecto ou pensamento (noesis)”. (ARAÚJO & ARAÚJO, 2009, p. 24)

<sup>4</sup> Refere-se ao conceito visual e arquitetônico que compõem o ambiente de uma exposição em sua concepção e montagem, buscando os aspectos formais para expressar o conteúdo da exposição.

apenas por meio da mediação educativa, o diálogo entre o trabalho de arte e o público possibilitou uma aproximação.

Quando iniciei os primeiros estudos no campo do imaginário e com o aprofundamento teórico no grupo de pesquisa GSACI, minhas inquietações com a arte contemporânea se ampliaram. Percebi então que boa parte da dificuldade em nos relacionarmos com o trabalho de arte contemporânea não se limitava somente ao olhar habituado e inerte para “ver” uma imagem materializada e com um conceito chave estampado. O nosso olhar foi educado ao longo de um percurso histórico para ser receptor de informações de obras de arte, sem diálogo, sem percepção sensorial. Mas, a inquietação surgida então, foi de perceber que a nossa função imaginante tem se perdido até mesmo no apreciar da Arte.

Nossa imaginação não é exercitada, assim como o diálogo e percepção sensorial diante de um trabalho artístico que questiona além da visão, da imagem materializada, mas que exige um estar presente no espaço, na obra, um sentir-se aberto a uma experiência que tira nosso “chão” e quebra a inércia do pensamento e da própria imaginação. A poesia que é o encontro/diálogo com o nosso imaginário, pois,

ainda que muitas vezes as metáforas nada mais sejam do que transmutações do pensamento numa vontade de dizer melhor, de dizer de maneira diferente, a imagem, a verdadeira imagem, quando é vivida primeira na imaginação, deixa o mundo real e passa para o mundo imaginado, imaginário. Através da imagem imaginada conhecemos essa fantasia absoluta que é a fantasia poética. (BACHELARD, 1989, p. 10)

A exposição “O mar verterá meu coração selvagem?” instalou sons de mar, de revoada de pássaros, dentre tantos outros, disfarçados pelo espaço da Galeria de Arte. Será que não exercito meu imaginário a partir de sons que podem significar imagens simbólicas e imateriais particulares a cada apreciador? No contato com a mediação, visitantes na Galeria de Arte demonstraram reações diversificadas. Estranhamento, curiosidade, inquietudes, encantamentos, gestos sutis de apreciação e críticas. Penso agora, ao buscar tais vivências, como a arte contemporânea e o campo do imaginário possuem entrelaçamentos.

A arte contemporânea mune-se de inúmeros ferramentais para sua análise e interpretação, contudo, vale ressaltar a necessidade em compreendermos

a fenomenologia proposta por Gaston Bachelard através da metafísica da imagem como instauradora do espaço criativo que exhibe o sujeito em sua integridade físico-espiritual e deflagrando um espaço/tempo novo, locando a criação na internalidade subjetiva da alma criadora, tornando claro ao homem, tal qual Prometeu, seus pensamentos próprios, esculpidos no imaginário. (GATTI, 2010, p. 01)

Fabio Gatti nos faz refletir sobre a relação direta da arte contemporânea com a própria vida, com a imaginação criadora a qual torna possível a vida e suas dinâmicas de construção no tempo/espaço. Assim, “a ideia de uma arte que se confunda com a vida é muito difícil de assimilar porque os nossos repertórios ainda são construídos por muitos traços conservadores, alguns deles pré-modernos”. (COCHIARALE, 2006, p. 67-68) Essa aproximação nos instaura uma série de dúvidas e incertezas próprias do ser.

As inquietações que me levaram a esta pesquisa versam sobre o contexto da arte contemporânea, das mediações entre artistas e educadores construídas a partir de um imaginário na arte que se expande significativamente, se perdendo em registros, se perdendo em possibilidades de reencantamento do mundo e construção de indivíduos que exercitam sua função imaginante no dia-a-dia.

Pensar a pesquisa em Arte exige uma série de inquietações e deslocamentos de conceitos arraigados e certezas solidificadas em meio ao cotidiano singelo, para desviarmos por reflexões e questionamentos que nos conduza a uma compreensão estendida do mundo. E como foram construídas estas primeiras reflexões? Larrosa (2002, p. 24) nos mostra, assim como Merleau-Ponty (2006) e Dewey (2010) que a experiência constitui uma abertura a construção de mediações com o mundo por meio da poesia, da delicadeza, como abordado anteriormente. Assim,

a experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)



Deste modo, trago aqui as inquietações primeiras que motivaram o início e as constantes relações e descobertas no seu processo. Tempo de delicadezas, é o princípio do espaço-tempo de uma construção de singularidades do cotidiano poético/visual que requer parar para sentir, perceber, escutar, olhar, ir devagar em um gesto de diálogo com a arte, o imaginário e a experiência significativa deste encontro. E como propõe John Dewey (2010, p. 110), “uma experiência” refere-se a uma “experiência singular” que impulsiona a busca por novas experiências, o estabelecer de relações com outros momentos, conhecimentos e experiências a partir da vivência prática no mundo. Entendemos que a experiência acontece com o diálogo, esse encontro de mediações e, cada encontro se torna único. Cada um de nós constrói uma narrativa, uma experiência significativa.

## **1.2 O caminho trilhado pela pesquisa**

Em sua primeira versão, o projeto que deu início a esta pesquisa, buscava refletir sobre o imaginário do público apreciador de exposições, identificando as contribuições da ação educativa de mediação cultural desenvolvida por instituições, bem como a análise de materiais didáticos e cadernos educativos de exposições, pensando as práticas educativas de mediação cultural relacionadas ao conceito de cultura visual e suas experiências significativas na construção de conhecimentos de mundo do indivíduo e o exercício do olhar em meio a multiplicidade de conceitos da arte contemporânea.

Como propunha o projeto, pensar sobre o imaginário do público apreciador no contexto em que se desenvolve a arte contemporânea constitui essencialmente um processo contínuo de descobertas e diálogos, relações e ressignificações que proporcionam uma pluralidade de conceitos, significados e constante exercício de olhares e construção de conhecimentos. Para além dessa reflexão mais ampliada, penso que há relações que necessitam de aprofundamento para melhor desenvolver processos que contribuam para uma análise da experiência do público. Anterior a isto, inquietou-me o imaginário construído por artistas e mediadores, os quais constituem os primeiros sujeitos dessa relação com a arte e com o mundo. Penso que, antes de perceber o olhar do público, por que não

conhecer um pouco do olhar daquele que inquieta o público? Que relações na contemporaneidade interferem na construção de um trabalho de arte, do imaginário de um artista e de um mediador?

Os trabalhos artísticos contemporâneos são “traduzidos em obras mais complexas do ponto de vista conceitual, mais interessadas no plano intelectual dos espectadores do que nas suas retinas”. (FARIAS, 2002, p. 18) Um contexto que possibilita uma multiplicidade de pontos de vista, relações abertas, em processo, que dialogam entre si e exigem uma atitude e um olhar investigativos, desveladores que necessitam serem exercitados frequentemente. Antes de conhecer o que o meu público apreciador registra de impressões com a arte contemporânea e que imaginários são despertados a partir desse contato, necessito investigar o olhar daqueles que aproximam o público com a arte: os artistas e os mediadores.

Assim, retomando ainda algumas perspectivas e objetivos abordados no projeto, no que se refere a análise de como práticas educativas de mediação cultural interferem na recepção do público apreciador em exposições de arte contemporânea, penso que aspectos relacionados ao conceito de cultura visual no cenário contemporâneo influenciam na construção de uma pedagogia do imaginário.

Para tanto, tomamos como norte, investigar as narrativas dos artistas e mediadores, suas dinâmicas de criação e como as ações de mediação da arte influenciam nesse processo e no contato do público com a arte; bem como perceber possíveis caminhos para a pedagogia do imaginário.

Neste processo, vamos analisar as contribuições das ações de mediação para a aproximação do público apreciador com a arte contemporânea, para a ampliação de saberes e práticas educativas em espaços alternativos de aprendizagem e seus desdobramentos para o desenvolvimento de uma pedagogia do imaginário no campo da educação e da arte.

Assim, esta pesquisa parte das minhas primeiras vivências enquanto Arte Educadora na Galeria de Arte do Sesc no Maranhão, atuando na posição de Mediadora Cultural, Curadora Educativa, Produtora e Gestora Cultural em exposições no espaço expositivo da Galeria com ações educativas junto ao público de visitantes agendados e espontâneos e no desdobramento de atividades desenvolvidas no espaço escolar com a realização de exposições itinerantes.

Durante tais vivências, ora atuando no campo da observação ora atuando diretamente no campo da mediação, no diálogo entre apreciadores e exposição; vários olhares, inquietações, ideias e proposições foram surgindo nesse processo. Percebi o quanto esta ação educativa permitia uma experiência significativa por parte dos visitantes/apreciadores à medida que as relações eram estabelecidas, a participação se efetivava e os olhares se ampliavam conforme os debates eram provocados no decorrer da visitação. A aproximação do público com o trabalho artístico, especialmente aquele classificado como arte contemporânea suscitava diversas experiências e instabilidades.

Notei no contato direto do público apreciador, diversas relações conflituosas. Muitos visitantes apresentavam dificuldades no contato, relação e compreensão com as diferentes expressões artísticas, em especial com as poéticas (expressões) contemporâneas. Apresentavam também limitações e resistências em se permitir perceber os trabalhos da linguagem contemporânea por não estarem acostumados ou mesmo não terem tido contato algum com esse gênero. Outros se identificavam e se relacionavam com as propostas de interação e participação (próprias dos trabalhos artísticos contemporâneos), evidenciando a experiência significativa de aprendizagem que as ações de mediação educativa relacionadas ao trabalho artístico proporcionavam aos mesmos.

E, foi na prática profissional, no constante desenvolvimento de projetos pela Galeria de Arte do Sesc no Maranhão, tanto no espaço institucional como no espaço escolar que percebi a importância da mediação para um envolvimento com a arte contemporânea, instigando as diversas possibilidades de leituras e o exercício da imaginação criadora junto ao público apreciador.

Bem como identifiquei enquanto inquietação-chave desta pesquisa a carência em publicações sobre arte contemporânea, cultura visual, mediação e pedagogia do imaginário correlacionadas com o cenário local. A cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, possui 11 espaços culturais (Museu de Arte Sacra, Memoria Cristo Rei, Museus Histórico e Artístico do Maranhão, Museu de Artes Visuais, Museu da Igreja do Carmo e Capuchinos, Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, Memorial Maria Aragão, Fundação da Memória Republicana, Memorial do Ministério Público do Maranhão, Cafua das Mercês, Casa de Cultura

Josué Montelo), que desenvolvem exposições segundo o mapeamento do Guia dos Museus Brasileiros de espaços cadastrados abertos.

Mas além deste número, podemos situar alguns outros espaços não relacionados no documento do Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM (2011), como a Galeria Trapiche, Galeria de Arte do Sesc, Centro de Criatividade Odylo Costa Filho, etc. que também desenvolvem exposições temporárias com potencial de diálogos e contextos educativos que não se ampliam em discussões e pesquisas que contextualizem o cenário local com categorias tão expoentes como a arte contemporânea, a cultura visual, a mediação educativa e a pedagogia do imaginário. E para além de tais espaços, destaco também as intervenções e instalações artísticas na rua, que também constituem um espaço de diálogos e experiências significativas.

Neste momento, após diálogos e leituras que aprofundaram as inquietações da primeira versão do projeto de pesquisa, optamos por condensar as principais categorias que se entrelaçam e possibilitam uma reflexão ampliada para a construção de proposições para uma pedagogia do imaginário, como a cultura visual sendo o contexto contemporâneo de visualidades que permeia o cotidiano de percepções e vivências estéticas. A arte contemporânea como foco de atuação de alguns artistas na cidade de São Luís-MA, local de realização da pesquisa e o campo da mediação como eixo que perpassa ambas as categorias.

E foi pensando tais categorias com as leituras sobre a teoria do imaginário de Gilbert Durand e Bachelard no contexto fenomenológico de Merleau-Ponty, que identificamos a relação destas categorias como possibilidade de reflexão para a construção de proposições para uma pedagogia do imaginário, resultado da reformulação do projeto de pesquisa que objetiva então para este estudo: as relações entre arte contemporânea, mediação e cultura visual numa perspectiva de contribuição para a pedagogia do imaginário.

O papel que a mediação em instituições culturais como Galerias e Museus têm exercido uma função inquietante, permitindo uma reflexão crítica por parte do público apreciador ao entrar em contato com o trabalho artístico e a rede de conceitos e saberes interdisciplinares que envolvem uma exposição, enfatizando a relação entre arte contemporânea, cultura visual e mediação. Assim, como propõe BARROS (2010, p. 241),

os museus são espaços-tempo objetivamente situados na contemporaneidade e, como tal, têm possibilidade de enfeixar os três tempos: passado, presente e futuro. Em nenhum lugar somos mais convidados a antever o que virá do que em um museu. O acervo dos museus, relativo a qualquer período histórico, tanto nos leva a devanear sobre um tempo do qual não somos testemunhas quanto nos convida a sonhar com um futuro.

Barros (2010, p. 242) nos convida a refletir sobre o espaço de encontro e descobertas que constituem os museus<sup>5</sup>, assim como galerias de arte, para além das visitas burocráticas e informativas, mas que instigam a imaginação contribuindo para a produção do imaginário humano. Imaginário este que o autor caracteriza como o conjunto de imagens humanas produzidas pela cultura, desde imagens materiais, concretas como imagens simbólicas, abstratas em suas essências. “Portanto, imagens constantemente atualizadas pela capacidade humana de imaginar, renovar, realizar.”

Porém, tal campo de pesquisas continua sendo restrito na cidade de São Luís-MA. Muito se aborda no campo da Educação e da Arte das categorias de Mediação, Cultura Visual, Arte Contemporânea; mas, há poucos registros de pesquisas que abordam a presença de tais categorias no cenário local e como podemos identificar de que forma as categorias citadas interferem na própria produção artística como na recepção do público apreciador em exposições nos museus e galerias locais e até mesmo nas propostas de intervenção e instalação nas ruas.

Como a cultura visual interfere no processo imaginativo na produção artística contemporânea realizada em São Luís-MA? Como se dá essa experiência de criação do artista contemporâneo? Que contribuições a mediação cultural apresenta para o desenvolvimento da função imaginante do artista e do apreciador? E, por fim, como essa relação entre cultura visual, mediação e arte contemporânea pode contribuir para a pedagogia do imaginário?

---

<sup>5</sup> Cabe pontuar que “consideram-se museus as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento” de acordo com a Lei n. 11.904 de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus.

Deste modo, buscarei nesta pesquisa, realizar um estudo hermenêutico de abordagem fenomenológica que se referencia na nova visão paradigmática que propõe a superação da dicotomia entre as ciências, conforme Boaventura (2003), propondo uma relação entre as categorias citadas a partir da análise de narrativas de mediadores e artistas que atuam no cenário cultural de São Luís-MA, buscando também identificar possíveis contribuições para a construção de uma pedagogia do imaginário.

Nessa perspectiva, assim como o próprio trabalho enquanto Arte educadora e Mediadora cultural instigam o constante aprofundamento no pesquisar de referenciais teóricos que subsidiem a prática educativa, tais inquietações também incitam a investigação das questões percebidas diariamente na recepção do público apreciador em exposições de arte contemporânea e seu reflexo no cenário educativo e cultural local. Sob essa ótica, foi nessa relação constante de vivência/prática, percepção e estabelecimento de diálogos, leituras e análises sobre o tema, que se delineou como inquietação-chave desta pesquisa, aprofundar o campo de estudos em Cultura visual, Mediação e Arte contemporânea e suas contribuições para a Pedagogia do Imaginário.

E para nortear a pesquisa, tomamos como referência alguns autores como Bachelard, Durand, Dewey, Araújo & Araújo, Teixeira, Wunenburger, Miriam Celeste Martins, Dias, Picosque, Raimundo Martins, Cocchiarale, Belidson e Cauquelin que em suas abordagens exploram a arte como experiência tanto para o artista quanto para o apreciador, bem como aprofundam estudos sobre o campo da Cultura Visual, da Mediação, do Imaginário e da Arte Contemporânea. A arte vista como uma mediação entre os envolvidos, possibilitando a construção de subjetividades e entrelaçamentos poéticos na própria educação.

A teoria geral do imaginário de Gilbert Durand, a poética do devaneio de Bachelard, as proposições do imaginário educacional de Araújo e da pedagogia do imaginário de Teixeira são elementos chaves que referenciam o olhar inquietante, curioso e pesquisador dentro das categorias citadas: a Cultura Visual, a Mediação e a Arte Contemporânea. Assim, neste estudo, nos debruçamos na investigação de como essas categorias tão presentes na contemporaneidade atuam no trabalho desenvolvido por artistas visuais e mediadores culturais em São Luís e como

possibilitam o desenvolvimento da função imaginante do público apreciador contribuindo para a construção de uma pedagogia do imaginário.

A pesquisa em questão propõe uma abordagem qualitativa e fenomenológica, como utilização de narrativas, compreendendo a experiência vivida como experiência humana complexa, uma vez que o homem encontra-se imbuído de subjetividades. Pensamos, sentimos e por meio da linguagem (seja ela visual, escrita ou oral) expressamos nossa existência. Uma existência fluida, processual, semelhante e distinta de todos os outros, o que exclui a possibilidade de explicá-lo através de verdades estáticas e aplicáveis a todos os outros seres.

Assim, a partir das narrativas de mediadores e artistas visuais da cena contemporânea na cidade de São Luís, nos propusemos a identificar possíveis contribuições para o diálogo sobre a pedagogia do imaginário proposto por Sanchez. Por meio das narrativas, traçaremos uma reflexão sobre o papel da mediação no contexto da arte contemporânea e seus entrelaçamentos com o conceito de cultura visual, buscando no trabalho desenvolvido por mediadores e artistas visuais elementos que possibilitam o estimular da função imaginante do público apreciador.

Para construir este percurso, como propõe Pitta (2012, p. 10), “é necessário se afastar de uma epistemologia racionalista que durante séculos desvalorizou a imagem e enveredar nos caminhos da fenomenologia”. Pois a pesquisa qualitativa fenomenológica aborda como ponto chave de uma investigação a descrição da experiência vivida em sua essência. Experiência esta que parte das vivências percebidas e expressas durante o processo da pesquisa, que revelam em si a hermenêutica que conduz a pesquisa.

[...] todo conhecimento é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais [...]. A investigação antropológica, conduzida sob a inspiração hermenêutica, pressupõe que toda a realidade da existência humana se manifesta expressa sob uma dimensão simbólica. A realidade humana só se faz conhecer na trama da cultura, malha simbólica responsável pela especificidade do existir dos homens, tanto individual quanto coletivamente. (SEVERINO, 2009, p.115)

A essência do que se busca com o fenômeno não é totalmente apreendida, pois é o percurso da pesquisa que orienta para as compreensões do fenômeno, sempre visto de modo contextualizado. Assim, a percepção do fenômeno

para Bicudo (2011, p. 36), nunca é instantânea, pontual, isolada, mas que dura no fluxo do tempo, juntamente com outros fluxos de consciência, evidenciando que o percebido não é um estímulo isolado, mas sempre está mergulhado em uma amplitude.

Mais do que um problema que busca soluções práticas, esta pesquisa considera fundamental a busca em conhecer como o fenômeno estudado significa e como ele é experienciado, seguindo caminhos com olhares abertos ao novo e às possibilidades criativas de compreensão do objeto de estudo. Há de se considerar na pesquisa o cuidado com as narrativas dos mediadores e artistas visuais, pois ao narrar uma experiência particular a outro, o seu significado e reverberações passam a ser coletivizado, proporcionando novas vivências e significações.

A partir desse contexto os fenômenos investigados serão desvelados na pesquisa, primando pela atenção e cuidado ao que será trazido nas falas, nas imagens, na observação de práticas de mediação, na apreciação de trabalhos artísticos e na compreensão de tudo isso de modo contextualizado. Considerando também o que Andrade & Holanda (2010, p. 264) apontam sobre o direcionamento da pesquisa:

A premissa que consiste em interrogar o fenômeno como se ele estivesse sendo observado pela primeira vez direciona a maneira pela qual o pesquisador irá inserir-se na pesquisa. Para chegar à experiência vivida do sujeito, é necessário que o pesquisador procure colocar “entre parênteses” os conhecimentos adquiridos anteriormente sobre o objeto investigado. É por isso que o método fenomenológico não prescinde das hipóteses; embora a pesquisa necessite ter uma direção, ela não se deixa conduzir por um caminho já conhecido, pois se trata de direções rígidas e previamente fixadas.

Diretamente ligada à fenomenologia, a hermenêutica desta pesquisa propõe que todo conhecimento constitui uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas no âmbito cultural. E nesta perspectiva, a pesquisa em Arte tem ampliado sua atuação a partir da a/r/tografia que compreende uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização. A/R/T é uma metáfora para: Artist (Artista), Researcher (Pesquisador), Teacher (Professor) e grafh (grafia: escrita/representação), conforme aborda Dias (2013, p. 25)



Ainda segundo Dias (2013, p. 25), a pesquisa em a/r/tografia busca o diálogo, a mediação e a conversação, estudando formatos alternativos para provocar entendimentos e saberes cujos formatos tradicionais da pesquisa não atendem as possibilidades. “A a/r/tografia é: móvel, momentânea, busca a intensidade na transitoriedade”. (DIAS, 2013, p. 25). Constitui uma “pesquisa viva, um encontro construído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais”. (IRWIN, 2013, p. 28)

E partir desta abordagem dinâmica na pesquisa qualitativa que a a/r/tografia propõe, em colocar a criatividade à frente no processo de pesquisa e aprendizagem, uma metodologia de pesquisa em arte que contempla formas alternativas da representação visual criando espaços dentro e em torno dos dados de pesquisa a partir do processo e das inter-relações surgidas no caminho. Alinhada a pesquisa fenomenológica, a a/r/tografia possui uma aproximação com as proposições do imaginário educacional, uma vez que traz como foco um estudo em processo que evidencia as experiências do cotidiano e as questões do sensível. O imaginário é imprevisível, sendo aberto às possibilidades de aprendizagem que se constroem com as vivências particulares e coletivas.

A a/r/tografia enquanto metodologia de pesquisa em arte, relacionada com a hermenêutica ligada a fenomenologia que dá luz as pesquisas do imaginário, apresenta uma abordagem de pesquisa que engaja em uma investigação as possíveis perguntas e inquietações que emergem continuamente no processo e a criatividade intelectual e artística, selecionando fontes de informação e ideias e oferecendo interpretações abertas ao contexto cultural e educacional na contemporaneidade, se fundamentando em um ato transformador da investigação.

Como aborda Dias 2013) apud Irwin (2009) sobre a metodologia de pesquisa a/r/tografia, muitas das vezes, esta tem um caráter intervencionista tal como acontece na pesquisa-ação. Por meio da a/r/tografia o espaço intelectual e imaginativo são considerados condições essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. As percepções devem ser exploradas. As conexões nos proporciona uma compreensão estendida do entre-lugar, da complexidade e particularidade de cada elemento do processo de pesquisa.

Assim, com este viés e conforme Severino (2009, p. 115) aponta:

Todo conhecimento é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais [...]. A investigação antropológica, conduzida sob a inspiração hermenêutica, pressupõe que toda a realidade da existência humana se manifesta expressa sob uma dimensão simbólica. A realidade humana só se faz conhecer na trama da cultura, malha simbólica responsável pela especificidade do existir dos homens, tanto individual quanto coletivamente.

Nesta configuração, realizaremos um estudo hermenêutico simbólico com base na a/r/tografia e no campo do imaginário, a partir da observação/vivência em exposições e narrativas de mediadores e artistas visuais da cena contemporânea na cidade de São Luís-MA, com vistas a identificar possíveis contribuições e caminhos para o diálogo sobre a pedagogia do imaginário. Pois, compreendemos também que,

a a/r/tografia também reconhece que as percepções devam ser exploradas. Artistas entendem o poder da imagem, do som, da performance e da palavra, não separados ou ilustrativos um dos outros, mas interligados para produzir significados adicionais. Explorar ideias, questões e temas artisticamente originais maneiras de produzir significado, pessoal e coletivamente. Assim, usar arte e texto, prática e teoria, permite a interligação, uma forma de conversação relacional. (IRWIN, 2013, p. 29)

Com esse entendimento, situamos o percurso da pesquisa que iniciou com um mapeamento realizado por Bezerra & Barros (2015) com o Estado da Arte da Área de Cultura Visual, Mediação Educativa e Imaginário no contexto da Arte Contemporânea em periódicos brasileiros publicado nos anais II Congresso Internacional do Centre de Recherches Internationales sur l'Imaginaire. O mapeamento e as reflexões discutidas no estado da arte apresentou uma compreensão inicial do cenário de pesquisas nas áreas de Cultura Visual, Mediação Educativa e Imaginário no contexto da Arte Contemporânea e da necessidade e relevância de mais produções que dialoguem essas áreas com a educação brasileira, aprofundando as contribuições e relações estabelecidas entre as mesmas e apresentado no capítulo final desta pesquisa.

Quanto a concepção do imaginário, Bezerra e Barros (2015) apontam que tal perspectiva constitui um campo de estudos em processo quando relacionada a Arte e a Educação e suas especificidades. E como propõe Teixeira (2006, p. 226), “uma pedagogia que se inventa e que começa no momento em que somos capazes de compreender o imaginário dos outros. É a isso que chamo pedagogia do

imaginário como metáfora”. Para encontrarmos pistas para uma pedagogia do imaginário, vamos enveredar pelos caminhos da a/r/tografia em uma investigação artística e educacional que envolve ideias, dados e processos artísticos como uma forma de criar novas compreensões através da produção de conhecimento.

Se a prática da pesquisa serve para nos mostrar seus limites, se os objetivos que miramos não são necessariamente alcançados (e objetivos não previstos podem ser conquistados) e, ainda, se a pesquisa deve pensar a transformação do mundo – e do (a) pesquisador (a) -, nada mais consequente do que pensar o método como uma invenção, como parceiro que nos ajuda a entender sentidos e significados que os indivíduos dão às suas ações, escolhas, motivações e expectativas. Porém, no trabalho da pesquisa, esta é uma questão que exige paciência. (TOURINHO, 2013, p. 67)

Isso significa que no decorrer da pesquisa estaremos atentos ao mundo revelado nas falas, nas imagens e à compreensão contextualizada dos compartilhamentos e da experiência abordada por cada narrativa com vistas a desenvolver diálogos propositivos que conduzam à reflexão da relação entre cultura visual, mediação e arte contemporânea e suas contribuições para à pedagogia do imaginário. Por meio da investigação baseada em arte, consideraremos outras maneiras de olhar e representar a experiência, utilizando elementos artísticos e estéticos, desvelando caminhos e, “ainda, práticas interpretativas – como criar relações, construir argumentos, tecer redes que integrem sujeitos, experiência e contexto”. (TOURINHO, 2013, p. 69)

Assim, por meio da coleta de narrativas com pessoas que atuam/atuaram como mediadores em exposições e artistas visuais que desenvolvem trabalhos contemporâneos nestes dois espaços na cidade de São Luís-MA, analisaremos os relatos usando uma metodologia que nos proporcionará conhecimentos únicos sobre trajetórias e experiências compartilhadas de saberes, dúvidas, inquietudes, perguntas e desejos.

A pesquisa qualitativa é adepta da multiplicidade, seja técnica ou procedimentos, seja de interpretações e formas de apresentação. Esta multiplicidade levanta desafios que incluem o esforço por compreender a experiência, as formas de convivência e, além disso, o trabalho de reflexão sistemática para fazer – criar – relações entre sujeitos, experiência e contexto. [...] as metodologias, tal como a experiência estética, integram ações processuais e relacionais que impactam nossas maneiras de ser e interagir com e no mundo, enquanto pesquisamos e ensinamos. (TOURINHO, 2013, p. 65)

Deste modo, conforme aponta Tourinho (2013, p.67), entendemos que a pesquisa em questão aplica o “método como uma invenção, um parceiro que nos ajuda a entender sentidos e significados que os indivíduos dão às suas ações, escolhas, motivações e expectativas”. Esse caráter criativo de invenção do método na pesquisa diz respeito a escolha/refinamento do tema com possíveis formas de abordá-lo com práticas interpretativas para além da criação de novos procedimentos de coleta de dados, mas criando relações, construindo argumentos, tecendo redes que integram sujeitos, experiência e contexto, como referencia os estudos fenomenológicos.

Assim, a investigação desta temática foi desenvolvida em um longo processo de escutas e leituras de narrativas de artistas e mediadores, observação e vivência em ações educativas e culturais na cidade, leituras e momentos poéticos no decorrer do espaço-tempo da pesquisa envolvidos nos espaços citados para então, imbuída de conceitos norteadores das categorias analisadas e suas relações, pensar possíveis propostas para construir uma pedagogia do imaginário que assim como esta pesquisa, seja inventiva e abra espaço na educação para as interações e experiências do cotidiano como foco da aprendizagem.

Para tanto, pontuo também o lugar onde me encontro como eixo norteador das inquietações e proposições desta pesquisa, explicando as posições que aqui escolho como indicativos necessários para situar o meu discurso dentro do contexto apontado anteriormente que apresenta uma nova perspectiva paradigmática que busca pensar a pesquisa para além de pragmatismos racionais e objetivos e relaciona de modo equilibrado os eixos, considerando o campo do simbólico, ampliando nossa percepção para o exercício do olhar sensível para as experiências do cotidiano e reconhecendo a arte e o imaginário como elementos chaves para o desenvolvimento humano.

Assim, esta pesquisa se subdivide em seis capítulos principais, onde no primeiro apontamos a introdução. O caminho que conduziu a esta pesquisa, as motivações e objetivos, as inquietações iniciais, experiências e vivências em processo, além das proposições que nortearam ao objetivo principal de relacionar as categorias da cultura visual, mediação e arte contemporânea e suas contribuições para à pedagogia do imaginário. No capítulo dois, traçamos um levantamento sobre

os campos do imaginário, da arte e da educação para situar e referenciar o direcionamento da pesquisa.

No capítulo três referenciamos um breve contexto histórico de desenvolvimento da arte contemporânea, bem como apresento as características básicas que situam a produção contemporânea até as primeiras manifestações no Brasil e suas trilhas no cenário ludovicense.

Partindo desta contextualização, abordaremos no capítulo quatro sobre as interfaces entre a mediação e a cultura visual, pontuando a prática da mediação cultural e educativa e suas possibilidades metodológicas de ação em instituições culturais. E posterior, situar os diálogos da cultura visual no cenário contemporâneo.

E por último, no quinto capítulo, analisaremos as narrativas poéticas de mediadores e artistas visuais relacionando as categorias da cultura visual, da mediação e da arte contemporânea; pensando as contribuições que estas oferecem para a construção de uma pedagogia do imaginário na educação.

Deste modo, nas considerações finais, apresentaremos as reflexões obtidas na pesquisa, ressaltando os principais pontos destacados na análise das relações entre as categorias apresentadas e os apontamentos em torno desta proposta de contribuição para a pedagogia do imaginário no campo educacional no cenário contemporâneo, possibilitando assim um diálogo contínuo sobre o tema abordado neste estudo. Mais do que oferecer um estudo fechado, as proposições aqui apresentadas constituem uma dentre tantas possibilidades de leituras e reflexões sobre o contexto educacional e seus entrelaçamentos com a arte e o imaginário.

## 2 IMAGINÁRIO, ARTE E EDUCAÇÃO: itinerários e reflexões

*Uma pedagogia do imaginário é uma pedagogia transbordante, transbordante de imagens, objetos, mitos, lendas, poemas, narrativas, sonhos, um universo onde a consciência humana, além de se aprofundar e dialogar leva o homem a ouvir o seu ser e o seu mundo, criando e estabelecendo laços entre esse ser e o mundo.*

- Marly Costa Patrão

Situamos este capítulo, trazendo algumas reflexões sobre os estudos do imaginário e sua relação com a educação em arte. Quando abordo sobre a nossa função imaginante e criadora estar se perdendo no tempo/espço das relações urgentes e da carência do exercício contínuo do encantamento pela poesia cotidiana, pela imaginação e a experiência sensível com o mundo; situo a partir da citação de Marly Patrão, as inquietações próprias da arte para um olhar ampliado sobre a experiência. Pontuando que uma pedagogia do imaginário deve ter como principal norteador os laços entre “o ser” e o “mundo” por meio da experiência da percepção sensorial.

As narrativas<sup>6</sup>, as imagens, os poemas, os sonhos, etc representam a consciência humana e seu diálogo individual e coletivo. A imaginação aqui, parte da compreensão de Bachelard (1997, p. 18) como “[...] faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade [...]”. Imagem como apropriação do meio cultural, das vivências e experiências que constroem o nosso ser em sociedade. O imaginário como uma dimensão coletiva da imaginação, um acervo do que é imaginado, como propõe Gilbert Durand. Este acervo encontra-se imbuído de complexidades próprias da natureza complexa e transformadora da imaginação.

Nesse contexto, onde situo o imaginário como inerente ao ser; penso como a arte se encontra diretamente ligada ao cotidiano. Uma linguagem intrínseca a construção da sociedade. A relação com o objeto de arte exige percepção sensorial, conhecimento histórico e de mundo, referências pessoais e sociais,

---

<sup>6</sup> O termo “narrativa” também faz referência no contexto da cultura visual como a compreensão e construção de significados presentes na imagem.

experiências cotidianas, reflexão, múltiplas interpretações, crítica e tantos outros aspectos que, não permitem mais uma análise cartesiana.

O ensino da Arte vivenciou experiências diversas quanto a perspectivas e objetivos ao longo da sua construção histórica, demarcadas pelas concepções pedagógicas que orientam o sistema de ensino e as diferentes concepções de currículo que surgiram nesse contexto histórico. Com base nessa compreensão, é necessário que iniciemos uma reflexão mais aprofundada sobre as implicações que as mudanças na teoria do currículo influenciaram na Educação e consequentemente na forma como situamos a Arte na sociedade.

O currículo visto muitas das vezes como instrumento de planejamento da escola – visão predominante – limitou-se em alguns momentos da história como simplesmente um orientador de disciplinas, porém tendo em sua essência uma teoria ampliada de concepção e desdobramentos. A partir de leituras de Tomaz Tadeu de Silva (1999), compreendo que o conhecimento é a questão central para a concepção de uma teoria de currículo.

Nesta concepção, entendemos que analisar os currículos concretos - os desdobramentos de sua efetividade no ambiente escolar - significa estudá-los no contexto em que se processam e suas implicações simbólicas e reais. Deste modo, conforme Tomaz Tadeu (1999) aborda em seu diálogo sobre o currículo, não se podem separar questões culturais de questões de poder, pois é nesse ponto que se identifica a grande discussão das teorias de currículo.

A partir da Revolução Industrial, com as transformações no mundo do trabalho e o avanço do capitalismo a arte também toma novos rumos. O processo de construção de conhecimentos no campo educativo passa a se fragmentar, não recebendo estímulos para o diálogo, para a troca de significados e relações entre conceitos e imagens, entre imaginação e criação, corroborando com uma visão tecnicista e sistêmica do ensino de arte.

Por este aspecto, a crise de paradigmas da racionalidade e do pensamento pós-moderno trouxe uma série de questionamentos a respeito da visão da arte na sociedade. A arte constitui uma forma de exercitar a nossa capacidade criativa, de construir conceitos, criar e recriar significados conforme ela se dinamiza nas relações com o mundo.

O acesso à cultura e apropriação da arte enquanto conteúdo curricular através de metodologias que oferecem possibilidades diversas de diálogos com o desenvolvimento do imaginário, no criar e recriar significados a partir dos estímulos visuais contextualizados e dinâmicos do cotidiano, contribuindo para o processo de aprendizagem em sala de aula de forma ativa e participante, enfrentou diversas dificuldades em meio ao contexto de desenvolvimento das políticas educacionais.

As transformações sociais, econômicas, políticas e históricas a qual a sociedade vem vivenciando ao longo do tempo, reafirmam o padrão capitalista presente no mundo do trabalho regendo as reformas da educação e sistematizando o ensino em modelos específicos próprios do regime neoliberal. Nessa perspectiva, entende-se que a educação brasileira encontra-se pautada em influências da política internacional, refletindo diretamente na política educacional e nos referenciais que orientam a construção do currículo escolar e conseqüentemente do ensino da Arte.

Assim, pensando a respeito da história do Ensino da Arte, desde a década de 60 com a sociedade industrial em expansão, o ensino adequou-se ao modelo econômico da época com um modelo de educação voltado para atender ao mundo tecnológico. Nesse contexto, com a reforma de 1971 e a Lei nº 5.692, a Arte passou a integrar o currículo escolar sob a nomenclatura de Educação Artística, todavia, era classificada como uma atividade educativa e não como disciplina específica. Fato este que reduziu o entendimento ampliado da arte enquanto construção de conhecimento crítico do meio social para uma mera atividade lúdica; não considerando as esferas do estético e da história em sua concepção.

O desenvolvimento de práticas educativas além da sala de aula e do espaço escolar ganhou foco nesse contexto de compreensão da Arte como ludicidade e livre expressão. As oficinas e atividades de ateliê promovidas pelos setores educacionais dos museus para o público, que necessariamente não se encontravam associadas às obras expostas, funcionavam enquanto atividades lúdicas, dinâmicas que atendiam ao público que tomava conta do espaço. Foi destas experiências iniciais em conformidade com a proposta triangular (história – reflexão – produção) que se expandia na educação em arte, que a prática educativa voltada para a mediação passou a ser desenvolvida de modo ampliado na educação formal e não formal.



Com a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26 § 2º), o ensino da Arte constituiu-se como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Porém, mesmo com este avanço, ainda identificamos dificuldades por parte da escola e do sistema educativo atual em transcender a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias de ensino tradicional. Ou seja, percebemos que as políticas educacionais da contemporaneidade precisam corresponder às demandas da sociedade e suas questões refletidas na produção cultural, carregando em si as marcas da globalização da economia, da política e da própria cultura.

Contradição esta, presente em referenciais norteadores da educação, a exemplo dos PCN's, que orientam o estudo da arte através de suas linguagens específicas: artes visuais, teatro, dança e música, no entanto, não oferecendo muitas das vezes, por meio de políticas públicas, os recursos humanos e materiais necessários para cada profissional o exercício de cada modalidade. Há uma desarticulação entre a concepção conceitual de Arte e a concretização do ensino da Arte. Lacunas na gestão, no planejamento de metodologias e conteúdos de Arte, pois a legalização não implica necessariamente em sua legitimidade na escola.

Nessa perspectiva, compreendemos a necessidade de diálogos em processo sobre os documentos concretos. Estes devem ser significados e ressignificados pela ação dos educadores de modo geral em seus contextos específicos para que ampliem a discussão e efetivem mudanças na prática social.

A dualidade da pós-modernidade traz à tona um sistema de ensino afixado numa linha tênue: o discurso da contemporaneidade nas práticas educativas e a tradicionalidade ainda presente no sistema de ensino. De um lado políticas educacionais que marcam a história do ensino da Arte de modo tradicional e do outro, a ampliação do alcance da própria arte na estrutura social, ora respondendo as necessidades do capital, ora questionando a realidade vigente.

O atual ensino da Arte orienta para a interação do indivíduo com o objeto de arte, pensando a contextualização crítica por meio da apreciação de códigos da linguagem artística, ultrapassando a concepção tradicional de leitura de imagens e estudos reducionistas da história da arte (referencial europeu e cronológico). A relação obra-espectador na educação contemporânea passa a apresentar diversos canais de recepção. O olhar contemplativo assume um caráter de olhar curioso,

instigador, perceptivo, crítico e participativo do trabalho de arte, promovido agora, pelas primeiras manifestações na arte no estilo considerado contemporâneo ou arte contemporânea.

O novo desafio colocado aos arte/educadores, aos mediadores culturais, às escolas e às instituições culturais é promover a aproximação do indivíduo com a arte de um modo mais participativo e crítico, ultrapassando concepções tradicionais de atividade lúdica. As possibilidades múltiplas de criação e interpretação que a arte contemporânea oferece hoje, ainda causam estranhamento em um modelo de educação pautado em práticas educativas fechadas. Embora esta se encontre próxima da realidade cotidiana, o indivíduo ainda sente-se alheio e confuso em dialogar com os trabalhos de arte que fogem a sua referência inicial e ao próprio ritmo acelerado de não reflexão que a vida contemporânea nos impõe.

Assim, pensar a educação visual, o exercício contínuo do olhar em um meio transitório onde as imagens se modificam e transmitem conceitos e ideias que passam a serem arraigadas ao nosso pensamento, sem que seja dado um tempo para a reflexão, para a crítica, para a interlocução, consiste em um quesito primordial para a educação contemporânea.

O ensino da Arte dentro de uma concepção histórico, social e econômica da produção cultural, evidencia as relações entre o indivíduo e a sociedade, sendo resultado destas relações sociais e materiais existentes. O fluxo de informações e imagens no cenário contemporâneo paralisa as capacidades de pensar e repensar o que se vê. O próprio conhecimento estético é moldado de ideologias que caracterizam o contexto e conjuntura social de cada época, expressando por meio da arte a dinâmica e tessitura social.

As questões educacionais convivem com a tensão gerada por um embate de poderes entre o político, o econômico e o cultural. Nessa profusão, tanto o currículo quanto o ensino da Arte encontram-se envoltos de desafios relacionados a um contexto maior, próprio do sistema capitalista. A produção artística contemporânea ultrapassa os limites impostos pelas transformações societárias, compreendendo esta sociedade em sua totalidade: contradições, subjetividades e racionalização.

Como aborda Tomaz Tadeu (1999, p. 111), nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na modernidade e nas ideias modernas. É necessário pensar que o currículo é socialmente produzido dentro de contextos específicos e o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação dinâmico e interpretação social.

Estas questões estão pautadas no contexto da arte contemporânea e da pós-modernidade, um processo contínuo de criação, descobertas e diálogos, relações e ressignificações que proporcionam uma pluralidade de conceitos, significados e constante exercício de olhares, da imaginação e construção de conhecimentos.

Assim, para refletirmos de modo ampliado sobre as relações e o itinerário próprio do imaginário presente na educação em arte, nos referenciamos na fenomenologia de Merleau-Ponty no que se refere a imersão do pensamento no mundo vivido, a superação de uma relação mediada pela representação e a retomada do olhar primeiro sobre o mundo. A busca de essências puras, o pensamento sobre o mundo não deve, portanto, substituir a experiência do mundo. O resgate da fluidez, o inacabado, o instável do mundo e do humano é um esforço traduzido na ressignificação do mundo vivido. Fato este que se encontra diretamente relacionado com a produção artística contemporânea, com os processos de criação que constroem o nosso imaginário.

A concepção de imaginário abordada nestas reflexões parte das pesquisas do francês Gilbert Durand e do filósofo francês Gaston Bachelard, a qual propõe uma mudança de paradigma na ciência que propõe estudar o homem em sua capacidade de devaneio. Segundo Serra e Barros (2014, p. 234), Durand desenvolve uma série de estudos acerca das questões simbólicas, realizando pesquisas aplicadas a setores do pensamento simbólico e ao balanço psicossocial de psiquismos singulares, normais e patológicos que direcionam a construção de uma teoria geral do Imaginário.

Para Durand (1993), o homem exerce uma faculdade que lhe é própria: dar sentido ao mundo e para tal, ele considera a imaginação o “fator geral de equilíbrio psicossocial” do homem. Imaginar, simbolizar como ato de atribuir significados, é algo próprio da condição humana. O autor propõe que o imaginário

constitui um conjunto de imagens e de relações de imagens que constitui todo o pensamento do homem, sua cultura.

Patrão (2012, p. 51) apresenta que Durand organizou um “repertório das grandes constelações de imagens, que funcionam como mapas indicadores, mas não fixos, da paisagem mental humana”. O imaginário expressa-se por “produções imaginárias” coletivas e pessoais que são considerados sistemas e práticas simbólicas que organizam a vida psíquica e a cultura. Fato este que evidencia no pensamento de Durand, conforme Patrão (2012, p. 56), a constatação de que “os símbolos têm em comum a imagem de um mesmo gesto ou objeto [...] e a origem destes gestos está nas dominantes reflexos, gestos primordiais comuns à espécie humana e a cada homem em particular: postural, digestiva e sexual”. Essa constatação leva a organização da classificação dos regimes imaginários propostos por Durand: Diurno e Noturno.

Sendo a capacidade individual e coletiva de dar sentido ao mundo e suas relações, o imaginário se constitui nesse conjunto de relações de imagens que dá sentido ao homem e tudo mais que existe no mundo. Assim, a classificação proposta por Durand dos regimes expressa uma série de particularidades, orientando para uma compreensão de que há uma relação próxima entre os gestos do corpo e as representações simbólicas. E para melhor entendimento, Patrão (2012, p. 57) aborda sobre os regimes:

O Regime Diurno da Imagem exprime-se na figura da antítese, colocando o Herói armado em atitude de confronto. Tem a ver com a dominante postural, com a tecnologia das armas, com a sociologia do soberano mago e guerreiro, com os rituais de elevação e da purificação correspondendo a estrutura heroica. O pensamento que se impõe neste regime é o de “contra” as trevas e dá-se pelo combate ou pela fuga, evidenciando-se a face trágica do tempo e da morte (DURAND, 1997, p. 58-190). Contempla uma organização das imagens que divide o universo em opostos, cujas características são as separações, os cortes, as distinções, a luz, onde encontramos a estrutura heroica ou esquizomórfica. O Regime Noturno da Imagem encontram-se de duas estruturas, a mística ou antifrásica, relacionada à dominante digestiva, com os seus adjuvantes cinestésicos, térmicos e os seus derivados táteis, olfativos e gustativos, uma face trágica do tempo que é minimizada ou eufemizada pela negação, e a sintética ou dramática relacionada à dominante sexual ou copulativa, harmonização dos contrários, com os seus derivados motores rítmicos e os seus adjuvantes sensoriais. Refere-se a uma organização das imagens que une os opostos, tendo como principais características a conciliação e a decisão interior em busca do conhecimento (PATRÃO, 2012, p. 57-58)

E foi nessa perspectiva imagético-simbólica subjacente aos modos de pensar, sentir e agir de indivíduos, culturas e sociedades que Durand uniu contribuições do Surrealismo, da Psicanálise e da Fenomenologia Bachelardiana, mostrando como a memória reorganiza o presente dando sentido ao mundo. “Esse imaginário que subjaz das relações sociais e da cultura possibilita aos seres humanos agirem e interagirem, seja no cotidiano, seja na arte, seja no mundo do trabalho”. (BARROS, 2008, 131)

E para apontarmos caminhos para a pedagogia do imaginário, destacamos que o diálogo aberto próprio da arte contemporânea é fundamental para pensarmos estratégias que a partir da experiência, do contato com o trabalho de arte e as experiências do sensível, contribuem para um aprendizado reflexivo, dinâmico e contextualizado, possibilitando ao público construir e reconstruir concepções de mundo. A pedagogia do imaginário aponta também para a necessidade da arte na vida do homem, que pode abstrair e perceber o mundo com outra perspectiva, olhar de forma ampliada e possibilitar leveza, conhecimento e experiências significativas, como propõe Dewey (2010) em seu livro *Arte como experiência*.

A arte apresenta o mundo em uma experiência nova. Há diversos canais de acesso a obra de arte que vão além de instrumentais teóricos, que perpassam pelo campo das sensações e vivências particulares e coletivas e valoriza as capacidades, habilidades e ritmos de cada um. Essa compreensão da experiência do sensível na arte contemporânea pode ser evidenciada também no livro *Fenomenologia da Percepção* de Merleau-Ponty quando este filósofo faz apontamentos sobre as pinturas de Cézanne como uma busca ou retomada das origens, da experiência primitiva do mundo, pois o que interessava ao pintor era transportar para a tela a relação da experiência com o mundo, buscando a emoção, a profundidade do ser, não apenas a imagem, mas a própria realidade. Por outras palavras, o pintor queria ser fiel aos fenômenos, queria pintar o próprio mundo.

O contato direto com a arte permite que o apreciador pense no que está vendo e como está vendo, suscitando articulações e contextualizações que exigem de sua experiência particular e coletiva para conduzi-lo a uma aprendizagem significativa e reflexiva, similar ao processo criativo do artista, o qual experimenta ideias, objetos, relações e transforma o conhecimento se utilizando da imaginação criadora para criar seus próprios conhecimentos.

Tanto para o artista quanto para o público apreciador, decodificar uma imagem é ir além de leituras superficiais, é interpretar seus elementos narrativos e simbólicos a partir de diálogos que perpassam por diversos canais dos sentidos e do pensamento. Em uma experiência estética, por exemplo, o silêncio também constitui uma possibilidade de leitura. O silêncio que perturba e inquieta, mas que não precisa ser traduzido em palavras para gerar reflexões.

Como Barros (2012, p. 160) aborda uma pedagogia do imaginário na perspectiva de Durand (2002, p. 430-431) permite um inventário geral dos recursos imaginários. Promove uma educação estética, totalmente humana, como educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade. Uma pedagogia que transborda em imagens, objetos, mitos, lendas, narrativas, poemas e sonhos. Cria um universo onde a consciência humana aprofunda o diálogo consigo e com o mundo.

Nesse entendimento, conforme Libâneo (1994, p.22), a educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento da personalidade, envolvendo a formação humana física, moral, intelectual e estética em um determinado contexto de relações sociais. Uma educação que, na perspectiva do imaginário, deve ser voltada para a humanização, para o exercício da sensibilidade e da capacidade imaginativa. Onde as experiências do saber sensível sejam entendidas como essenciais para a construção do conhecimento pautado no criar, sentir, pensar, expressar, brincar e imaginar que contribuem para uma formação integral do ser. Assim,

o imaginário que, por meio do processo de simbolização define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências humanas e as ações humanas. São os processos de simbolização que permitem ao ser humano assumir sua humanidade, tomar consciência da condição própria dos seres vivos, ou seja, de seu destino mortal, pois como diz Durand, o universo humano é simbólico, e só é 'humano' na medida em que o homem atribui sentido às coisas e ao mundo através da imaginação, a qual, no seu entender, ao mesmo tempo funda e transcende as atividades da consciência. (ARAÚJO, 2011, p. 77)

O pensamento simbólico restabelece um equilíbrio entre a razão e a sensibilidade, resgatando a humanização de uma 'educação para a alma' (ATHIÉ, 2008), que valoriza o caráter lúdico e simbólico da educação. Por meio do imaginário educacional (ARAÚJO, 2009) evidenciamos a importância de sonhar e pensar os

devaneios (BACHELARD, 2006) para abrir caminhos para uma pedagogia do imaginário, conciliando sonho e racionalidade dita 'objetiva' (ARAÚJO, 2009, p. 687).

Com esta compreensão, colocamos que a educação precisa ser vista como um conjunto de práticas simbólicas que se relacionam com a cultura. Para Morin (2011), a cultura constitui uma mediação simbólica de alta complexidade que promove as trocas entre existência e saber. Nessa perspectiva, entendemos que a arte e o imaginário e estas práticas são inventivas e criativas, contribuindo para a recuperação da 'alma na educação'.

Para tanto, COCCHIARALE (2007, p. 52-53) reafirma quando nos apresenta que "o campo de produção de sentido das coisas que nos afetam no dia a dia, inclusive na arte, não é um campo com resultados unívocos, mas é um campo de batalha entre leituras ou interpretações às vezes até contraditórias". O que Cocchiarale aborda é que não há conceitos fechados nessa conjuntura. Há um jogo, um intercâmbio de múltiplas opiniões, interpretações contraditórias ou não, que se constroem com o diálogo individual e/ou coletivo travado entre o cotidiano e a arte.

A arte contemporânea pode estar em vários lugares simultaneamente desempenhando funções diferentes. Mas, o principal de tudo isso são novos tipos de relação que ela nos faz estabelecer. [...] Habitamo-nos a pensar que a arte é uma coisa muito diferente da vida, dela separada pela moldura e pelo pedestal. Aliás, a arte foi mesmo isso durante a maior parte de sua história, pelo menos desde a Renascença. A ideia de arte que se confunda com a vida é muito difícil de assimilar porque os nossos repertórios ainda são informados por muitos traços conservadores, alguns deles pré-modernos. (COCCHIARALE, 2006, p. 67-68)

No entanto, embora a arte contemporânea esteja muito próxima do cotidiano, de elementos tão particulares e de conhecimento geral, ela não se configura como o tipo de arte a que o público encontra-se acostumado a ver como arte. Mesmo sendo intrínseco das proposições da arte contemporânea o diálogo com o apreciador, esse diálogo precisa ser exercitado.

As múltiplas possibilidades que a arte contemporânea permite, além da sua proximidade com o cotidiano particular e/ou coletivo, necessitam de um olhar atento, sensível que passam a serem estimulados e exercitados com a prática da mediação. Esta contribui em suas ações para a construção de um diálogo crítico e reflexivo através de estratégias e metodologias didáticas de aproximação do público

com o trabalho de arte, com as imagens do mundo. Assim, “[...] fica evidente a importância de uma educação orientada para a visualidade contemporânea, ou seja, uma educação da cultura visual” (VALENÇA & MARTINS, 2007, p. 890).

Abrir-se a uma pedagogia que contempla o ‘ver’ e o ‘imaginar’, cultivando as experiências do sensível em um processo de redescoberta e revelação de saberes, constitui uma das possibilidades de interação da arte com o imaginário, deixando o devaneio conduzir a educação para novos olhares. Uma pedagogia da imaginário, como abordaremos mais adiante, deve orientar para uma educação que tece imagens do sensível, que se utilize do diálogo propositivo para o incentivo de um trabalho encantando e criativo na educação por meio da arte.



### 3 PERCURSOS CONTEMPORÂNEOS NA ARTE

*Quem tem medo de arte contemporânea?*

*- Fernando Cocchiarella*

Pensar um percurso para a arte contemporânea requer um exercício ampliado de percepções e investigação do cenário local/global e suas dinâmicas de criação e produção nos diversos contextos. Para tanto, é imprescindível refletirmos sobre o conceito de representação e os processos de significação da obra de arte na arte moderna e contemporânea. E nas palavras de Agambem (2010, p. 59), situamos o contemporâneo a partir do que ele define como “a contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias”.

Buscando iniciar essa reflexão por meio de uma retrospectiva, dentro do pensamento ocidental, identificamos que a história da arte classifica as manifestações artísticas em períodos conforme as características específicas de seu contexto e aspectos próprios de representação. No entanto, as fronteiras entre uma manifestação e outra são tênues, influenciando ou suscitando novas maneiras de pensar arte, à medida que as transformações em sociedade demandavam aspectos peculiares a cada momento histórico.

Até o período do Modernismo, essa classificação ainda se fazia presente, estabelecendo critérios fechados de categorização dos movimentos artísticos dentro da história. E, embora esse estudo periodizado da arte seja utilizado para se compreender a linha do tempo das produções artísticas de cada momento histórico, a própria história da arte tem ampliado seus modos de abordar as especificidades de cada período, com as novas ideias e descobertas que o século XX instaurou na sociedade.

Alguns aspectos são fundamentais para a compreensão deste contexto de novas possibilidades para o campo das artes plásticas e até mesmo para nos situarmos nesse percurso construído pela contemporaneidade. Por exemplo, a fotografia trouxe a representação do mundo real, expandindo a perspectiva de experimentação dos artistas. Os impressionistas buscavam retratar a realidade,

livres das regras academicistas, a partir das várias possibilidades que a luz poderia oferecer, registrando momentos diversos e ampliando os modos de percepção do trabalho artístico, que então necessitavam de um distanciamento para se perceber as impressões do real.

O Expressionismo enfatizou a liberdade do uso das cores e a deformação daquilo que se tinha como real; o Cubismo fragmentou imagens, possibilitando leituras simbólicas da própria realidade fragmentada que a sociedade industrial apresentava e, vários outros momentos de representatividade da arte na história como, o Dadaísmo, o Surrealismo, a Pop Art, o Minimalismo, etc. fazem o percurso do caminho que leva ao cenário contemporâneo.

No caso da Pop Art, esta aponta para uma condição de arte para além de um movimento artístico da história, trazendo uma nova percepção do cotidiano com seu teor crítico e humorístico. De repente, nos situamos numa condição instável de desaparecimento da arte diante o crescimento da visão desta enquanto entretenimento na sociedade. O Minimalismo promove um fio condutor da experiência a partir da própria percepção, dando foco para o processo de criação e não o objeto em si. Características estas que fazem referência ao desenvolvimento desse percurso contemporâneo na arte.

Assim, ainda refletindo nessa contextualização da arte, tentando traçar um percurso norteador para compreender as dinâmicas que envolvem a arte contemporânea, situamos a partir da abordagem de Ligia Canongia (2005, p. 15) que, com o declínio do Expressionismo Abstrato nos anos 50, a influência de Duchamp já se fazia presente e atuava paralelamente as práticas expressionistas, desestruturando todos os princípios modernistas. “O aparecimento do ready-made era, portanto, fruto direto da crise da pintura” (CANONGIA, 2005, p. 16), que também ganhou destaque nas experimentações de artistas do Pop Art, ao se utilizarem de colagens e elementos do cotidiano agregados às telas, construindo trabalhos visuais que vão além de uma pintura, mas que incorporam uma mescla de técnicas.

A chegada do ready-made, por onde quer que aportasse, era sempre traumática. Impossível manter-se indiferente às inovações que tal conceito implicava, e à revolução que propunha diante do fazer artesanal e progressivo da pintura. O ready-made era talvez o grito agonizante contra os sistemas racionalistas, que já haviam sido alvo tanto das críticas

surrealistas e dadaístas, como das deformações do Expressionismo alemão. Com o ready-made dava-se o derradeiro golpe contra os modelos convencionais modernos. (CANONGIA, 2005, p. 15).

O ready-made veio então representar um momento de mudanças no cenário social e artístico. “A preocupação modernista com o valor estético, como fim último, e com os valores convencionais, como fim instrumental, no entanto, estavam à prova com Duchamp e os adeptos do Pop.” (CANONGIA, 2005, p. 17). O desgaste da arte moderna na sociedade evidenciava-se preconizando grandes mudanças no cenário artístico e sua relação com o meio social nos anos 60. Os conceitos fechados, as categorias de análise e definição das artes plásticas não conseguiam dar resposta ao emaranhado de técnicas e gêneros que se misturavam.

Nesse aspecto, os apontamentos da introdução desta pesquisa aponta para a relação da experiência sensível com o mundo diretamente ligada com os processos de significação da arte. Assim, a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty, situamos que o contexto contemporâneo requer uma apreciação da arte para além do campo da visão. Assim, ao eliminar a base e a moldura, libertamos a obra de qualquer significação que não a de seu próprio aparecimento, como aponta Ferreira Gullar (2008) ao falar acerca da teoria do não-objeto<sup>7</sup>.

Nesse contexto, compreender como se processa o cenário contemporâneo na arte, vai além de uma análise formal, fechada ou categórica. É um cenário que perpassa por várias teorias e campos de conhecimento, entre outros aspectos, que apontam para a necessidade de um constante diálogo que possibilite interpretações diferenciadas e discursos de análise que vão do artístico ao político, social, econômico, científico e religioso.

Todavia, não só interpretações diversas se tornam necessárias, mas formas de apreciação distintas. Afinal, o que se percebe nesse desenrolar da história é que a Arte Contemporânea não se restringe apenas ao uso de elementos do campo visual para sua representação, mas também utiliza meios que exploram as experiências sensoriais do toque e do olfato, individuais ou mescladas com efeitos visuais e relacionadas a experiência do encontro com a própria arte.

---

<sup>7</sup> Não-objeto é uma expressão que não pretende designar um objeto negativo ou qualquer coisa que seja o oposto dos objetos materiais com propriedades exatamente contrárias desses objetos. Também não constitui um antiobjeto mas um objeto ligado a síntese de experiências sensoriais e mentais: um corpo transparente ao conhecimento fenomenológico, integralmente perceptível, que se dá à percepção sem deixar resto. (Ferreira Gullar, xxxx)

O mundo da arte contemporânea já extrapolou há muito tempo o universo da pintura e da escultura, muito embora elas ainda permaneçam como parte dele, ressurgem com uma outra apresentação mais sintonizada com as expressões do repertório de comunicação da época em que vivemos. (RAMOS & BUENO, 2001, p.16).

Deste modo, como situa Canongia (2005, p. 23), “a medida que a arte moderna foi classificando os meios de expressão em compartimentos autônomos, com suas particularidades tão definidas, ela foi, de certa forma, se afastando da realidade precária, caótica e não-sistemática da vida real”. As classificações formais já não abarcavam mais a gama de expressões no campo da arte que representassem essa historicidade e contextualização da realidade simbólica e material da vida cotidiana.

Somente com as contribuições do Dadaísmo e outros movimentos artísticos de grande influência, como a Pop Art e as experiências de Jasper Johns e Rauschenberg, que se introduziram nas representações artísticas essa mescla de conceitos, ideias, discursos e referenciais que libertaram a arte de padrões e regras específicos. “O ready-made é a matriz das intervenções contemporâneas” (CANONGIA, 2005, p. 23). O novo sentido atribuído a um determinado objeto, que não mais faz referência ao seu valor utilitário ou estético do cotidiano, mas confere um novo conceito a sua representação, respalda as ideias de Duchamp.

Ainda segundo Canongia, Duchamp ultrapassou a visão puramente estética da obra de arte. Ao deslocar o objeto da vida diária para um novo contexto, instituindo ao mesmo o status de obra de arte, com ausência dessa emoção estética, provocaria um incômodo, uma indiferença que permitiria ao próprio artista e aos apreciadores se questionarem os valores então estabelecidos pelo legado da arte na história.

Assim, configurar a Arte Contemporânea em um período histórico específico reduz uma análise processual de construção da mesma. Portanto:

[...] é necessário definir o que se compreende por arte contemporânea. Muito mais do que um critério de periodização, o termo é utilizado para identificar um segmento específico da produção artística atual. Nem toda arte produzida hoje pode ser classificada como contemporânea. A designação é atribuída à produção de artes plásticas que começou a se desenvolver depois da Segunda Guerra Mundial, tornando-se visível a partir da década de 60. (RAMOS & BUENO, 2001, p.14).

Mesmo que o termo contemporâneo faça referência ao atual, ao que se produz hoje enquanto arte deve-se considerar que a linguagem contemporânea traduz em si um modo diferenciado de ser compreendida. O conceito ou não-conceito atribuído ao trabalho artístico torna-se o foco de análise e percepção, o qual exige conhecimentos diferenciados para sua apreciação. Não há mais a possibilidade de uma análise formalista a qual estamos habituados no âmbito histórico.

A Arte Contemporânea não pode ser considerada apenas mais um movimento, um produto de continuidade e evolução linear da história da arte. Ela se respalda e busca referências, nos mais diversos estilos dessa história, estabelecendo conexões e relações necessárias para sua representação.

Porém, o modo como nos limitamos a ver a arte com os olhos do passado, fechando nossa percepção, impedindo-nos de captar que não se pode mais usar os mesmos meios de análise de antes, os mesmos paradigmas para responder ao que se produz hoje na linguagem contemporânea, traduz outra questão colocada em foco: a relação do público com a Arte Contemporânea.

Pouco preparado para esse entendimento, o público parece contar com o acúmulo de suas experiências, com um certo hábito, com seu olhar 'tarimbado', e observa tudo que lhe é apresentado para tentar aplicar um julgamento estético, ou, na falta dele, poder ao menos 'se encontrar'. (CAUQUELIN, 2005, p. 09).

O público utiliza o que está ao seu alcance de entendimento para tentar assim, compreender o objeto artístico. Aqui, destaco uma das inquietações norteadoras desta pesquisa. O olhar acostumado do público, o olhar não instigado para a percepção e a construção de imaginários. Aspectos que serão explorados na dinâmica das relações estabelecidas pelo trabalho contemporâneo em arte.

Destaco ainda, nesse legado dos anos 60 e 70 caracterizado por Canongia (2005), a influência do Minimalismo ao trazer à tona a relação entre obra de arte e contexto. A arte minimal, diferentemente de outros movimentos artísticos, não era produzida em um ateliê para então ser exposta, ela era pensada para ser representada em um local específico.

A obra minimalista estava completamente ligada ao contexto do local o qual foi estudado para sua representação, correspondia ao lugar formando com o mesmo um só, permitindo em sua percepção uma provocação sensorial no apreciador. “O espectador não contemplava mais o objeto, vivia-o, caminhava sobre ele, e a própria obra precisava dessa experiência para adquirir sentido. (CANONGIA, 2005, p. 66)

De fato, foram algumas transformações deixadas pelos anos 60 e 70 citadas por Canongia (2005, p. 62) como: a variedade de estilos, a ruptura com suportes tradicionais, a crítica ao sistema oficial da arte e a comunicação de massa e do cotidiano inseridos na arte, que foram processando tanto as primeiras manifestações contemporâneas como uma nova relação entre a arte e o público, estabelecendo uma relação de reciprocidade entre ambos.

Assim, “[...] o artista contemporâneo nos convoca para um jogo onde as regras não são lineares, mas desdobradas em redes de relações possíveis ou não de serem estabelecidas. Hoje em dia a formação do público tornou-se uma preocupação essencial” (COCCHIARALE, 2007, p. 14). A participação ativa do público que passou a ser uma inquietação pertinente na produção artística a partir dos anos 60 e 70 evidencia-se na Arte Contemporânea.

Tendo em vista que a circulação da arte contemporânea só se concretiza a partir do desvendamento da produção para o público, a construção da recepção passou a ser um elemento fundamental na organização de seu universo. (RAMOS & BUENO, 2001, p.15).

Fato este que, Arantes (2005, p. 36) aborda sobre trabalhos artísticos a partir dos anos 60 que questionaram “[...] a visão contemplativa do observador em relação ao objeto estético [...]” e que convocam “[...] o público a explorar a obra de arte com a utilização de outros sentidos além do olhar”. Nesse sentido, outros autores também fazem referência a essa participação ativa do público, mostrando que:

O reconhecimento de que o processo de criação só se completa durante a recepção (que recria o fato artístico) faz com que essa não-passividade do espectador seja tratada como parte integrante da obra. As diversas maneiras e níveis de recepção da obra de arte interferem na forma (dentro de uma concepção de ‘obra aberta’) e significados propostos pelo autor, atribuindo-lhes novos sentidos. Por exemplo, ao ver uma escultura, ao ouvir

uma música, percorremos caminhos de visualização, de sonoridade muitas vezes não previstos pelos artistas.

A participação do espectador frente aos objetos artísticos caracteriza-se, pois, pela manifestação de suas atitudes e habilidades – culturalmente apreendidas – de gostar, analisar, compreender os trabalhos de arte e seus autores. Esses seus saberes são resultantes de raízes culturais e de influências de seu ambiente cotidiano, educacional. Ao mesmo tempo, são saberes oriundos de suas próprias experimentações, reflexões, estudos e intervenções como agentes da recepção artística. (FUSARI & FERRAZ, 2001, p. 111-112).

De acordo com Fusari & Ferraz (2001, p. 113), entendemos como necessário enriquecer o contato com o trabalho artístico no cotidiano para se exercitar o diálogo com o mesmo, para estabelecer uma relação próxima entre a produção de arte e o apreciador. É nesse contexto que a linguagem contemporânea articula-se com elementos do cotidiano para sua representação, enfatizando o conceito ou a inexistência deste, para dialogar com o apreciador. O ato de ver um trabalho de arte e lhe atribuir um conceito que modela a sua constituição é um exercício contínuo que vem do próprio cotidiano do artista e dos apreciadores.

O diálogo com a vida é, portanto, condição de possibilidade para a própria criação, para a produção artística e a constituição de seu criador, sínteses de complexos processos que entrecem conhecimentos, emoções, vivências, vozes sociais, história. Mas toda obra de arte é obra somente na medida em que é continuamente recriada pelo contemplador, por aquele que com a obra de arte dialoga e estabelece relações estéticas, relações sensíveis, atentas à polissemia da vida e às possibilidades de sua reinvenção. (ZANELLA & VARGAS, 2008, p. 1587).

O diálogo entre apreciador, cotidiano e objeto artístico estabelece uma relação necessária para o próprio processo de criação artística. Entretanto,

[...] a expansão da internet, o mundo em rede está influenciando decisivamente a vida cultural de nossa época. Nós temos que pensar essas características do nosso cotidiano por que um dos grandes obstáculos para entender a arte contemporânea é o fato de ela ter-se tornado parecida demais com a vida” (COCCHIARALE, 2007, p. 39).

O olhar habituado a ver obras de arte distantes da vida diária e de uma possível participação do público proporciona uma inércia por parte deste em se perceber dentro da linguagem contemporânea e assim, compreendê-la.

O nosso olhar e a nossa percepção sensorial foram educados para serem meros receptores de informação sobre obras de arte, sobre os artistas criadores,

sobre o período histórico e nada mais. Tal fato produziu observadores inertes, que tentam apenas interpretar o que o artista ‘quis transmitir na obra artística’, apreciar um trabalho figurativo e real como ‘representação perfeita’ de um ‘dom’ ou se conformar com a ideia do ‘estado emocional’ do artista em produzir uma obra abstrata.

A Arte Contemporânea vem estabelecer novas relações nessa apreciação do público com o trabalho artístico, pode-se dizer que ‘tirando o nosso chão’, desconstruindo as regras, os pré-conceitos que temos enraizados, possibilitando uma variedade de discursos, leituras e interpretações que exigem que busquemos nas experiências mais comuns do cotidiano ao conhecimento mais aprofundado da filosofia, da sociologia, da literatura, entre outras áreas para dialogarmos com o trabalho artístico. Ou seja, “[...] o leitor, de repente, perde o pé, já não sabe onde está pisando. Isto faz parte da estratégia desconstrutivista – introduzir um abalo, uma instabilidade na leitura” (SANT’ANNA, 2008, p.127).

Deste modo, é nesse percurso que se desenvolve a Arte Contemporânea, “[...] em meio a múltiplas possibilidades de usos de materiais, espaços e tempos [...]” (CANTON, 2007). Uma linguagem que se constrói progressivamente com a vida diária, estabelecendo relações, proporcionando instabilidades, questionando padrões, exercitando olhares e percepções sensoriais, construindo conceitos e discursos, integrando conhecimentos, elaborando produções e palavras, possibilitando interpretações diferenciadas e participação ativa de todos.

### **3.1 Trilhando entre contextos brasileiros**

A partir desta breve configuração traçada sobre os precedentes históricos que contribuíram para a articulação da arte contemporânea, Cocchiareale (2005) caracteriza que “[...] as primeiras manifestações de arte contemporânea brasileira ocorreram na passagem da década de 50 para a de 60”. Os debates acerca do Expressionismo abstrato e do Abstracionismo geométrico (concretismo e neoconcretismo) na passagem dos anos 50 para os 60 situaram o contexto histórico



em que se desenvolviam os primeiros passos para a trajetória da Arte Contemporânea no Brasil.

Entendemos que, a preocupação do Modernismo brasileiro com as questões sociais e a representação de temas eminentemente nacionais afastaram os artistas de ampliarem as novas concepções de arte que as vanguardas européias vinham desenvolvendo, de pensarem o nacional em interlocução com o global. Na visão de Cocchiareale (2005), “[...] será somente com a emergência da Arte Concreta e Abstrata, por volta de 1949, que os artistas brasileiros passaram a investigar prioritariamente, em várias direções, as possibilidades expressivas e poéticas da matéria e dos materiais, do espaço, da cor, da forma, do plano, do volume e da linha”.

Pouco antes do início dos anos 50, as exposições dos *móviles* de Alexander Calder em 1948 e das obras pautadas no geometrismo de Max Bill em 1950, revolucionaram o cenário artístico brasileiro culminando posteriormente na primeira Bienal Internacional de Artes Plásticas de São Paulo em 1951. Fato este que foi fundamental para o rompimento com a expressão modernista de arte que reinava no país desde 1922.

Nesse contexto, “[...] a partir dos anos 60, de um modo geral, alguns artistas percebem que os suportes preestabelecidos, como a tela ou a massa escultural, representam uma limitação às aspirações de liberdade que a arte pretende veicular” (BATTISTONI FILHO, 2008, p. 102). Foi então que, a preocupação com uma participação ativa do público promovendo experiências sensoriais entre o mesmo e a obra de arte passou a ser foco de análise e experimentação, ultrapassando as expressões neoconcretistas.

De fato, as primeiras experiências de Lygia Clark com o trabalho *‘Bichos’* (Figura 1) que permitia a participação do público no toque e os *‘Parangolés’* (Figura 2) de Hélio Oiticica que promovia a interação desse mesmo público apreciador em tocar, sentir, vestir os penetráveis, representaram uma maior aproximação da arte com a vida cotidiana.

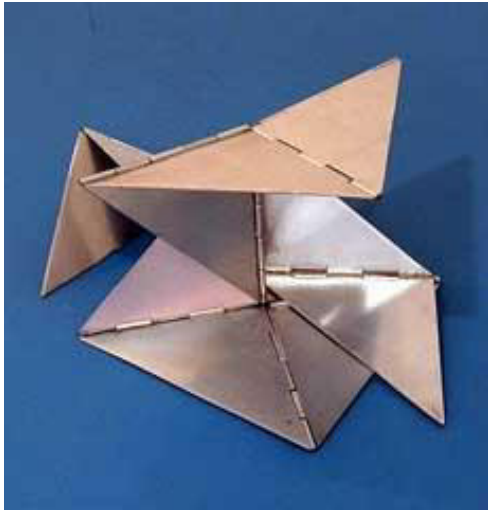


Figura 1: Lygia Clark. Bicho, 1960.



Figura 2: Hélio Oiticica. Parangolé, 1964.

A trajetória de desenvolvimento da Arte Contemporânea brasileira e dos primeiros artistas contemporâneos teve destaque também na passagem para os anos 70.

A década de 1970 caracterizou-se, de início, por um arrefecimento da atividade vanguardista. Há uma substituição do ativismo pela reflexão, da emoção pela razão, do objeto pelo conceito e, no extremo da proposta, da vida pela arte. (BATTISTONI FILHO, 2008, p. 106).

Ao longo dos anos 70, houve uma expansão da representação do objeto artístico. Ao mesmo tempo em que os trabalhos de arte estavam “[...] mais interessados no plano intelectual dos espectadores do que em suas retinas” (FARIAS, 2002, p. 18), os mesmos desenvolveram uma relação de maior proximidade entre arte e público. Havia nesse período uma preocupação em situar no contexto das obras de arte a dualidade entre a constante urbanização do país e os limites impostos pela Ditadura Militar em 1964.

Foi em nome disso que as obras abertas à manipulação chegaram aos museus e galerias junto com a busca de lugares alternativos e de outros materiais e suportes expressivos: um fluxo de novidades que punham em xeque a natureza e o papel da arte, de seu circuito, do aparato institucional que a legitimava e a veiculava. (FARIAS, 2002, p. 19).

Este avanço moldado no decorrer dos anos 70 sofre o impacto dos jovens artistas surgidos nos anos 80, que passaram a investir em estudos do corpo.

Ao contrário dos artistas da geração anterior, eles investiram na artesanaria e na recuperação das técnicas e dos suportes tradicionais. Essa geração era resultado da repressão política. Impedida de participar da vida política no contexto social, subvertendo valores coletivos, ela fez do corpo a sua cidadela de resistência, o seu refúgio de liberdade. (BATTISTONI FILHO, 2008, p. 107).

Somente nos anos 90 esta realidade vem mudar com a diversidade de representações da linguagem contemporânea através das poéticas.

Conforme FARIAS (2002, p. 18), os trabalhos artísticos desse período ressaltam a crise que perpassa a arte moderna, apontando para o fim da mesma. Os artistas passam a abandonar os suportes tradicionais da pintura e da escultura, preferindo o hibridismo de referências e de representações artísticas.

Nota-se na arte brasileira atual uma diversidade estética, dada a sua pluralidade. A retomada de alguns aspectos da cultura popular, a incorporação de assuntos e elementos do cotidiano, a valorização de uma figuração poderosa, se completam com produções de caráter hermético, autodiscursivas. (BATTISTONI FILHO, 2008, p. 109).

As novas problemáticas provocadas pelo momento contemporâneo marcado por inovações tecnológicas que ampliam o fluxo de informação e comunicação trazem uma gama de novas possibilidades para a arte. Essa fluidificação do suporte encontra-se aliada aos diversos modos que o artista encontrou na arte contemporânea de representar um conceito, explorando aspectos, sentidos, espaços que antes estavam limitados por um suporte material.

Desse modo, o surgimento de novas mídias potencializadas pelo avanço tecnológico permitiu uma maior liberdade ao artista em seu processo criativo. Os séculos XX e XXI passam, então, a se caracterizar como o espaço de consolidação das mais diversas poéticas contemporâneas. E, o que passa a determinar uma produção enquanto contemporânea não se limita ao uso da câmera digital, do computador, do vídeo ou mesmo do pincel, mas do conceito aliado a esse recurso de expressão, constituindo assim, a poética contemporânea.

Partindo desta configuração do cenário contemporâneo e das novas proposições que este institui na sociedade, nas novas formas de se perceber o objeto de arte e a necessidade do diálogo entre público e arte, entende-se que a mediação cultural e educativa que as instituições culturais passam a trabalhar, tem

possibilitado um aprofundamento de estudos no campo da educação para o desenvolvimento de ações educativas que visam à interatividade entre público e trabalho artístico.

### **3.2 O cenário poético da arte contemporânea em São Luís**

A arte no Maranhão é frequentemente identificada por algumas imagens simbólicas ligadas a efervescência da cultura popular e suas expressões. O período junino, o bumba meu boi, o tambor de crioula, o cacuriá, dentre outros. A cidade de São Luís conhecida como “cidade dos azulejos”, o seu centro histórico. Estes são algumas das principais temáticas que permeiam uma boa parte da representação artística maranhense. No entanto, a produção artística visual no cenário contemporâneo não se resume as práticas de tradição popular, mas amplia um leque de possibilidades que se mesclam a identidade da cena local e as expressões da cultura popular.

A cidade de São Luís, ao longo de sua história, foi representada e apresentada em variadas formas e aspectos. Em épocas distintas ou concomitantes, vários pintores, fotógrafos, desenhistas, gravadores, cinegrafistas, poetas, cronistas, historiadores e músicos a tomaram como tema para suas produções. (CARVALHO & CANTANHEDE, 2012, p. 25)

E para situar um percurso contemporâneo na produção artística maranhense, começo pelos os estudos de João Carlos Pimentel Cantanhede (2008), o qual aponta que os primeiros movimentos de grupos e artistas resultaram em associações e práticas que influenciaram o panorama artístico local. A partir das décadas de 70 e 80, a produção artística tornou-se bastante diversificada em diferentes linguagens, mescla de técnicas, estilos e propostas.

No final da década de 1970, alguns jovens artistas maranhenses estavam engajados com as causas político-sociais. [...] Em meio a esse panorama, os artistas Murilo Santos, Ciro Falcão, Joaquim Santos, João Ewerton e César Teixeira montaram em junho de 1977, na Galeria Eney Santana, a primeira exposição de arte Gororoba com trabalhos em cerâmica, fotografia, gravura, desenho, pintura e instalações abordando temáticas de denúncia e protesto, causando certo estranhamento aos apreciadores da arte comportada que se fazia então. (CANTANHEDE, 2008, p. 72)

Ainda no final da década de 70, a fundação do Centro de Artes e Comunicações Visuais do Estado (CENARTE), atual Centro de Criatividade Odylo Costa Filho localizado no Centro Histórico de São Luís-MA, reforça o contato entre os artistas locais e de outros estados com uma gama de cursos em Artes Visuais. Outro incentivo, como destaca Francisca Costa (2006), são as realizações anuais da Mostra de Arte Efêmera promovida pelo Departamento de Assuntos Culturais – DAC da UFMA<sup>8</sup>. A Mostra de Arte Efêmera apresentava experimentações de arte com trabalhos de características conceituais como performances, instalações, vídeo arte, entre outros.

Neste período, destaca-se também a fundação de centros culturais que contribuíram para a produção artística e disseminação dos artistas e seus novos experimentos, como o Centro de Arte Japiiaçu – 1972, o Museu Histórico e Artístico do Maranhão – 1973 e a Associação dos Artistas Plásticos do Maranhão – 1976. Ainda nesse contexto, o Concurso Literário e Artístico Cidade de São Luís criado em 1955 e implementado como lei municipal, passou a ser promovido desde 1974 realizando premiações nas áreas de Artes Visuais e Literatura.

E nesse breve trajeto histórico, destacamos a cidade de São Luís como o espaço em foco desta pesquisa e grande expoente de produções artísticas caracterizadas em diversas nuances e expressões, é necessário que conheçamos um pouco mais da criação artística de artistas locais que compõem esse cenário e que influenciaram diretamente na produção contemporânea em arte e seus desdobramentos e hibridismos. Assim,

em São Luís, diversos artistas vêm desenvolvendo outras linguagens, estilos e imagens relacionadas com a cidade, fugindo das limitações ou tradições da escola do casario.

Antonio Almeida embora tenha pintado casario, produziu escultura, relevos e murais abordando diversos aspectos culturais, naturais e econômicos da capital maranhense.

Florianio Teixeira iniciou a sua formação com Rubens Damasceno, mas logo procurou representar São Luís por outros temas diferentes daqueles relacionados com o casario, e notabilizou-se pelas cenas humanas, principalmente, no seu painel tríptico intitulado “Fundação de São Luís”.

---

<sup>8</sup>O Curso de Educação Artística da UFMA foi implantado em 1971 possibilitando uma formação teórica e prática a muitos artistas, dentre os quais Ana Borges, Ailton Marinho, Ciro Falcão, José João Santos Lobato, Donato Fonseca, Paulo César, Rosilan Garrido, Eugênio Araújo, entre outras artistas que possuem grande destaque na história das artes visuais no Maranhão.

Dos vários artistas e obras que merecem ser citados com produções caracterizando a cidade com primitivismo pictórico de Ciro Falcão, o formalismo policromático das xilogravuras de Ailton Marinho e os óleos empastados de Edson Mondego. Outra figura que também merece destaque na arte ludovicense é Fábio Vidotti que procurou representar São Luís em um figurativismo sintético de cores intensas e, posteriormente, passou a trabalhar com esculturas de ferro. Mais recentemente, o artista tem utilizado a sucata de computadores e outros eletrônicos, produzindo composições em relevo que lembram vistas aéreas da cidade. (CARVALHO & CANTANHEDE, 2012, p. 40 – 41)

Ainda seguindo o rumo deste trajeto para conhecermos um pouco mais das especificidades que caracterizam o cenário da produção artística maranhense; surgiram alguns movimentos imbuídos por esse contexto de mudanças no cenário local, como o movimento Antroponáutico – 1972 que influenciou o movimento Gororoba – 1977, além do movimento Mirarte – 1982. Tais movimentos representaram grandes transformações na produção em artes visuais, possibilitando experimentos e propostas conceituais que dialogam com as questões da cidade, bem como trouxe a tona uma gama de novos artistas. Assim, como aborda COSTA (2006):

Seguindo tendências e manifestações artísticas ancoradas por movimentos contemporâneos, artistas como Didi Muniz e Marlene Barros, entre outros, utilizam instalações e vídeo instalações como forma de expressão artística em espaços que tentam divulgar as manifestações artísticas maranhenses com temas que variam do tecnológico ao religioso em exposições permanentes e temporárias como: o Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, o Convento das Mercês e o Palácio dos Leões. E espaços que exibem mostras temporárias como o Palacete Gentil Braga e a Galeria de Arte do Serviço Social do Comercio – SESC, e outras instituições. (p. 41)

Outro registro importante para este período situado na contemporaneidade faz referência a uma produção voltada para questões pertinentes ao contexto de propostas conceituais que deslocavam o público para uma interlocução e participação com o trabalho de arte para além do campo visual, perpassando pela apreciação sensível e a experiência/diálogo com a obra para sua construção. Carvalho e Cantanhede (2012, p. 41 – 42) situam que,

no início do Século XXI, Marlene Barros, Rosilan Garrido, Ana Borges, Romana Maria, Dila, Edina Scarpatti, Adrianna Karlem e Renata Jathay buscaram por meio de exposições anuais durante o mês de março, inserir “a mulher e o seu universo particular” como elemento constitutivo da imagem da cidade. Praticamente nessa mesma época do grupo das mulheres, outro grupo de artistas se formava com um intuito de desconstruir

a imagem tradicional da cidade e criticar os descasos, as mazelas, a violência e outros aspectos degradantes observados em São Luís, por meio de trabalhos de arte contemporânea.

Esse grupo era composto inicialmente por Adrianna Karlem, Heleno Fournier, João Carlos Pimentel, Maciel Pinheiro, Raimunda Fortes e Regis Costa. Posteriormente, se juntaram Beto Nicácio, Francisca Costa, Mônica Farias e Wallace Lima. Esses artistas desejavam debater o tema Arte e Cidade a partir da perspectiva da arte contemporânea, incluindo em suas exposições (realizadas no mês de aniversário de São Luís) instalações e outras formas de linguagens artísticas pouco convencionais.

Desse modo, o surgimento de novas mídias potencializadas pelo avanço tecnológico permitiu uma maior liberdade ao artista em seu processo criativo. Os séculos XX e XXI passam, então, a se caracterizar como o espaço de consolidação das mais diversas poéticas contemporâneas. E, o que passa a determinar uma produção enquanto contemporânea não se limita ao uso da câmera digital, do computador, do vídeo ou mesmo do pincel, mas do conceito aliado a esse recurso de expressão, constituindo assim, a poética contemporânea.

Partindo desta configuração do cenário contemporâneo e das novas proposições que este institui na sociedade, nas novas formas de se perceber o objeto de arte e a necessidade do diálogo entre público e arte, a produção artística maranhense tem conquistado um espaço ampliado na cidade de São Luís com trabalhos que se encontram interligados com as propostas contemporâneas em arte, híbridos em sua essência e processo de criação.

Propostas estas que se destacam de modo singular uma produção com caráter orgânico, híbrido em formas de expressão intensas e diversificadas que estão intimamente ligadas com a relação com o outro, com a experiência primeira com o mundo, como bem aborda Merleau-Ponty. São vídeo-instalações, intervenções urbanas, performances, videodança, experimentos de processos de criação e diversas outras expressões que partem de construções colaborativas. E dentre alguns destes artistas, conforme o artista Layo Bulhão (2014) sistematizou, podemos citar por sua estética não tradicional ou convencional apropriação de espaços para criação de suas obras:

Marília de Laroche (fotografia, arte urbana, performance), Erivelto Viana (performance, dança), Raurício Barbosa (body art), Marcio Vasconcelos (fotografia, performance), Thiago Martins de Melo (pintura, performance), Gê Viana (arte urbana, performance), João Almeida (tipografia artística, artes visuais), Efeito Colateral e Furta Tinta (coletivos de grafite), Porcolitos (intervenções urbanas), Bruno Azevedo (escritor), Celso Borges (poesia),

Tairo Lisboa (filme experimental), Wilka Barros (performance fotográfica), Uimar Junior (performance), Ton Bezerra (performance, pintura), Maria Zeferina (Arte Urbana), Tieta Macau (Dança, performance), Kenny Oliveira (*arte não especificada*), Diones Caldas (vídeo arte), Lucian Rosa (cinema), BemDito Coletivo (performance, Intervenções urbanas, dança).

Bulhão relacionou alguns artistas que tem se destacado em produções expressivas e híbridas próprias da contemporaneidade. E em meio a possibilidade de um “convívio harmônico entre as expressões artísticas contemporâneas e as tradicionais” (Bulhão, 2014), destacamos um momento de grande relevância para o registro e resgate da história da arte maranhense para situar os processos de pesquisa e criação do próprio cenário contemporâneo. Em 2016, tivemos o lançamento do projeto Arte Maranhão<sup>9</sup>, um recorte da memória maranhense por meio de uma série documental com relatos e registros que guardam memórias com quatorze artistas maranhenses e suas histórias.



Figura 3: Print do Site Arte Maranhão (2016)

É neste cenário de expressões artísticas híbridas que dialogam com uma história construída por lutas e conquistas, por hiatos e novas produções, que a contemporaneidade tem evidenciado um leque de artistas que buscam uma relação orgânica em seus processos criativos de diálogo com o ser, com o a expressão

<sup>9</sup> Projeto Artistas Plásticos do Maranhão – Volume I, aprovado pela Lei de Incentivo a Cultura do Estado do Maranhão e realizado pela Fundação Nagib Haickel.



sensível do mundo, da percepção para além das significações inteligíveis e da arte enquanto sua própria mediadora, indagando para si e para o outro o que suas memórias e vivências trazem como experiências significativas para a construção de conceitos e exercício da função imaginante.

#### 4 MEDIAÇÃO E CULTURA VISUAL: contextos

*Quem somos nós senão uma combinatória de experiências, informações, de leitura, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.*

- Ítalo Calvino

Para começar a pensar as interfaces entre Mediação e Cultura Visual, busco nas palavras de Ítalo Calvino a trilha inicial desta reflexão. Retomando o pensamento de Durand e sua contribuição para o campo da educação, sabemos que é por meio do imaginário que nos reconhecemos como humanos, que conhecemos o mundo e nos relacionamos com o outro. É por meio do imaginário que apreendemos a realidade múltipla que é a sociedade constituída por processos de simbolização. Esse universo humano é simbólico, na medida em que o homem atribui sentido as coisas do mundo.

É nesse caminho que retomo o pensamento de Ítalo Calvino sobre a definição do ser. Quem somos nós? Uma combinação de experiências, como aponta Dewey e Merleau-Ponty. Uma combinação de leituras, informações, imaginações e relações; como caracteriza o contexto da Cultura Visual e a Mediação com o mundo. Cada um de nós é um repertório, um 'museu de saberes' no pensamento de Durand. Somos um inventário de objetos, de memórias, de encontros e processos de simbolização, onde 'tudo pode ser remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis'.

Assim, situamos a cultura visual para além das imagens materiais, mas que também se relacionam com as visualidades que são resultados da imaginação, como na leitura de um texto onde é possível visualizar as cenas narradas pelo autor, ou seja, criam-se imagens mentais. Tais imagens simbólicas resultam da experiência própria do indivíduo na sociedade, pois "o visível é o que se apreende com os olhos, o sensível é o que se apreende pelos sentidos" (MERLEAU PONTY 2004, p. 28)

Nesse entendimento, até dois indivíduos de um mesmo local também possuem maneiras de compreensão e representação, de uma determinada visualidade diferente. Assim, a cultura visual é algo subjetivo, que revela a

particularidade de cada indivíduo, do meio, seu cotidiano, onde este deixa refletir aspectos relacionados ao conhecimento e ao contexto em que está inserido em sua visualidade.

Segundo Nathalie Heinich (2008, p. 87), “o termo ‘mediação’ [...] designa tudo o que intervém entre uma obra e sua recepção [...]”. A mediação é o elo que promove contatos, interações e relações do trabalho artístico com o indivíduo, no campo da arte. Porém, numa visão mais ampla, o conceito de mediação perpassa por várias áreas do conhecimento, sendo utilizado pelas mesmas em suas concepções e possuindo características específicas em cada uma destas áreas.

Dentro desses diferentes contextos, o sentido aqui empregado refere-se à mediação cultural enquanto ação educativa. Uma relação de troca de conhecimentos, de reflexão crítica sobre o mundo social e cultural que permite ao indivíduo se perceber enquanto atuante nessa construção da realidade. No campo da educação, a mediação também tem sido utilizada para respaldar o perfil atual do professor, compreendido enquanto educador/propositor de conhecimentos. O professor, também um mediador, deve buscar trabalhar os conteúdos de modo diversificado, conforme as particularidades de cada turma, mesmo que os conteúdos sejam os mesmos, as abordagens serão diferenciadas a partir do contexto particular de cada sala de aula. O perfil de cada turma determinará as didáticas utilizadas pelo professor no estabelecer de conexões entre os conteúdos e as vivências cotidianas dos alunos.

A arte contemporânea ultrapassou as formas tradicionais de representação das artes plásticas, traduzindo a fluidificação do suporte. Em suas várias expressões: instalações, vídeoinstalações, intervenções, vídeo-arte, arte conceitual, a arte contemporânea exige um diálogo com o público, convocando-o a participar do trabalho artístico.

Como aborda Arantes (2005, p. 36) as produções artísticas a partir dos anos 60 passam a questionar “[...] a visão contemplativa do observador em relação ao objeto estético [...]” e convocam “[...] o público a explorar a obra de arte com a utilização de outros sentidos além do olhar”. A autora exemplifica ainda essa abordagem citando Gullar *apud* ARANTES, 2005, p. 36:

“[...] o espectador – que já então não é apenas o espectador imóvel – é chamado a participar ativamente da obra, que não se esgota, que não se entrega totalmente, no mero ato contemplativo: a obra precisa dele para se revelar em toda a sua extensão”.

O diálogo com a vida é, portanto, condição de possibilidade para a própria criação, para a produção artística e a constituição de seu criador, sínteses de complexos processos que entrecruzam conhecimentos, emoções, vivências, vozes sociais, história. Mas toda obra de arte é obra somente na medida em que é continuamente recriada pelo apreciador, por aquele que com a obra de arte dialoga e estabelece relações estéticas, relações sensíveis, atentas à polissemia da vida e às possibilidades de sua reinvenção. Assim,

o mundo da percepção, isto é, o mundo que nos é revelado por nossos sentidos e pela experiência de vida, parece-nos à primeira vista o que melhor conhecemos, já que não são necessários instrumentos nem cálculos para ter acesso a ele e, aparentemente, basta-nos abrir os olhos e nos deixarmos viver para nele penetrar” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 1).

Nossa experiência com o mundo torna-se significativa para a apreciação do objeto de arte contemporâneo. Há diversos canais de acesso a obra de arte que vão além de instrumentais teóricos, que perpassam pelo campo das sensações e vivências particulares.

O atual contexto da Arte orienta para a interação do indivíduo com o objeto de arte. A relação obra-espectador passa a apresentar diversos canais de recepção. O olhar contemplativo assume um caráter de olhar curioso, instigador, perceptivo, crítico e participativo do trabalho de arte, promovido pelas primeiras manifestações na arte no estilo considerado contemporâneo ou arte contemporânea.

De fato, [...] a relação entre o espectador e a arte contemporânea é, pelas próprias características que envolvem essa comunicação, ativa e crítica porque requer uma disponibilidade de sensações e sentidos aos quais ambos não estavam acostumados. Há a necessidade de contatos interrelacionais nessa comunicação estética que se deixem envolver pela organização processual de existência da obra. MENDONÇA (2009, p. 3946).

Essa compreensão da experiência do sensível na arte contemporânea pode ser evidenciada também no livro *Fenomenologia da Percepção* de Merleau Ponty quando este filósofo faz apontamentos sobre as pinturas de Cézanne como

uma busca ou retomada das origens, da experiência primitiva do mundo, pois o que interessava ao pintor era transportar para a tela a relação da experiência com o mundo, buscando a emoção, a profundidade do ser, não apenas a imagem, mas a própria realidade. Por outras palavras, o pintor queria ser fiel aos fenômenos, queria pintar o próprio mundo.

A partir do século XX a arte ampliou seu espectro de ação sensorial. As artes visuais passaram a integrar outros sentidos para além do campo visual; a exemplo das imagens simbólicas e a experiência vivenciada em uma exposição, onde não só a visualidade permite a apreensão do trabalho de arte, como também, a visão, relacionada aos outros sentidos (auditivo, olfativo, tátil, etc).

As formas artísticas contemporâneas possibilitam não só ao artista, mas também ao fruidor o exercício da sensorialidade. Cada diálogo será diferente e imprevisível, pois segundo Merleau Ponty somos exteriores à linguagem, nela temos a disposição uma infinidade de caminhos que nunca mostram para onde irão nos levar. A Cultura Visual amplia a percepção do apreciador, pois:

a cultura visual se constitui como reflexão e crítica de uma “condição” contemporânea que é incerta, instável e contraditória, porque nós, seres humanos, vivemos e convivemos em um mundo interpretado, um universo simbólico em que as coisas que fazemos e dizemos se inscrevem num discurso temporal e provisório. A cultura visual questiona e discute a necessidade de rever e ambientar o conceito de valor num mundo onde experiências do cotidiano sugerem novos modos de perceber, sentir e pensar. Essas novas formas de perceber, sentir e pensar subvertem conceitos e trazem implicações epistemológicas e políticas para as práticas visuais e para o modo como elas são tratadas nas instituições acadêmicas. (MARTINS, 2006, p. 07)

A sociedade é constituída de diversas interpretações e modos de ver, pensar, sentir e perceber. Na perspectiva da Cultura Visual, o indivíduo está sempre em trânsito, se construindo e reconstruindo a partir do seu imaginário particular e coletivo. A mediação abrange um conhecimento que começa pelo indivíduo, que parte das suas vivências, opiniões, olhares, sensações primeiras e construídas, valores, porquês, dúvidas, entre outros detalhes. Parte do conhecimento particular para o conhecimento coletivo, amplo, ligado a referências teóricas, visões de mundo, influências sociais, econômicas e históricas, para então dialogar com o trabalho de arte e as práticas educativas construídas para esse exercício de correlações.

Portanto, a cultura visual no cenário contemporâneo explora não só o campo da visualidade como também o campo do sensorial na construção de imagens simbólicas. O objeto de arte contemporâneo apresenta diversos canais de apreciação que se encontra diretamente ligado ao pensamento de Merleau Ponty no que se refere ao campo das sensações, percepções e experiências com o mundo.

Pensando essa relação recíproca entre educação/cultura/mediação/indivíduo, alguns autores focam suas análises nas proposições que esta relação tem possibilitado para ampliar os conceitos de mundo através de um exercício de olhares, diálogos provocativos e troca de experiências que criam e recriam reflexões, percepções, conexões e múltiplas significações sobre o universo particular e coletivo dentro de contextos específicos.

Na mediação, entre tantos, estamos atentos às falas, aos silêncios, às trocas de olhares, ao que é desvelado e velado, aos conceitos e repertórios que ditam os gostos, os modos de pensar, perceber e deixar-se ou não envolver pelo con-tato, com a experiência de conviver com a arte. Convívio que nos exige sensibilidade inteligente e inventiva para pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças, problematizando também para nós o convívio com a arte. Muito mais do que ampliar repertórios com interpretações de outros teóricos, a mediação cultural como a compreendemos, quer gerar experiências que afetem cada um que a partilha, começando por nós mesmos. Obriga-nos, assim, a sair do papel de quem sabe e viver a experiência de quem convive com a arte. (MARTINS, 2006, p.3).

Como aborda Martins, a mediação abrange um conhecimento que começa pelo indivíduo, que parte das suas vivências, opiniões, olhares, sensações primeiras e construídas, valores, porquês, dúvidas, entre outros detalhes. Parte do conhecimento particular para o conhecimento coletivo, amplo, ligado a referências teóricas, visões de mundo, influências sociais, econômicas e históricas, para então dialogar com o trabalho de arte e as práticas educativas construídas para esse exercício de correlações.

Nesse processo, o trabalho de mediação exige dos mediadores/educadores não só uma gama de novas competências ligadas a um conhecimento amplo do mundo e de fatos atuais, mas didáticas e metodologias previamente elaboradas que possibilitem ao mediador estabelecer conexões entre

os trabalhos de arte e as informações e vivências do público em conjunto, ampliando discursos com os saberes individuais e do grupo.

E, um dos instrumentos utilizados pelos mediadores/educadores que tem possibilitado esse estabelecer de conexões é a pergunta provocativa. “A função da pergunta é levar a pensar, estimular associações e interpretações” (BARBOSA, 2009, p. 20). O mediador/educador responde aos questionamentos do indivíduo na mediação com propostas que permitam que este indivíduo reflita e elabore modos de relacionar ideias, mediando as experiências culturais e estimulando a construção coletiva do conhecimento.

Para melhor compreensão desse complexo que é a mediação cultural, podemos entendê-la então, enquanto um conjunto que abrange aspectos básicos, como: o trabalho de arte para apreciação, o mediador/educador e as informações das obras e seu conceito, o apreciador e suas experiências individuais, as referências históricas e culturais de mundo e do trabalho artístico, a metodologia e os suportes de apoio a mediação (material didático orientador) como parte da mediação indireta.

São estes aspectos co-relacionados que Darras (2009, p. 37) enfatiza ao estudar as várias concepções de cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural, centrando sua análise nos principais setores da mediação: o mediador e suas crenças e *expertises*<sup>10</sup>, o objeto cultural mediado, o espectador e suas crenças e o mundo cultural de referência.

Deste modo, conforme DARRAS (2009, p. 37), a mediação da cultura (das culturas) pode ser sintetizada em quatro aspectos que se inter-relacionam, exemplificados pelo seguinte diagrama:

---

<sup>10</sup> Corresponde ao conhecimento apreendido pela experiência.

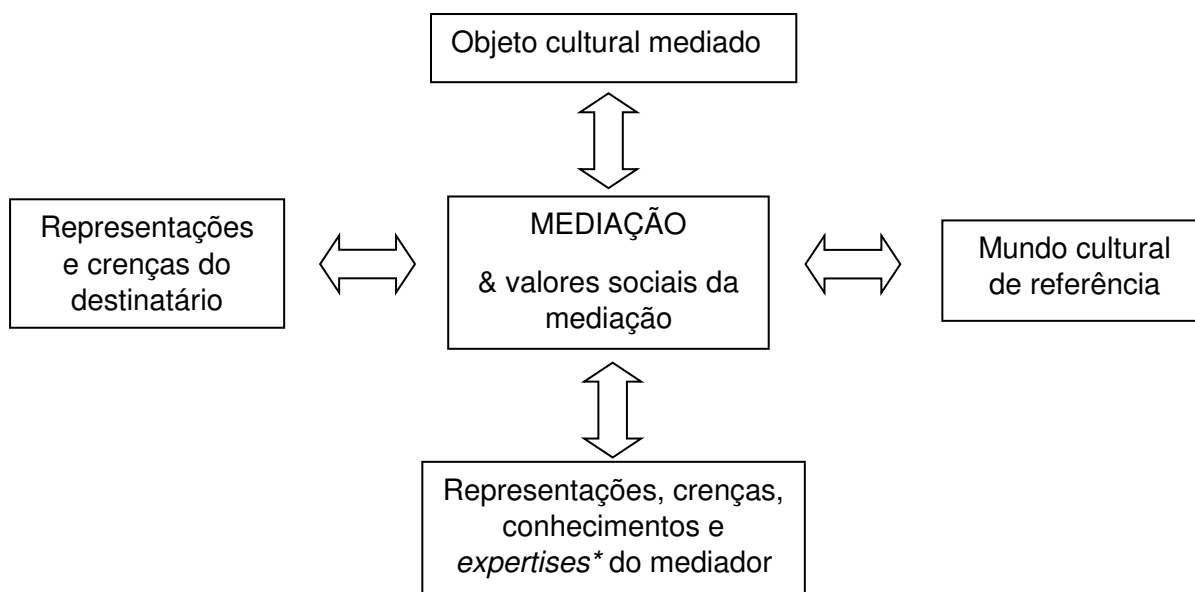


Diagrama 1 - Mediação da Cultura (DARRAS, 2009, p. 37)

Com esse enfoque, compreendemos que a mediação cultural e educativa demanda um conjunto de fatores amplos e específicos a cada contexto que possibilitam sua prática. Portanto, torna-se necessário percebê-la enquanto uma prática pedagógica que instiga o olhar e a curiosidade a partir de uma metodologia construída para esta mediação.

Metodologia que faz referência ao contexto da Cultura Visual no cenário contemporâneo possibilitando um intercâmbio entre a palavra e a imagem, o silêncio e a expressão de pensamentos, percepções e análises, relações e correlações interativas, olhares curiosos, dúvidas, questionamentos, provocações, interpretações diferenciadas, contextos, entre outros aspectos que contribuem para que o indivíduo seja não só um observador, mas um apreciador/leitor-criador de significados.

A experiência, o conhecimento sensível constitui a base dos processos de percepção, significação e interpretação na Arte. A cultura visual atua sobre nossa percepção de objetos, informações, dados, relações interpessoais, de forma não natural, pois é construída por humanos e suas ferramentas que mudam no tempo e no espaço.

Situando ainda o contexto de construção dos processos de mediação, Barbosa (2009, p. 16), aborda que “[...] no Brasil os primeiros serviços educativos em museus orientados para ver Arte foram organizados nos anos 1950 por Ecyla Castanheira e Sígrid Porto, no Rio de Janeiro”. Como situado no capítulo anterior,



neste período, o contexto histórico brasileiro apontava para várias mudanças na sociedade que culminaram com a trajetória inicial da Arte contemporânea no país. No próprio ensino de Arte, nos anos seguintes, começava-se a adotar um novo posicionamento na prática educativa. “A proposta triangular salientou a importância da interpretação da arte e as vantagens de ver e analisar as obras ao vivo” (BARBOSA, 2009, p. 17).

Nesse sentido, Barbosa (2009, p. 17) vem abordar que os museus constituem laboratórios de arte, espaços próprios para a prática da leitura da obra de arte que passam a serem mais procurados por escolas, professores e alunos para uma prática educativa significativa. Assim, a partir da década de 90, à medida que a abordagem triangular<sup>11</sup> ganhava corpo dentro do ensino de arte e com a ampliação das novas concepções de participação do público em relação ao trabalho artístico, as ações educativas em museus passaram a constituir foco de interesse de educadores e dos próprios museus. O número de visitantes nesses espaços cresceu gradativamente, as escolas tornam-se o grande público destes locais, chamando a atenção para se repensar o papel educativo dos museus.

No Brasil, a questão da mediação cultural recentemente vem sendo alvo de experimentações e pesquisas em consonância com as abordagens pós-modernas de ensino de arte. Esse interesse tem suas origens na década de 1990 e surgiu de início da preocupação de arte-educadores que passaram a atuar em instituições culturais. Hoje, pode-se dizer que a questão passou também a ser considerada relevante nas agendas de instituições, museus e centros culturais. (COUTINHO, 2009, p. 171).

Assim, “[...] a integração dos espaços educativos como o museu e a sala de aula apontam para a importância dessa ação geradora de hábitos para a formação do público fruidor” (MOURA, 2007, p. 64). O serviço de monitoria que era empregado nos museus com o intuito de informar e transmitir dados, explicar os trabalhos artísticos ganhou novo foco. Os museus necessitavam de um trabalho educativo dinâmico e participativo, que redimensionasse sua função histórica de

---

<sup>11</sup> Considerando Barbosa (2003, p. 17), os pressupostos teóricos que norteiam o ensino de arte hoje propõem este como um espaço de proposição e interação com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de novos olhares sobre a arte e a vida, articulando relações entre o fazer artístico (processo criativo/expressivo), a leitura da obra de arte (análise crítica/interpretativa/estética) e a contextualização histórica, social, antropológica e estética das obras de arte.

armazenar obras de arte, possibilitando ao visitante construir suas próprias relações e significações.

Nessa perspectiva, compreende-se que a arte constitui o meio pelo qual podemos exercitar a capacidade criativa de estabelecer conceitos, criar e recriar significados conforme ela estabelece relações entre o contexto sócio histórico e o objeto artístico. O ensino de arte pautado na mediação, no diálogo, na interlocução entre a própria arte e o público, entre as imagens, significados e o cotidiano individual e coletivo; estimulando nossa percepção e processo de construção de conhecimentos de modo contextualizado passa a ser a referência do trabalho educativo que os museus começam a construir.

O desenvolvimento de práticas educativas além da sala de aula ganhou foco nesse contexto. As oficinas e atividades de ateliê promovidas pelos setores educacionais dos museus para o público, colocadas por Coutinho (2009, p. 171), que necessariamente não se encontravam associadas às obras expostas, funcionavam enquanto atividades lúdicas, dinâmicas que atendiam ao público que tomava conta do espaço. Foi destas experiências iniciais em conformidade com a proposta triangular que se expandia na educação em arte, que a prática educativa voltada para a mediação passou a ser desenvolvida.

Assim, nesse processo, o perfil do professor/mediador do campo da educação citado no tópico anterior, é o mesmo que tem sido aplicado em museus e instituições culturais que utilizam dos processos de mediação em suas ações educativas; ultrapassando a antiga figura do monitor/guia, que guiava os visitantes nas exposições apenas informando conteúdos e não contextualizando as informações com as referências prévias do público. Para o mediador de uma instituição cultural, sua função primordial baseia-se na aproximação do público com o trabalho artístico em exposição, no estimular de olhares, no diálogo que leva em consideração os conhecimentos anteriores do público, a fim de contribuir para a experiência estética do visitante ao entrar em contato com a obra de arte.

Tal prática instituída de mediação vem passando por transformações em consonância com os paradigmas contemporâneos do campo da arte e da própria arte/educação, assim como de modificações nas práticas de circulação e de recepção dos objetos culturais. A partir da década de 1990, um grande fluxo de público passa a frequentar *[sic]* os museus e espaços

culturais, impulsionando a demanda da recepção. (COUTINHO, 2009, p. 172).

Dessas experiências iniciais, algumas instituições culturais passaram a desenvolver ações dentro das propostas de mediação cultural e educativa, ampliando os modos de atuação nas práticas educativas dos museus. Algumas instituições, a exemplo do Sesc e Centros de Cultura como o Itaú Cultural e Banco do Brasil, tornaram-se pioneiras na produção de exposições com curadorias educativas. A circulação da exposição dava-se a partir do momento que o setor educativo destas instituições construía metodologias educativas específicas para o público da exposição.

As visitas às exposições, antes guiadas e informativas, assumiram a posição de visitas orientadas pautadas em um planejamento educativo prévio que visava a participação do público junto a exposição. A figura do mediador torna-se essencial para o desenvolvimento desse trabalho educativo. Este, baseado em uma metodologia elaborada para sua atuação, passa a ser um propositor, instigador de diálogos, curiosidades, questionamentos, troca de informações e experiências, utilizando recursos disponíveis para essa proposta como, o trabalho artístico, conhecimento de mundo, material educativo impresso, multimídias, entre outros.

O universo da mediação envolve muitos aspectos onde estão inicialmente, o acolhimento por parte do educador ao receber o público na instituição cultural, além do artista, do curador, do museógrafo, do crítico e também recursos que são os folhetos, catálogos, textos de parede, apresentações multimídia, material educativo pensando no educador em formação, também a construção de materiais para a mediação e os estudos referentes à exposição específica. (MOURA, 2007, p. 76).

Neste “estar entre” relações, pessoas, objetos, conceitos, contextos, entre outros fatores, como caracteriza Mirian Celeste, o mediador cultural não atua de modo isolado como o elo que favorece e estabelece as correlações do público com o trabalho artístico; ao contrário, o mediador cultural constitui apenas um dos aspectos da mediação, acredito que o de maior destaque, mas que trabalha em conjunto com outros elementos da mediação cultural, como: o espaço físico, o material educativo proposto para a exposição, as informações de etiquetas, textos direcionados ou não para a exposição, informações do artista e do provável curador, o contexto específico da cidade, etc.

Mediador cultural é aquele que recebe o público nas instituições de arte, tornando a visita significativa com o seu acolhimento e todo o procedimento pelo qual passa a recepção, mas também pode ser o educador em sala de aula, quando este recebe seus alunos lhes dando uma aula de forma dialógica, deixando espaço para que os educandos se coloquem. (MOURA, 2007, p.76).

O mediador cultural utiliza-se de todos estes aspectos para articular sua atuação e nortear o diálogo e troca de saberes durante a visita, levando em consideração o perfil e particularidades do público visitante, interagindo e despertando a curiosidade, o contínuo exercício do olhar e do discurso individual e coletivo. Deste modo, este educador de instituições culturais necessita de constante aprimoramento de suas práticas, para saber lidar não só com a gama de conteúdos e conceitos de mundo, mas conforme cada especificidade de uma exposição, saber como abordar as questões envolvidas com o público com interação.

O trabalho educativo promovido pelas instituições culturais em exposições de arte tem colaborado para o processo educativo fora da sala de aula, o acesso a cultura e apropriação da arte através de metodologias que oferecem múltiplas possibilidades de não só transmitir uma informação, mas interpretar, comunicar, facilitar o desenvolvimento da imaginação no criar e recriar de significados a partir do exercício do olhar, dos estímulos visuais contextualizados e dinâmicos para os mais diversos públicos de forma ativa e participante durante a prática da mediação cultural e educativa.

A pesquisa de recepção estuda os modos e resultados do encontro entre a mensagem e seu destinatário. Assim, a recepção é o resultado da interpretação que o público faz da obra. Se consideramos uma exposição como obra (e a considero), a experiência do público ocorre pela apreciação que ele faz a partir do seu universo referencial, criando uma síntese subjetiva. O público, de fato, recria a mensagem da exposição, complementando-a ou mesmo modificando-a. A interação entre a exposição e o público depende da '[...] presença do sujeito no gesto interpretativo' (PESSANHA, 1996, p. 33 apud CURY, 2005, p. 38).

A questão da recepção, da participação e interação do público com o objeto de arte torna-se foco de análise com as transformações no campo das artes plásticas sofridas a partir dos anos 60, pontuadas no capítulo anterior. A relação obra-espectador passa a apresentar diversos canais de recepção. O olhar contemplativo assume um caráter de olhar curioso, instigador, perceptivo, crítico e

participativo do trabalho de arte, promovido agora, pelas primeiras manifestações na arte no estilo considerado contemporâneo ou arte contemporânea.

Podemos dizer que, as novas relações entre arte e público e as ações de mediação cultural e educativa assumiram papel indispensável no desenvolver dos projetos e exposições de arte em instituições culturais. O novo desafio colocado aos arte/educadores, aos mediadores culturais, às escolas e às instituições culturais é promover a aproximação do público com a arte contemporânea. Afinal, a arte contemporânea estabelece novas relações com o apreciador, às vezes propondo até mesmo uma co-autoria na interatividade com a obra.

As possibilidades múltiplas de criação e interpretação que a arte contemporânea oferece ainda causam estranhamento. Embora esta se encontre próxima da realidade cotidiana, o público ainda sente-se alheio e confuso em dialogar com os trabalhos de arte.

Nessa perspectiva, a mediação cultural e educativa em exposições de arte contemporânea constitui, então, um desafio a prática do mediador; um constante trabalho de pensar, criar e recriar metodologias diversificadas conforme a especificidade de cada exposição, metodologias estas, que atendam a diferentes tipos de público da recepção/visitação na instituição cultural. Favorecendo a participação ativa deste público, ao criar estratégias de interação entre o mesmo e com o objeto artístico. Desse modo, permitindo uma aproximação entre os mesmos, um diálogo que exercite o olhar e a construção de conceitos de mundo em meio às proposições múltiplas de significados e vivências particulares e/ou coletivas que a arte contemporânea convoca.

#### **4.1 Mediação Cultural e Educativa**

As proposições abordadas anteriormente e pertinentes a prática da mediação cultural e educativa estão pautadas no contexto da arte contemporânea, um processo contínuo de descobertas e diálogos, relações e ressignificações que proporcionam uma pluralidade de conceitos, significados e constante exercício de olhares e construção de conhecimentos. A arte contemporânea possibilita uma

multiplicidade de pontos de vista, relações abertas, em processo, que dialogam entre si e exigem uma atitude e um olhar investigativos, desveladores que necessitam serem exercitados freqüentemente, assim como uma participação efetiva do apreciador.

A relação entre o espectador e a arte contemporânea é, pelas próprias características que envolvem essa comunicação, ativa e crítica porque requer uma disponibilidade de sensações e sentidos aos quais ambos não estavam acostumados. Há a necessidade de contatos interrelacionais nessa comunicação estética que se deixem envolver pela organização processual de existência da obra. (MENDONÇA, 2009, p. 3944).

Sendo assim, para um melhor entendimento sobre a prática da mediação em meio à multiplicidade de proposições que a arte contemporânea sugere, é necessário situar os paradigmas que norteiam às concepções desta linguagem em contraposição a estética anterior, da modernidade. Muniagurria (2006, p. 34), em sua dissertação de mestrado, exemplifica esta questão com uma sistematização de Suzana Rangel (2005) sobre as características da produção artística da modernidade e da contemporaneidade, conforme o quadro:

Tabela 1 – Características da Produção Artística da Modernidade e da Contemporaneidade.

| <b>ESTÉTICA DA MODERNIDADE</b><br><b>(Século XIX – XX)</b>                                                                        | <b>ARTE CONTEMPORÂNEA</b><br><b>(Século XX - ?)</b>                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Abstracionismo, Surrealismo, Construtivismo, Suprematismo | Pop Art, Op Art, Novo Realismo, Arte Povera, Grafitti, Instalação, Arte Conceitual, Minimalismo, Land Art, Concretismo, etc. |
| “Vanguarda”                                                                                                                       | Resgate do passado                                                                                                           |
| Rompimento com o passado                                                                                                          | Fusão do novo e antigo                                                                                                       |
| Busca do novo                                                                                                                     | Integração                                                                                                                   |
| Originalidade                                                                                                                     | Processos cognitivos                                                                                                         |
| Expressão                                                                                                                         | Reflexão                                                                                                                     |
| Especialização                                                                                                                    | Pluralidade                                                                                                                  |
| Experimentação                                                                                                                    | Desconstrução de tradições                                                                                                   |
| Pluralidade de concepções                                                                                                         | Desmaterialização                                                                                                            |

|  |                            |
|--|----------------------------|
|  | Polissemia de significados |
|--|----------------------------|

Fonte: apresentação da Ação Educativa da 5ª Bienal do Mercosul em Encontro de Professores. POA, 2005.

Ainda segundo Muniagurria (2005, p. 34), podemos analisar no quadro uma “mudança de atitude e de comportamento do espectador em relação à obra de arte”. A mediação em exposições de arte contemporânea demanda particularidades que estão expressas nessas características diferenciadas de mudança de paradigmas, exemplificadas também por Suzana Rangel (2005):

Tabela 2 – Características da Modernidade e Pós Modernidade na Arte.

| ESTÉTICA TRADICIONAL E DA MODERNIDADE | PÓS-MODERNIDADE         |
|---------------------------------------|-------------------------|
| Contemplar                            | Pensar                  |
| Admirar                               | Desestabilizar certezas |
| Sentir                                | Questionar              |
| Expressar                             | Desacomodar             |

Fonte: apresentação da Ação Educativa da 5ª Bienal do Mercosul em Encontro de Professores. POA, 2005.

Este segundo quadro sintetiza as novas proposições na relação da arte com o público estabelecida pela arte contemporânea. No paradigma tradicional/moderno, conforme Muniagurria (2005, p. 34), o olhar do apreciador era pautado na contemplação do objeto de arte. Não havia um diálogo com o mesmo, mas uma relação que corresponderia a sentir, a expressar, a perceber uma representação do real. Diferentemente da arte contemporânea que, propõe a desconstrução de conceitos levando o apreciador a tornar-se um leitor-criador de significados que pensa, interpreta e questiona através do olhar e de suas referências próprias e mediadas, o objeto de arte em foco.

Nessa perspectiva, podemos ressaltar três características básicas nos processos de mediação cultural e educativa, etapas fundamentais para uma prática de mediação coerente e eficaz que contribuem para uma prática educativa voltada para as proposições da arte contemporânea, como: *a formação do olhar do mediador*, ou seja, é necessário que o mediador esteja ‘despido’ de preconceitos, tenha um olhar sensível e esteja exercitando este olhar continuamente, além de

aprimorar o seu discurso em arte; frequentando exposições diversas, participando de eventos e cursos de arte que estejam discutindo temas atuais, lendo e estudando sobre conteúdos de história da arte e até mesmo outras áreas do conhecimento, permitindo-se a vivenciar arte, mesmo a que lhe cause estranhamento. O mediador precisa estar atento as novas tecnologias e demais informações pertinentes ao contexto sócio histórico.

Outra característica refere-se ao *exercício do olhar do apreciador*, as práticas de mediação cultural e educativa devem ter a preocupação de estimular a leitura visual do público a partir das experiências vivenciadas pelo mesmo no dia-a-dia, relacionando filmes, fotografias, outdoors, televisão, etc., além dos próprios conhecimentos de arte que a pessoa possua com o objeto artístico presente na exposição. Por último, a mediação cultural e educativa também deve levar em consideração no seu processo, enquanto essencial, a *experiência estética tanto do mediador quanto do apreciador*; a percepção sensível também é estimulada conforme os mesmos tenham contatos significativos e enriquecedores com os trabalhos artísticos, correlacionando-os aos seus conhecimentos específicos.

Essas concepções caracterizam-se como de grande relevância para o processo de aproximação com os trabalhos de arte contemporânea, que vão além do conceito de belo, antes tão explorado. Compreendendo, então, estas análises a respeito das práticas de mediação cultural e educativa e sua relevância para a ampliação e constante exercício do olhar do público visitante de exposições de arte; enfatiza-se também, a contextualização destas análises situadas no âmbito da arte contemporânea.

Entendemos que, a arte contemporânea não pode ser entendida apenas como um momento específico na história da arte, ela vai além de classificações, pretendendo ultrapassar qualquer ideia pré concebida sobre arte; centrando no conceito, o grande foco de sua pesquisa e concepção. Esta linguagem, essencialmente provocativa, oferece múltiplas possibilidades de interpretação ao discutir modos de ver, perceber, relacionar, decodificar os conceitos em volta do trabalho artístico, do seu processo de criação.



## 4.2 Diálogos da Cultura Visual

Ao iniciarmos nosso diálogo sobre a Cultura Visual retomo a crise nos modelos de paradigmas de pensar o mundo, conforme aponta Boaventura. A contemporaneidade vivencia um momento de paradoxos. São mudanças, incertezas, rupturas e hibridismos que nos levam a busca de referências, teorias e saberes que consigam direcionar caminhos. Nesse contexto, a contemporaneidade vem construindo o conceito de cultura visual assimilando o cotidiano e a arte em meio ao transitório e efêmero presente em nossas vidas na pós-modernidade.

A Cultura Visual constitui um campo de estudos da contemporaneidade que aborda processos culturais do cotidiano: visualidades e hábitos sociais. Ela se efetiva como foco de análise da arte a partir da década de 90, se consolidando num momento de crise da contemporaneidade que passa a questionar e redefinir a relação com o público, os processos educativos da mediação e a própria curadoria dos espaços voltados para a arte como forma de ampliar o acesso cultural.

O consumo, o tempo acelerado, o excesso de informações a que somos submetidos diariamente passa a nos definir como integrantes de um mundo conectado, interligado, fugaz, caótico, de mudanças por vezes desconcertantes. Em nosso cotidiano, as imagens decorrentes destas mudanças desempenham um papel que, muitas vezes, nos escapa. (MEIRA & SILVA, 2013, p.40)

Considerando as leituras, percebemos que o atual contexto da arte orienta para a interação do indivíduo com o objeto de arte. A relação obra-apreciador passa a apresentar diversos canais de recepção, o que nos faz buscar novas formas de participação do público no cenário contemporâneo. O olhar contemplativo assume um caráter de olhar curioso, instigador, crítico e participativo em meio as visualidades do cotidiano.

A partir do século XX, a Arte ampliou seu espectro de ação sensorial, em especial as artes visuais que integraram outros sentidos para o campo visual, a exemplo das imagens simbólicas e a experiência vivenciada em uma exposição onde não só a visualidade permite a apreensão do trabalho de arte, como também, a visão relacionada aos outros sentidos (auditivos, olfativos, táteis, etc). As formas

artísticas contemporâneas possibilitam não só ao artista, mas também ao fruidor/apreciador o exercício da sensorialidade.

Portanto, a Cultura Visual no cenário contemporâneo explora não só o campo da visualidade como também o campo do sensorial na construção de imagens simbólicas. Uma área que promove interações e relações do trabalho artístico com o indivíduo de modo ampliado, entendendo a visualidade como algo que perpassa a visão, as imagens, mas que estabelece relações com o imaginário e as experiências do sensível.

A imaterialidade das imagens visuais na contemporaneidade cria repertórios de imagens que estabelecem as relações e as construções de identidades sociais. Assim, como propõe o pesquisador Raimundo Martins,

a cultura visual se constitui como reflexão e crítica de uma “condição” contemporânea que é incerta, instável e contraditória, porque nós, seres humanos, vivemos e convivemos em um mundo interpretado, um universo simbólico em que as coisas que fazemos e dizemos se inscrevem num discurso temporal e provisório. A cultura visual questiona e discute a necessidade de rever e ambientar o conceito de valor num mundo onde experiências do cotidiano sugerem novos modos de perceber, sentir e pensar. Essas novas formas de perceber, sentir e pensar subvertem conceitos e trazem implicações epistemológicas e políticas para as práticas visuais e para o modo como elas são tratadas nas instituições acadêmicas. (MARTINS, 2006, p. 07)

A imagem mental/imagem simbólica é construída por nossos mecanismos perceptivos e por todo o repertório cultural particular e coletivo que referenciam a construção da representação social. A imagem visual não constitui apenas uma simples representação do real, como abordaram algumas pesquisas sobre a fotografia e o registro fiel da realidade, mas constitui sim um sistema simbólico de representações. Nessa contextualização, identificamos que estas proposições são contribuições importantes para se incorporar a Cultura Visual ao campo da pesquisa educacional para além do uso da imagem com função ilustrativa.

Com este enfoque, a Cultura Visual compreende não só um objeto, um indivíduo ou a relação entre os mesmos, mas todo o ambiente, contexto, percepções e sujeitos envolvidos. Esta concepção possibilita uma sensibilização em conjunto do trabalho fundamental que esta categoria exerce na construção e reconstrução de

conceitos de mundo ao explorar a experiência cotidiana e o imaginário particular e coletivo do indivíduo diante a contemporaneidade.

A sociedade é constituída de diversas interpretações e modos de ver, pensar, sentir e perceber. Na perspectiva da Cultura Visual, o indivíduo está sempre em trânsito, se construindo e reconstruindo a partir do seu imaginário particular e coletivo. A mediação abrange um conhecimento que começa pelo indivíduo, que parte das suas vivências, opiniões, olhares, sensações primeiras e construídas, valores, porquês, dúvidas, entre outros detalhes. Parte do conhecimento particular para o conhecimento coletivo, amplo, ligado a referências teóricas, visões de mundo, influências sociais, econômicas e históricas, para então dialogar com o trabalho de arte e as práticas educativas construídas para esse exercício de correlações.

A complexidade e a hibridização das linguagens nos levam a pensar que o ponto a atender não é a determinação do pertencimento disciplinar da ação, mas a possibilidade de utilização das imagens de maneira a produzir experiências que coloquem os estudantes em sua condição de criação. (MIRANDA, 2014, p. 33)

Quando pensamos sobre a Cultura Visual como uma categoria para além da arte, como algo ligado diretamente as visualidades do cotidiano, necessitamos também compreender que a arte encontra-se presente e imbricada na sociedade e que possibilita representações simbólicas, de análise ou de reflexão, que nascem da tensão entre a memória, a percepção e a imaginação. Assim, entendemos a vida cotidiana como um ponto de encontro o qual possibilita conhecer quem somos, o que desejamos ser ou fazer, construir múltiplas narrativas de nossas histórias, falar de como o mundo nos afeta e como o afetamos.

A questão estética ressurge na pós modernidade como um processo, mais do que um teoria ou pensamento, correlacionada com uma hibridização de diferentes linguagens e meios nas práticas artísticas. As influências multiculturais, o avanço nas comunicações e tecnologias, a mudança no âmbito do trabalho e das relações humanas constroem uma sociedade dominada por imagens e encantada pelo espetáculo, a atenção. A cultura visual e a estética, nesse contexto, se entrecruzam na experiência da percepção. Assim, uma experiência depende da formação integral da pessoa em seu processo de singularização, vinculada à potencialidade do ato criador.

Pensar a relação do indivíduo no contexto da Cultura Visual na contemporaneidade possibilita uma análise mais apurada das contribuições da fenomenologia da percepção de Merleau Ponty quanto às sensações. O pensamento e o ato de ver estão interligados. Uma obra de arte é o resultado dessa relação; experiência a qual o artista traduz por meio de um trabalho artístico onde o apreciador também vive a experiência de recriar seu sentido a partir de suas vivências.

O campo das significações picturais está aberto desde quando um homem tenha surgido no mundo. E o primeiro desenho nas paredes das cavernas fundava uma tradição unicamente por recolher outra: a da percepção. A quase-eternidade da arte confunde-se com a quase-eternidade da existência corpórea, e temos no exercício do corpo e dos sentidos, enquanto nos inserem-no mundo, material para compreender a gesticulação cultural enquanto nos insere na história. (MERLEAU-PONTY, 1989b, p.112-113)

Considerando que o imaginário se constrói de diferentes formas, a experiência torna-se fator essencial para desencadear processos criativos que potencializem as vivências no cotidiano e as visualidades. Assim, a Cultura Visual também pode ser entendida como um campo de mediação entre visível e invisível. Espaço que envolve contemplação e outras formas de apropriação: análise, interpretação e possível produção de outras imagens.

É importante observar que a Educação da Cultura Visual assinala e enfoca a sua atenção não somente para os fatos e artefatos visuais observáveis, mas também para as maneiras e os contextos diversos da visão e da representação, e para as suas mediações. A educação da Cultura Visual exalta uma característica da visualidade que se refere à forma como nós olhamos e somos olhados pelo mundo e, ainda, como este processo da visão é particularmente relevante para a formação do conhecimento, uma vez que estamos sempre constituindo por ele. (DIAS, 2014, p. 53)

Nessa perspectiva, compreendemos que no âmbito da Educação da Cultura Visual “o mundo real é absorvido pelo mundo imaginário” (Bachelard, 1988, p. 13) e para que exercitemos a construção de imaginários, temos a imaginação como mediadora nesse processo criativo. E essa relação da arte contemporânea e da cultura visual nos convoca para uma reflexão ampliada sobre o papel fundamental que a mediação exerce nesse contexto para a construção de potenciais criativos que exercitem a imaginação criadora, contribuindo para uma pedagogia do imaginário na Educação.

Quando pensamos sobre os processos que envolvem a construção de imaginários por meio da imagem, destacamos que no fluxo dos pensamentos temos uma construção de imagens que se modificam, se transformam ultrapassando a realidade e nos conduzindo ao fluxo imaginário, onde recriamos a partir da percepção, da experiência, de um momento de fruição que, em sintonia com processos de mediação que ampliam nosso imaginário com novas significações.

Quando paramos para refletir em todas as relações apontadas ao longo deste estudo, podemos perceber que a percepção do sensível existe de contextos anteriores e embora o ser humano desenvolva com grande rapidez diversos instrumentos que captam a imagem e ampliam o nosso olhar com experiências de interação e interlocução por tecnologias e pela própria arte, ainda somos insensíveis em vários campos da vida: da ciência as relações humanas.

Deste modo, ao ativarmos em nós e no contato com o outro, diferentes formas de olhar, produzir, representar e interpretar o mundo por meio de uma educação do sensível, evidenciando a experiência como parte do processo educativo, estamos promovendo mediações que compreendam a cultura visual como uma categoria que possibilita a construção de imaginários e coloca as interações humanas em sociedade como experiência de aprendizado.

## 5 NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PROCESSO CRIATIVO

*A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser. Minha bagagem são os meus sonhos.*

*- Iberê Camargo*

Uma das minhas memórias mais recorrentes sempre que penso sobre processo criativo faz referência a um vídeo diálogo que participei pela Galeria de Arte no Sesc em 2007 como estagiária e posteriormente 2012/2013 quando tive a oportunidade de lecionar as disciplinas de Laboratório Pedagógico em Artes Visuais como professora substituta no Departamento de Arte da UFMA. No vídeo diálogo, mediado pela técnica de Cultura da Galeria de Arte do Sesc, assisti a uma gravação de uma palestra de Charles Watson<sup>12</sup> que abordava sobre processo criativo nas Artes Visuais na contemporaneidade.

Dentre tantas falas, contextualizações e exemplos; recordei-me de Watson explicando que todo processo criativo parte de uma resolução de situação/problema por vezes do cotidiano e que todos nós temos o potencial criativo sendo exercitado para sua área ou um fim último. Ao ouvir as palavras de Watson, lembrei-me de todas as vezes que fiquei com uma situação simples ou complexa a resolver mentalmente, desde pequenos encaixes da vida como ficar por tempos pensando em uma mesma situação e um dia qualquer se deparar com uma “ideia-luz” que solucionou a questão. Até mesmo uma situação de trabalho, família ou namoro em que você se vê pensando várias possibilidades de resolver uma questão e encontra uma saída depois de esgotar as possibilidades. Até as charadas de raciocínio lógico são exercícios que potencializam um processo criativo.

Esse esgotar de possibilidades constitui um processo. Um processo criativo, onde dispendíamos tempo, inventividades, reflexões, análises, comparações, intervalos de pensamento, dormimos, acordamos, dialogamos, testamos e parece que enfim encontramos a solução da questão. A sensação de encontrar a solução para um ‘quebra cabeça’ complexo é um processo criativo. Um

---

<sup>12</sup> Educador e palestrante, especializado no Processo Criativo / *Problem Solving*. Formado em Arte e Literatura pela Bath Academy / Bath University na Inglaterra, leciona na Escola de Artes Visuais do Parque Lage desde 1982.

artista desenvolve seu processo criativo a partir da experimentação, das vivências e transforma em um conceito e/ou produto a ideia gestada ao longo do tempo. Ele está direcionando suas energias e pensamentos frequentemente para um olhar atento ao mundo a volta que estimula questões e processos de criação.

E, embora durante a graduação tenha vivenciado estímulos de processos de criação em diversas disciplinas, foi com a vídeo-palestra de Charles Watson que despertei para inquietações que se misturavam entre conceitos próprios da arte contemporânea com processos de criação. Assim, como bem referencia Fayga Ostrower (2012, p. 09), “o ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”.

Durante o tempo vivenciado como professora substituta no Curso de Artes Visuais da UFMA, ministrando as disciplinas Laboratório Pedagógico em Artes Visuais e Educação e Multimeios, busquei instigar nos alunos provocações sobre o processo criativo em arte na educação. Foi então que percebi que muitos alunos tinham dificuldades similares a minha na época da graduação sobre pensar os processos de criação de modo ampliado, para além do trabalho do artista. Como pontuei anteriormente, o artista tem o potencial investido para a experimentação e criação, um olhar aberto a percepções e experiências que potencializam o ato criador. Da mesma forma, penso que todos nós temos o potencial do ato criador e não exercitamos em meio às urgências da vida cotidiana no mundo, ou não identificamos como os processos de criação fazem parte do nosso cotidiano.

Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma. [...] De inúmeros estímulos que recebemos a cada instante, relacionamos alguns e os percebemos em relacionamentos que se tornam ordenações. [...] Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar. Impelido, como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido a formar. [...] O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. Os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição. [...] Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhes damos uma forma. [...] Entende-se que a própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o homem, procurando sobreviver e agindo, ao transformar a natureza se transforma também. [...] Assim, as circunstâncias em tudo hipotéticas podem repentinamente ser percebidas interligando-se na imaginação e propondo a solução para um problema concebido. (OSTROWER, 2012, p. 09-10)

Partindo das reflexões de Fayga Ostrower sobre os processos de criação se interligarem com o nosso ser sensível, a autora destaca que “mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade” (2012, p. 12), portanto, “sendo inerente a constituição humana, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados”, mas algo próprio de todo homem, podendo ser exercitada em diferentes graus de potencialidade no cotidiano, no ambiente escolar, no contato com o outro, ou nos “devaneios” como consciência que cria, na linguagem de Bachelard, conforme apontam Barbosa e Bulcão (2004).

Bachelard exalta a criação e a invenção, mostrando que o ato de conhecer não se reduz à repetição monótona e constante de verdades absolutas e imutáveis que, uma vez alcançadas, se solidificam, ancorando-se no porto seguro da memória. Para Bachelard, conhecer é se aventurar no reino do novo e do abrupto, é estabelecer novas verdades através da negação do saber anterior e da retificação de conceitos e ideias que anteriormente nos pareciam sólidos. (BARBOSA & BULCÃO, 2004, p.51)

Para Bachelard, a consciência poética da criação é aquela que nos liberta das situações exaustivas da vida. Por meio dela, os sentidos se harmonizam gerando força para o ato criativo e o encantamento pela experiência de viver, a inspiração da criação. E são estes impulsos de imaginação que devemos exercitar frequentemente para construir processos de criação. Neste ponto, volto as lembranças do encantamento com a intervenção *(Des)acordo poético* (anexo 1) citada anteriormente que provocaram um despertar de encantamentos no meu imaginário que se ampliaram em inquietações. “A sutileza de uma novidade reanima origens, renova e redobra a alegria de maravilhar-se”. (Bachelard, 1996, p. 03)

Esse *maravilhar* abordado na fenomenologia do devaneio de Bachelard nos abre caminhos de possibilidades e entrelaçamentos com o contexto de criação na arte contemporânea que envolve desde o imaginário particular do artista no ato criador como uma mediação com o mundo e com o outro, à medida que o artista busca em afetos e experiências construir narrativas que ativam a memória, a percepção e tocam o apreciador de formas diversificadas e particulares as suas experiências de vida.

Sob o olhar bachelardiano, o âmbito da imaginação poética não está circunscrita aos limites das sensações vividas, mas é fundamentalmente fonte e poder de criação. A imaginação está vinculada à vontade, e desvela-



se como atividade potencialmente transformadora do mundo. Destarte, seja pela ciência, seja pela arte, a imaginação é a forma pela qual se instauram novas realidades, o caminho para o novo, para fazer ser o que não é. (PAIVA, 2005, p. 23)

Quando falo de processo criativo nesta etapa da pesquisa, retomo as abordagens dos capítulos anteriores como caminho de um processo de criação gestado por diversas experiências, memórias, pensamentos, articulações, afetos e leituras que norteiam as articulações construídas ao longo deste estudo. Assim como Larrosa Bondía (2002) define, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Está para além da informação que eu leio ou recebo, mas constitui por essência aquilo que me afeta pela sensibilidade, a porta de entrada das sensações (OSTROWER). Ela ocorre a partir de uma série de relações e vivências que nos afetam, nos move e nos inquieta.

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. (DEWEY, 2010, p. 107)

Esse conjunto de interações que nos afetam constrói um imaginário que possibilita o homem agir e interagir, seja no cotidiano ou na arte. “O espaço vivencial da memória representa, portanto, uma ampliação extraordinária, multidirecional, do espaço físico natural.” (OSTROWER, 2012, p. 18). Os processos criativos ligados à memória se ativam conforme contextos, ordenando as vivências do passado. “Na imaginação reside a chama, a potência que afirma o homem como sujeito criador que age sobre a materialidade fenomênica” (PAIVA, 2005, p. 23).

Nessa perspectiva, retomo a fala de Iberê Camargo (1998, p. 31) em sua obra *Gaveta de guardados*. “A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser. Minha bagagem são os meus sonhos.” As referências pessoais aqui abordadas fazem parte do meu repertório de memórias e experiências singulares que se interrelacionam e promovem uma intersecção de afetos entre a narrativa e o leitor. Iniciamos aqui uma relação de intersubjetividades e imaginários relacionados a vivência com arte como expressão de uma dimensão fenomenológica.

## **5.1 Narrativas mediadoras: a experiência como ponto de partida**

Retomando algumas inquietações e reflexões do início deste estudo, penso como a mediação cultural tem sido algo recorrente em minhas pesquisas e reflexões cotidianas. A cada experiência, a cada leitura, a cada vivência artística, tenho me indagado sobre processos que ativam a mediação e assim, buscado em meu imaginário que elementos constroem as rotas poéticas em que transito na arte e na educação. Nesse processo, algo que tem me inquietado bastante nesse tecer e transitar de trajetos poéticos faz referência ao campo ampliado da mediação para além de sua ação educativa direta, como abordado no capítulo três, mas que se encontra presente no ato de criação do próprio artista e sua ativação com o público.

E partindo das muitas inquietações e processos de mediação o qual vivencio, busco em minha pesquisa, entrelaçar conceitos e experiências de artistas, mediadores e educadores para refletir sobre as relações entre a arte contemporânea, a mediação e a cultura visual com vistas a pensar uma proposta educativa que tem o imaginário como campo ampliado no processo de aprendizagem, por meio da narrativa de mediadores e artistas que atuam no cenário cultural de São Luís-MA.

Assim, a partir de lembranças e vivências, busco algumas memórias e experiências com a Arte, com o cotidiano que constituem o meu imaginário particular sobre a vivência em arte e as relações que estabeleço com o mundo. Imaginário este que influencia diretamente nas ações de mediação que identifico no ato criador do artista e do próprio educador/mediador. Nessa perspectiva, questiono-me e busco no meu imaginário alguns afetos que me levam a este processo criativo e que constroem a minha narrativa mediadora.

E para situar a escolha da narrativa como mediadora de um conhecimento, busco a luz do pensamento de Walter Benjamin (1994) situar a narrativa como um a experiência que apresenta acontecimentos e afetos de uma trajetória, de um imaginário. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Uma narrativa desvela uma experiência significativa, construindo e reconstruindo por meio

da linguagem oral e/ou escrita a vivência própria ou do outro inserindo o leitor/recriador em uma experiência que suscita inquietações e relações.

Assim, conforme aborda Dutra (2002), a narrativa, para além de uma lembrança acabada de uma experiência, se reconstrói a medida que esta é contada, intercambiando experiências com o outro. Dutra nos mostra o pensamento de Walter Benjamin (1994), revelando que o filósofo alemão,

tinha como conceito central de sua filosofia a experiência e, como expressão desta, a narrativa. Dizia ele que “a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (p. 205). Embora, na sua opinião, a narrativa estivesse desaparecendo (ele escreveu sobre isso nos anos quarenta, quando, segundo ele, a experiência estava em baixa), esta seria a forma de comunicação mais adequada ao ser humano, já que reflete a experiência humana. Entretanto, a despeito da opinião deste autor sobre o desaparecimento da narrativa, ainda assim esta forma de pesquisar a experiência tem sido bastante adotada nos meios acadêmicos. (DUTRA, 2002, p. 373)

Como situa Dutra (2002), a narrativa conecta cada um de nós a sua experiência e a do outro, possibilitando à investigação aqui proposta o desenvolvimento de relações entre teorias, conceitos e experiências vivenciadas. E uma das características de uma investigação narrativa faz referência a posição do papel do investigador como parte do processo. Deste modo,

através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não “informa” sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa. (DUTRA, 2002, p. 374)

E para conduzir a reflexão para o início desta narrativa, busco de início, pensar algumas questões como norteadoras. Questões estas que também foram suscitadas na coleta de narrativas de artistas e mediadores/educadores que atuam em São Luís-MA. Parto então, da minha experiência para tentar construir caminhos de análise e reflexão sobre uma pedagogia do imaginário. O caminho na construção desse estudo busca também que cada um de nós (pesquisadores e leitores), encontre memórias e lembranças que conduzam a uma reflexão ampliada.

Onde começa a mediação? Qual o ponto de partida?

Que recordação eu tenho do meu primeiro encontro com a Arte? O que eu considero como encontro significativo e marcante na minha vida?

Como e onde foi que senti uma sensação única de fruição ou minha primeira experiência estética? Qual a minha recordação de como tudo começou?

Quem me iniciou nesse processo de percepções ampliadas do e no cotidiano?

Como foi essa aproximação com a Arte?

O que estou fazendo para ser um provocador e/ou mediador de encontros significativos entre a Arte e as pessoas?

Onde termina a mediação?

Algumas palavras que Gisa Picosque e Miriam Celeste (2012, p. 07) abordam em suas pesquisas sobre mediação são o ponto chave que despertou essa reflexão mais aprofundada sobre o processo criativo que desenvolvemos numa mediação cultural, seja ela em um espaço expositivo, na ação educativa, numa conversa informal, em um devaneio, em sala de aula, na leitura, ouvindo música, etc. Retomando então estas palavras:

*Andar. Trilhar. Percorrer. Deslocar-se. Mover-se. Inquietar-se. Parar. Olhar. Observar. Fruir. Apreciar. Contemplar. Achar estranho. Encantar-se. Surpreender-se.*

*Conversas. Perguntas. Respostas. Dúvidas. Interação. Conexão. Escutas. Falas. Respiração. Silêncio.*

Paro em cada uma destas palavras e penso que a mediação começa do ponto que eu traço na minha vida como experiência significativa para o encantamento do meu olhar pelo mundo. Volto às memórias da infância, “uma infância em potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades” (BACHELARD, 2006, p. 95) e me indago: onde foi que tudo começou?

O ser do devaneio atravessa sem envelhecer todas as idades do homem, da infância à velhice. Eis por que, no outono da vida, experimentamos uma espécie de recrudescimento do devaneio quando tentamos fazer reviver os devaneios da infância. Esse recrudescer, esse aprofundamento do devaneio

que experimentamos quando pensamos na nossa infância, explica por que, em todo devaneio, mesmo naquele que nos embala na contemplação de uma grande beleza do mundo, logo nos encontramos no declive das lembranças; insensivelmente, somos conduzidos para devaneios antigos, de repente tão antigos que já nem pensamos em datá-los. Um clarão de eternidade baixa sobre a beleza do mundo. Estamos diante de um lago cujo nome é conhecido dos geógrafos, em meio a altas montanhas, e eis que regressamos a um passado remoto. Sonhamos enquanto nos lembramos. Lembramo-nos o que sonhamos. Nossas lembranças nos devolvem um rio singelo que reflete um céu apoiado nas colinas. Mas a colina recresce, a enseada do rio se alarga. O pequeno faz-se grande. O mundo do devaneio da infância é grande, maior que o mundo oferecido ao devaneio de hoje. Do devaneio poético diante de um grande espetáculo do mundo ao devaneio da infância há um comércio de grandeza. Assim, a infância está na origem das maiores paisagens. [...] Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão a contravento de todos os devaneios de alçar vôo. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras. (BACHELARD, 2002, p. 96-97)

Esse retrospecto me fez devanear e lembrar meu pai. Não lembro ao certo a idade, mas acredito que fosse entre meus 8 e 9 anos. Morávamos na cidade de Itapecuru Mirim, interior do Maranhão. Meu pai, professor de português e literatura em escolas da rede estadual e coordenador na escola de ensino fundamental em que estudava com meu irmão, ministrava aulas particulares em casa, onde construiu uma biblioteca pequena em um espaço com cadeiras e mesas de estudo para atender aos alunos.

Lembro que meu irmão e eu o ajudávamos na época, enquanto minha mãe trabalhava em casa em um ateliê de costura quando não estava atuando no hospital da cidade como auxiliar de enfermagem. Sendo uma pessoa da literatura, meu pai, um leitor assíduo, incentivou o mesmo nos filhos. Meu irmão e eu possuíamos um caderno de leitura para registrar os livros que estávamos lendo. Nesse contexto, minha memória traz lembranças que se misturam com devaneios, assim como Bachelard nos aponta:

Somente quando a alma e o espírito estão unidos num devaneio pelo devaneio é que nos beneficiamos da união da imaginação e da memória. É nessa união que podemos dizer que revivemos o nosso passado. Nosso ser passado imagina reviver. (BACHELARD, 2002, p. 99)

E quando revivo as memórias, recordo que meu irmão e eu tínhamos metas de leitura no ano (período escolar letivo e férias) e por meio dos cadernos de leituras, registrávamos os livros que finalizávamos a leitura; quase que cumprindo metas de leitura com a intenção de ganhar presentes e afins ao longo do ano. Como

toda criança que possui suas travessuras, lembro que tentamos (ou apenas eu tentei) burlar o caderno de leitura anotando livros que não tinha terminado de ler em sua totalidade e meu pai, obviamente muito esperto, começou a exercitar que contássemos as histórias dos livros finalizados para então anotar no caderno.

Penso hoje como achava chato em alguns momentos esse processo metódico do meu pai. Mas ao mesmo tempo, penso também, como esta experiência foi uma ‘experiência singular’ (Dewey) na minha vida. Sou uma pessoa fascinada por histórias de ficção, leituras e narrativas instigantes. Tão fascinada quanto com as ilustrações que alguns livros possuem também.

Quando não estava nas leituras, a televisão era meu passatempo. Os desenhos animados sempre me deixaram encantada. As histórias, os personagens, as tramas, as cores, os traços. Eu tinha a necessidade de tentar copiar os desenhos, rabiscava, pintava, tentava copiar os personagens, passei a construir meus próprios personagens e histórias inventadas.

Com meus 9 ou 10 anos de idade nos mudamos para São Luís, capital do Maranhão. No começo senti certa reclusão e dificuldades em me adaptar com novas rotinas e pessoas. Talvez por ser uma garota tímida, construí o meu próprio universo. Morava no bairro do Cohatrac e nas idas e vindas para a escola, lembro-me das diversas vezes que parava na banca de revistas para espiar quadrinhos e revistas de heróis. Economizava o dinheiro do lanche que minha mãe me dava todos os dias e vez ou outra comprava uma revista para ficar em casa copiando e tentando desenhar os personagens. Não demorou muito tempo, comecei a escrever minhas próprias histórias. Talvez não soubesse ao certo o que significava os gêneros literários da escrita que iniciei, mas lembro-me que denominava de contos.

Misturava personagens conhecidos dos desenhos japoneses (animes) e personagens que eu mesma criava. Quando não estava estudando, estava desenhando e escrevendo. Talvez pela timidez e receio de expor o meu gosto pessoal, tão diferente dos colegas de escola, tinha dificuldades em me relacionar, me tornando uma criança solitária. Eu me sentia muito isolada pelos meus gostos pessoais e pela timidez. Não demorou muito tempo comecei a interagir com o setor de cartas da rede de leitores das revistas em quadrinhos e heróis por achar mais prático e fácil conversar com pessoas que possuíam os mesmos gostos do meu.

Na década de 90, quadrinhos não era algo muito popular do universo feminino. E foi como se um mundo se abrisse aos meus olhos quando comecei a compartilhar cartas com outras pessoas do Brasil a fora. Nas cartas trocávamos desenhos, selos, contos, gostos sobre personagens e as histórias. E dos 11 aos 17 anos, praticamente, esse era o meu infinito particular<sup>13</sup>.

Quando volto a estas memórias, que muito demorei a compartilhar com as pessoas de um modo geral, vejo como elas são experiências significativas e mediadoras do meu imaginário particular com o outro e com o mundo. A leitura e a imagem sempre estiveram presentes na minha história de vida e marcaram de um modo muito expressivo as escolhas do caminho pelo qual trilho desde então.

Foi no ensino médio, cursado no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão / CEFET-MA, atual Instituto Federal do Maranhão / IFMA, que expandi em relações interpessoais e meu encontro com a arte ganhou novos rumos. Tive disciplinas específicas de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música que exercitaram meu olhar apreciativo. Em especial, destaco a vivência na exposição Brasil +500. O contato direto com uma obra de arte foi de uma sensação única. Para a ocasião, não saberia explicar e muito menos definir como *fruição* e *experiência estética*. Mas diversos canais de percepção foram explorados naquele momento.

Consigo identificar, hoje, como as experiências da infância e adolescência me conduziram para um olhar sensível e inquieto sobre o mundo e como ainda influenciam para a minha mediação com o mundo, como construiu um imaginário voltado para a arte, interligado com as experiências do cotidiano. E como todo jovem, com os receios e ansiedades de adentrar ao mundo acadêmico, iniciei meus estudos na Universidade Federal do Maranhão / UFMA aos 18 anos cursando Educação Artística e Serviço Social.

E, embora fosse notável minha dedicação e envolvimento no curso de Educação Artística, os 3 anos vivenciados no curso de Serviço Social me propiciaram olhares expandidos e o conhecimento de teorias e conceitos que agregaram experiências significativas para o caráter de pesquisadora assumido desde então. As vivências no curso de Educação Artística aliadas aos momentos compartilhados em eventos, exposições, encontro com artistas maranhenses,

---

<sup>13</sup> Título da música da Marisa Monte que se refere ao universo próprio de cada um.

viagens, diálogos e trocas artísticas, se ampliaram com as percepções e experiências no estágio extracurricular na Galeria de Arte do Sesc em 2007 e 2008 e posteriormente como funcionária da instituição Sesc atuando diretamente nas linguagens de Artes Visuais e Cinema de 2010 ao atual momento, com experiências compartilhadas nas linguagens de Artes Cênicas, Literatura e Música.

Desde então, os diversos momentos enquanto gestora e mediadora cultural na Galeria de Arte do Sesc me propiciaram experiências diversas. As mediações educativas em exposições, os processos e diálogos de construção de educativos para as exposições, as leituras e experiências compartilhadas, as intervenções urbanas, as instalações e processos contínuos de apreciação e as inquietações ganhando novos questionamentos me levaram a perceber que a mediação está para além da prática educativa em um espaço expositivo.

Quando reflito nesta pesquisa sobre a relação entre conceitos que envolvem a arte contemporânea, a mediação e a cultura visual; percebo como estas categorias possuem conexões que propiciam uma análise de como a teoria do imaginário contribui para uma educação humanizada, seja na escola ou espaços alternativos de aprendizagem. Pensar possibilidades que contribuam para uma pedagogia do imaginário me fez identificar nessa relação, como somos mediadores de olhares, afetos e experiências singulares de contextos que favoreçam o uso da imaginação, do ato criador facultativo ao ato imaginante para além do trabalho direto com arte.

Assim, faço referência às palavras de Miriam Celeste (2014), ao propor em seus diálogos e pesquisas sobre os territórios de arte & cultura e a mediação cultural; as narrativas mediadoras como um caminho aberto a percorrer, “deixando-se contaminar pelas narrativas, pelos conceitos que vão se materializando e se concretizando em proposições”. (p.18), Ou seja,

era preciso ousar inventar uma forma capaz de se tornar pretexto para discussões e problematizações para além das artes visuais e dos museus, para além dos arte educadores, em uma perspectiva interdisciplinar. O foco não seria o Ensino de Arte, nem metodologias, mas a mediação com a cultura, entendida como um campo expandido para experiências estéticas. (MARTINS, 2014, p. 17)



E foi tomando a experiência como ponto de partida que esta narrativa mediadora busca desencadear a reflexão a partir de outras narrativas, de artistas e mediadores/educadores que atuam no cenário cultural de São Luís-MA para compreender o imaginário envolto no pensamento destes e como podemos propor processos educativos a partir de uma pedagogia do imaginário que retorna as narrativas e as expande em possibilidades.

## **5.2 Narrativas poéticas de mediadores e artistas**

Quando destacamos algumas notas sobre a experiência no processo criativo, buscamos situar o caminho da pesquisa a partir de vivências norteadoras para uma reflexão por meio da escrita com a intenção de situar palavras sonoras, palavras que carregam em si, sonoridades interiores, afetos, memórias e metáforas que irão tecer uma nova rede de significações, uma experiência em maravilhar-se assim como a metáfora do devaneio na infância proposta por Bachelard (2006).

Compreendendo essa dimensão do mundo vivido pela experiência significativa; tomamos a narrativa como possibilidade de nos aproximarmos do outro, buscando um retorno ao mundo da experiência e nos convocando a perceber que somos seres construídos por relações sem perder o que nos distingue no mundo: a própria existência.

Assim, a partir das narrativas pretendemos aguçar o olhar e a sensibilidade, despertando para novas possibilidades e reflexões ampliadas sobre como construímos o imaginário, “uma esfera de representações e de afetos” (WUNENBURGER, 2003, p. 79-87 in ARAÚJO & ARAÚJO, 2009, p. 45) a partir das vivências cotidianas e suas relações.

Deste modo, a escolha do método baseado na fenomenologia nos possibilita investigar e conhecer a experiência do outro, afinal ao narrar sua experiência, o sujeito envolvido na pesquisa não apenas informa acontecimentos, mas compartilha vivências que se relacionam a um conceito, o qual direciona o estudo. Além desse ‘compartilhar’ de experiências ser uma forma de partilhar uma existência consigo e com o outro.

Ao analisarmos as narrativas, estamos usando uma metodologia que nos conduz a conhecimentos únicos sobre experiências singulares (Dewey) construídas por meio de trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos em questão, os seus saberes, as suas dúvidas e questionamentos, as suas inquietações e devaneios, tal como propõe a a/r/tografia, onde as percepções devem ser exploradas (Belidson, 2013) Um conhecimento fundamental para a compreensão dos processos educativos relacionados à pedagogia do imaginário.

Por meio de um estudo de caráter fenomenológico que busca na teoria do imaginário e na pesquisa em arte por meio da a/r/tografia, provocar entendimentos e saberes cujos os formatos tradicionais não abarcam. “Dessa forma, práticas de educadores e artistas tornam-se locais de investigação” (IRWIN, 2013, p. 28)

E ao apontarmos as narrativas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, estamos ao mesmo tempo envolvendo diversas memórias que direcionam para um imaginário, participando das suas histórias expressas em vivências compartilhadas, assim como atuamos na reconstrução por meio da profusão de sentidos expressa em palavras que trazem sonoridades diversas em suas narrativas. Narrativas denominadas poéticas levando em consideração as proposições de Bachelard (2006) sobre o espaço poético-literário em que construímos devaneios.

Esta pesquisa tem como espaço de análise a cidade de São Luís-MA e mais precisamente, relaciona-se a produção contemporânea em artes visuais desenvolvida por artistas locais e a atuação de mediadores/educadores. Seleccionamos 12 artistas e 12 mediadores/educadores que atuam com expressividade no cenário local de 2014 a 2016<sup>14</sup>, buscando contemplar uma quantidade equilibrada para situar as percepções nas falas/discursos de cada narrativa. Destacamos conforme apontado ao longo deste estudo, o olhar investigativo da pesquisadora situada neste contexto cultural. Não houve uma distinção de gênero ou faixa etária entre os sujeitos da pesquisa, mas a potência dos trabalhos desenvolvidos pelos mesmos neste percurso.

No entanto, de 24 roteiros orientadores para a construção narrativa de cada participante da pesquisa, distribuídos entre artistas e mediadores, apenas 16

---

<sup>14</sup> Período em que a pesquisadora/autora desta dissertação encontrava-se no PPGE e no grupo de pesquisa GSACI fazendo observações participantes e pesquisas relacionadas a Arte Contemporânea, Mediação, Cultura Visual e Imaginário.

responderam construindo narrativas para o diálogo aqui proposto. E mesmo com um pequeno espaço amostral, de 24 relatos de narrativas, percebemos a aproximação entre a vida e a arte na 'sonoridade' das palavras expressas. O roteiro de orientação para construção da narrativa, em anexo deste estudo, seguiu o mesmo do tópico 3.1, buscando um retorno a memória individual de cada um dos participantes a partir de perguntas norteadoras de um processo criativo próprio.

Situando ainda o caminho trilhado na pesquisa, optamos por preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, utilizando pseudônimo ao invés dos nomes verdadeiros. Para cada artista e mediador/educador, utilizaremos as letras de A a H para artistas e os números de 1 a 8 para mediadores/educadores, a fim de situar as falas e análises das narrativas. E porque selecionamos artistas e mediadores/educadores como sujeitos deste estudo?

No início da pesquisa, retomando a introdução deste trabalho com as primeiras proposições do projeto, intencionávamos também coletar relatos por meio de questionários com o público apreciador de exposições, no entanto, no decorrer do processo criativo que conduziu esta pesquisa, identificamos que as narrativas coletadas com os artistas e mediadores/educadores forneciam um subsídio e campo de análise rico de experiências até então não dialogadas. Normalmente buscamos o público e estudantes como foco de pesquisa para entender a relação das categorias e sua aproximação com o público.

Porém, ao identificar a mediação como um campo ampliado de acesso a partir de experiências que constroem o nosso imaginário, notamos como a experiência dos sujeitos aqui envolvidos ofereciam outro ponto de vista, um campo até então não compreendido sob a ótica da pesquisa fenomenológica. O espaço escolar e as instituições culturais, bem como o perfil dos públicos envolvidos são alvo de análise constante. Na etapa de revisão bibliográfica e observação participante da cena cultural em São Luís, notamos entre falas e propostas artísticas vivenciadas pela pesquisadora, a inquietação onde me coloco no olhar do outro, daquele que constrói conceitos e ativa o olhar do público a partir de obras em exposições, intervenções, instalações, performances e da figura do mediador/educador tão conhecida como aquele promove o elo entre obra e público.

E me colocando no lugar de público, identifico quem está ali para aproximar e provocar meu diálogo com a obra de arte: o artista, o mediador, o

educador; quem então promove essa aproximação do artista e do mediador/educador com a arte? Eles mesmos? De onde vem esse encontro?

Fazendo uma relação com as categorias propostas ao longo da pesquisa e entendendo os enlaces envoltos no percurso, notamos como as experiências singulares (Dewey) estão ligadas diretamente a construção social do indivíduo e de um imaginário maior. E quando falamos de mediação, situamos a mesma como uma categoria relacionada a prática educativa em museus e instituições culturais, uma ação propositiva que visa aproximar o público apreciador de obras de arte. Ao longo do desenvolvimento deste estudo, buscamos explorar essa categoria de um modo mais ampliado, apresentando por meio das narrativas, que processos criativos estão relacionados a experiência de vida e a mediação inicia em nós mesmos, na nossa relação primeira com o fenômeno mundo (Merleau Ponty).

Mas o que nos faz refletir na mediação como ponto chave para nos aproximarmos do imaginário construído para a arte na sociedade? Martins (2012, p. 13) aponta que:

entrar num museu ou instituto cultural sabendo o que expõe não garante que possamos aproveitar a visita para ampliar nossos conhecimentos. As informações são importantes, quer sejam dadas por leitura, pesquisa, ou pelo monitor ou mediador, mas o importante é também nosso olhar/corpo singular, o encontro entre nossas referências pessoais e sociais com o que nossos olhos veem, com o que nossos ouvidos ouvem, com que o nosso corpo sente.

Se analisarmos a luz do que percorremos ao longo do estudo, podemos situar que se uma experiência estética tem seu próprio tempo/espço individual e que não está garantido com o simples ato de apreciar uma obra e de vivenciar uma ação educativa que instigue com questões provocadoras e jogos de percepção um olhar inquietante e aguçado sobre a obra, o que não elimina sua ação efetiva, destacamos que a mediação está para além desse ato direto. Mas se encontra intrínseco em nós e na relação com o outro.

Mas como tocar o outro para um encontro sensível com a arte? Como contrabalançar as informações que parecem importantes para a sua compreensão e o espaço da subjetividade, do encontro silencioso e singular com a arte? Como superar os preconceitos ou conceitos empobrecedores e reducionistas que embaçam a visão? (MARTINS, 2012, p. 15)

Como superar, então, preconceitos e conceitos reducionistas que embaçam além da visão, a nossa imaginação criadora?

A imaginação é tão indispensável como o olhar, para que tomemos consciência da realidade. [...] Sempre que se fala de imaginação, temos tendência para dizer que ela é a função que representa o que a realidade não pode oferecer: pensamos em algo que se situa para além da percepção. Trata-se de uma visão superficial. (MALTIEU, 1996, p. 101)

O meu objetivo é dizer e gritar que, sem imaginação, não há desenvolvimento possível dos indivíduos, e que a imaginação não é somente onirismo, sonho, invenção do nunca visto, mas que ela intervém em todos os processos psíquicos e corporais, e primeiramente na linguagem (JEAN, 1991, p. 28)

Entendendo a imaginação como algo diretamente ligado ao nossa existência e retomando o pensamento de Bachelard quando nos situa em um espaço poético-literário, conceitos da poética do devaneio e da poética do espaço; propomos então tornar visível por meio das narrativas que ganham forma, sonoridades e imagens simbólicas o imaginário de artistas e mediadores/educadores. Do mesmo modo, as narrativas que se ilustram por meio de palavras poéticas o que estava escondido, camuflado na imaginação criadora, dentro de sua intimidade vivida, no espaço de seu corpo (Bachelard).

Assim, conforme Carvalho (in BARROS, 2012, p. 95) “a narrativa guarda um sentido de ação, estando associada ao próprio movimento de vida, porque contar significa viver”. Deste ponto, seguindo o fluxo do roteiro orientador das narrativas, onde começa a mediação? Qual o ponto de partida?

*A mediação, no meu ponto de vista, começa a partir do momento em que há questionamentos e inquietações sobre determinado assunto, objeto ou até mesmos pensamentos questionadores.*

***No início das nossas vidas os nossos mediadores são nossos responsáveis, pois são eles que nos ensinam, explicam, mostram os significados do ser, do estar, do visível e até do invisível.***

*O visível é sempre questionável, principalmente no contemporâneo, sempre me pergunto e às vezes tento me responder: O que vem depois do contemporâneo, do pós-modernismo?...Ainda não encontrei alguém para dialogar algo sobre.*

*E o ponto de partida para começar uma mediação é – objeto e a observação - fazer perguntas sobre para depois aguçar com informações únicas e detalhadas o (assunto/objeto) Fazer indagações com perguntas de efeitos, tipo: Você já viu algo parecido? Onde? Aonde? Quando? Fazê-lo refletir na vivências particular. Desconstruir algo/ou sentimentos adormecidos no interior. Fazê-lo pensar/refletir. (mediador 1)*

*Hoje percebendo o trabalho desenvolvido ao longo da vida acadêmica, como desenvolvimento de oficinas, bate papos, seminários, exposições, etc. verificamos que em todas as ações foi dedicado de 2 a 3 minutos para explicações do processo de trabalho, contextualização, histórico, alcance dos resultados e produto.*

*Na apreciação de um trabalho artístico, ao dialogarmos colocando impressões individuais e informando sobre referências pessoais ou de leituras a um interlocutor, também dedicamos alguns minutos informando e ampliando conhecimento. Assim nas duas situações identificamos o que hoje chamamos de mediação, informamos e ampliamos o repertório de alguém sobre algo, e conseqüentemente o nosso. o ato de mediar mesmo sendo na informalidade se processa da mesma forma como num espaço com mediadores e de ações sistemáticas para tal como galerias, museus etc. (mediador 2)*

***De uma forma mais geral, acredito que a identificação, a apropriação e desenvolvimento artístico/estético se dá a partir do diálogo e contato com o outro \_ mediação, principalmente nos primeiros anos de desenvolvimento. Mesmo que de maneira informal, na família ou mais sistematizado como no ambiente escolar. (mediador 5)***

*A mediação acontece a partir do contato dentre o espectador e o produto artístico num determinado espaço físico. Esta mediação pode ficar apenas na interação entre ambos ou com a intervenção com o mediador cultural que possibilita maiores significâncias. (mediador 6)*

*A mediação é um processo de ligação e distanciamento entre “visualidade” e apreciador na qual se inicia a partir da percepção, ou seja, **a mediação se inicia no momento em que eu percebo determinada visualidade e me proponho a questiona-la dentro do meu contexto, fazendo ralação com as minhas vivências.** Em se tratando de experiências estéticas com as imagens de arte, a mediação começa quando me proponho a vivenciar estas imagens, onde a figura do mediador torna-se indispensável no papel de propositos, provocador, lançando questões inquietantes que nos coloca a explorar mais a fundo nossa percepção a fim de mergulhar na imagem e desvenda-la, desvelando assim o sua razão de ser. (mediador 8)*

Retomando o nosso pensamento sobre a metodologia que conduz esta pesquisa em busca de conhecimentos únicos sobre experiências singulares construídas pelas vivências e memórias dos sujeitos envolvidos neste estudo, levando em consideração um processo criativo baseado na a/r/tografia onde nos envolvemos com ideias, lembranças e processos criativos como forma de criar novas compreensões através da produção de conhecimentos, ocupando um “espaço intelectual e imaginativo para a investigação” (IRWIN, 2013, p. 34).

Deste modo, foi possível perceber na leitura, releitura, na interação, conexão, escuta silenciosa, respiração, no olhar inquieto ao me situar nas narrativas, que tanto os mediadores quanto os artistas apresentaram dificuldades em se expressar por meio de uma narrativa, de rememorar essas lembranças para

entender que processos da sua história levaram a serem mediadores também, do encontro com arte. E, ao mesmo tempo em que, as narrativas indicam uma grande aproximação com a memória e lembrança particular, com esse imaginário que cada um foi construindo sobre arte a partir das suas experiências, que há uma relação direta, mas que não é percebida ou expressada claramente.

O roteiro orientador buscou situar os sujeitos na pesquisa e posterior levantou questionamentos provocadores de uma reflexão ampliada sobre a temática que os fizessem buscar em suas lembranças, experiências significativas para construir uma narrativa sobre suas experiências singulares. No entanto, em sua maioria construíram narrativas subdividindo o pensamento pelas perguntas levantadas e outros construíram narrativas discursivas envolta de elementos do imaginário individual. Este primeiro aspecto nos leva a perceber a dificuldade que possuímos em situar nossas experiências como processos de construção de conhecimento, da sua relação direta com a existência humana. O que nos leva a pensar que a racionalidade ainda direciona o nosso pensamento até mesmo quando expomos aquilo que nos é inerente: a existência.

Dentre as falas de mediadores/educadores, pontuamos inicialmente aquelas que abordaram de modo direto o seu pensamento sobre onde começa a mediação. E ao analisarmos atentamente as palavras usadas pelos sujeitos, que ressoam de suas vivências, percebemos que o mediador 1 caracteriza o ponto de partida da mediação na infância as relações primeiras com a família como aquilo que me desperta para a experiência com o mundo. Como situa Bachelard (2009, p. 20):

A infância dura a vida inteira. É ela que vem animar amplos setores da vida adulta. Primeiro, a infância nunca abandona as suas moradas noturnas. Muitas vezes uma criança vem velar o nosso sono. Mas também na vida desperta, quando o devaneio trabalha sobre a nossa história, a infância que vive em nós traz o seu benefício. É preciso viver, por vezes é muito bom viver com a criança que fomos. Isso nos dá uma consciência de raiz. Toda a árvore do ser se reconforta. Os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância viva, essa infância permanente, durável, imóvel.

Partindo da infância, cinco mediadores/educadores abordaram esta como elemento chave para o ponto onde começa uma mediação. Como uma aproximação com o mundo exercitada por aqueles que se encontram próximos a nós, da família ao ambiente escolar. Os outros três mediadores, sujeitos desta pesquisa, abordam

de forma generalizada suas relações com as vivências que promoveram essa aproximação com a arte, o cotidiano e a experiência singular, ou mesmo destacaram de modo bem específico, conceitos que se relacionam com o âmbito acadêmico.

A exemplo do mediador 3 que em um trecho de sua narrativa, busca identificar seu encontro significativo com a Arte, revelando por meio deste, que a mediação começa também pela infância e pelas vivências que nortearam suas experiências singulares nesse processo de desenvolvimento humano e do mediador 4, que abordou como expressivo nesse contato inicial de mediação com o mundo sua relação com as influências pessoais que conduziram-na a estudar a Arte no âmbito acadêmico:

*Identificar o meu primeiro encontro com a Arte se revelou um exercício bastante complexo. **Tive que mergulhar em minhas memórias pra tentar localizar esse momento e de alguma forma entender como essa relação se iniciou. Fui uma criança muito tímida, mas bastante imaginativa.** Recebi alguns estímulos fundamentais da minha mãe, tio, irmã, amigos e da escola onde estudei. **E foi logo na infância que tive os meus primeiros contatos com as artes cênicas, com o cinema, a literatura e as artes visuais, chegando a lembrar com mais detalhes algumas dessas experiências.** Mas antes de todas veio a música, e infelizmente não sei precisar quando isso aconteceu, não tenho uma primeira memória, tenho inúmeras. Na verdade sinto como se ela sempre tivesse feito parte da minha vida. E umas das pessoas responsáveis por isso é a minha mãe. Tenho como lembrança uma fala dela para alguém que não lembro, muito menos qual era o contexto, mas ela se referiu aos filhos (um deles eu) com um certo tom de orgulho: “Eles saíram a mim, gostam muito de música!” Lembro dos fins de tarde de domingo e da música pela casa. Lembro dos LP’s, do cheiro, do cuidado ao manuseá-los. Lembro de dormir e acordar com música, da minha felicidade ao ganhar um radinho de pilha e de gastá-la toda de uma vez ao passar o dia inteiro com ele ligado. (mediador 3)*

***Tive momentos significativos com a Arte mesmo antes de entrar no Curso de Educação Artística, quando a experiência se sobrepunha a conhecimentos, conceitos e regras. Nessa época foram principalmente na expressão musical e poética. Eu participava de um coral, adorava escrever poesias e ouvir os corais no FEMACO e os artistas do Festival de Poesia Falada da UFMA, mas isso é outro tema.** Em Artes Visuais foram alguns professores que marcaram esses processos de mediação com a Arte. A forma como incentivavam as diversas leituras, a percepção do mundo, a busca constante para que pudéssemos ter experiências estéticas significativas, deixaram boas lembranças e referências. É muito difícil entender e explicar Arte sem sentir, sem se permitir estar livre, sem estar em contato com as expressões. Sem que o cotidiano encha nos olhos e transborde. Contudo, vivi algumas experiências longe da obrigatoriedade de ter que aprender sobre algo que iria influenciar minhas notas em uma avaliação. (mediador 4)*



Tão significativo quanto percebermos como mediadores/educadores que atuam diretamente nesse exercício enquanto propositores de encontros sensíveis entre a arte e o outro/público, identificam em suas vivências, elementos e processos educativos que contribuíram para uma mediação com o mundo e a construção de um imaginário para a arte e suas relações. Podemos identificar do outro lado, como artistas se relacionam com suas experiências de vida como propositoras de inquietações que levam a experimentações e suas primeiras trilhas no desenvolvimento de processos artísticos. O artista se reconhece como um mediador/propositor de encontros com arte pelo “simples” fato de ser um artista? Alguém que suscita conceitos e constrói obras para apreciação de um público?

Enquanto artista, ao desenvolver um processo criativo baseado em experimentações com um produto artístico exposto para apreciação, ativando reflexões diversas por intervenções urbanas e instalações conceituais; o ato criador em si, constituído em uma obra de arte por si só já promove uma mediação?

A partir de tais inquietações, busco nas falas dos artistas, compreender como estes se relacionam com suas experiências, pensando onde começa a mediação? Qual o ponto de partida?

***Mediação é um conceito elástico que exprime operações e processos bastante diversos no campo da cultura visual e em outros domínios da cultura. Reconheço nas práticas de ensino-aprendizagem, que envolvem saberes e formas de expressão de grupos populares e comunidades tradicionais, formas muito características de mediação, por exemplo. O modo como o texto visual se insere num ambiente e produz ali uma zona de interesses e tensões, delineando formas de apreender, conhecer, falar e se relacionar com aquela manifestação, permite ver a mediação como um fenômeno plural, quer seja na escola, no terreiro, na rua ou em uma instituição cultural. Nesse sentido, a mediação designa certo tipo de arranjo onde uma experiência estética é potencializada no cruzamento entre arte/ cultura e público.***

*Por sua natureza heterogênea, pensar o ponto de partida da mediação é desafiador, haja vista que, mesmo restringindo-se à esfera dos espaços institucionais, há inúmeros percursos possíveis, desde exposições idealizadas com o suporte da curadoria educativa, podendo envolver diferentes formas de interlocução com artistas, produtores, colecionadores e galeristas, até experiências onde a formatação das estratégias de mediação é posterior à concepção e montagem da mostra. Talvez seja mais enriquecedor compreender o campo da mediação como uma espécie de novelo ou trama, cujos diversos conteúdos sensíveis encontram-se embaralhados ou unidos, podendo ser acionados por meio de estratégias de interlocução, como uma linha que é cuidadosamente pinçada de um emaranhado para construir um diálogo com determinado público. (artista B)*

*Em meu ponto de vista a mediação se dá na inquietação do observador, educador ou artista, no se questionar o porquê produzi, no que aprecia, ou no que repassar, a mediação está ligada ao convívio. Nesse caso a mediação tem um papel de apresentar a arte ao apreciador, o curioso, o leigo, e foi a partir daí que a arte entrou em minha vida pelo acaso do convívio rotineiro do percurso, e veio pelo meio urbano, por uma arte pública, o graffiti, que na época era muito discriminada até pelo período em que vivia, cheia de violência e gangues na cidade. A experiência do criar sem ter conhecimento do material usado, sem saber o resultado de como ficaria o trabalho final, é uma experiência única e de sensação totalmente magnífica, por descobrir um meio de comunicação dos pensamentos e sentimento através de traços e cores até certamente aleatórios. (artista C)*

*Se a pensarmos para além de suas características institucionais, vinculadas a um campo específico, poderia responder de maneira bem espontânea que ela surge de uma relação íntima entre imagem e memória, compreendendo a primeira não somente como um resultado próprio das “artes visuais”, mas todo processo de movimentação do imaginário que a arte e a cultura podem evocar. Quando reconheço algo como uma imagem mental possível (ou do possível) e a vinculo a uma outra em meu repertório mnemônico, já estou vivenciando uma experiência de mediação simbólica, subjetiva. Pessoalmente, assim o faço ao adentrar numa exposição ou espetáculo, evitando na maioria das vezes um conteúdo introdutório, deixando-o para o momento que a própria recepção me induz a questionamentos e inquietações. Neste momento posso dizer que estou aberta para os objetos e estratégias de mediação culturais institucionais. Esse processo não é de todo espontâneo, uma vez que vivemos em uma sociedade que historicamente faz predominar o texto escrito, induzindo no olhar uma busca por uma legenda. Prefiro, contudo, que esse momento seja atrasado, para que na incerteza o imaginário seja movimentado. (artista D)*

*Meu campo de pesquisa sempre foi à arte popular, desde o machê ao crochê. Não só isso específico, mas arte popular em si. (artista F)*

*O conceito de mediação, talvez, não permeie conscientemente o que tenho feito recentemente. Tudo acontece, a priori, pelo prazer de ver as coisas e os diversos tipos de encontro tomarem forma (e mudarem de forma, constantemente). Em algum momento da infância me dei conta de que era melhor desenhista do que qualquer outra coisa. De modo que o desenho foi um belo pretexto para muitos bons encontros (entre eles, pessoais) e acontecimentos até aqui. Essencialmente, sou um desenhista. E é nesse processo de encontros que tenho vivenciado experiências estéticas difusas, mas todas, ao meu ver, marcantes, parte desse devir pessoal. (artista H)*

MARTINS (2012, p. 26) aborda que “uma obra pode nos atrair, nos repelir, mas sempre nos inquieta”. A autora coloca que a obra de arte nos faz pensar e rever nossos próprios conceitos, nos faz buscar em nossas experiências e memórias aquilo que nos faz dialogar com o trabalho artístico, seja de um modo

atrativo ou não. Ou seja, ela reconhece que “a obra, assim, é sua própria mediadora”. O contato com a arte respeita o tempo e espaço com que nos relacionamos com esta.

Partindo do pensamento de Martins (2012), podemos refletir sobre as sonoridades das falas de cinco artistas que abordaram de modo mais direto seu entendimento sobre a mediação e sua relação com suas experiências. O artista B coloca a mediação como um fenômeno plural ligado as vivências do cotidiano. Bem como os artistas C e H relacionam a mediação com os primeiros contatos da infância, entendendo o processo de desenvolvimento de experimentações como mediação com o mundo.

Interessante destacar como o artista D relaciona onde começa a mediação com o ‘processo de movimentação do imaginário que a arte e a cultura podem evocar’. O artista/sujeito em questão demonstra com clareza em sua fala como identifica a relação proposta nesta pesquisa entre as categorias da arte contemporânea, da cultura visual e da mediação como propositoras para a construção de uma pedagogia do imaginário, quando propõe conexões entre estas não só na sua fala, mas em suas proposições de encontro com o trabalho de arte e no próprio processo de criação artística.

A visualidade da arte, para Merleau-Ponty, é um modo de tratar da percepção no sentido do olhar do artista para a natureza, a partir de seu modo de estar no mundo, seus significados, sua expressão originária por meio da obra, conferindo à arte uma espécie de base para o conhecimento sensível. Ele aponta para uma racionalidade estética própria ao corpo-sujeito ou ao corpo-próprio. Essa concepção de corporeidade, presente na fenomenologia merleau-pontyana, já nos aponta para um ser humano ambíguo, sujeito e objeto ao mesmo tempo, ou seja, aquele que olha e também pode ser olhado, é sujeito do conhecimento e também se coloca como passível de ser conhecido. (URSULA, 2014, p. 90)

Como aponta Ursula (2014) ao abordar a fenomenologia da percepção proposta por Merleau-Ponty como norteadora do pensamento sobre o processo criativo de artistas, gestado a partir da sua relação de estar e ser no mundo, suas significações ressignificações, como mediação com as experiências do sensível para o ato criador.

Os demais artistas/sujeitos da pesquisa, da mesma forma que alguns mediadores/educadores, construíram narrativas ampliadas, não abordando com

palavras precisas como identificam a relação da mediação em suas experiências significativas; mas abordando poeticamente as relações envolvidas em processos de mediação em vivências que também retomam memórias da infância e encontros singulares com o cotidiano e no diálogo com o outro, como fatores que interferem no processo criativo de cada um.

Contudo, há de se destacar que nossa pretensão nesta pesquisa não se aplica a comparação das falas, vozes narrativas entre mediadores/educadores e artistas. Tão pouco identificar por meio de comparações quem se aproxima mais de um imaginário para a arte. A intenção é perceber de que forma as narrativas potencializam a construção de conhecimentos por meio de experiências com foco na relação proposta no início da pesquisa com vistas a pensarmos a partir dos conceitos e elementos aqui relacionados a pedagogia do imaginário na educação.

E dando continuidade ao processo criativo de construção desta pesquisa, partimos para a reflexão sobre a recordação dos primeiros encontros com a Arte, encontros significativos que marcam nossa mediação com as vivências cotidianas com o mundo e no diálogo com o outro. Assim, destacamos cinco falas de mediadores/educadores e artistas para pensarmos juntos sobre as experiências singulares que registramos na memória como significativas para o nosso encontro com a arte e o desenvolvimento de processos criativos e educativos ligados ao imaginário.

*A recordação que tive com meu primeiro encontro com a Arte, foi quando ainda não sabia ler... não entendia que histórias em quadrinhos era um pouco diferente de storyboard. **Quando meu irmão lia histórias em quadrinhos para mim, eu não sei como conseguia transformar todos aqueles desenhos, junto com a narrativa e as onomatopeias produzidas pelo meu irmão mais velho, em pequenos curtas que ficavam guardados em minha memória por noites.** Ainda não entendia e nem sabia que existia cinema, embora já vivenciava o início e nem sabia. Uma outra recordação bem interessante que me fez perceber que a Arte era algo que eu almejava inconscientemente, foi as palavras de uma professora de biologia que propôs desenhar o DNA da célula de uma folha vista microscopicamente por mim, algo que nunca tinha feito e que no final com os relatos da professora “que nunca tinha visto algo igual”...enfim ela acabou ficando com meu trabalho – um desenho simples em A4 feito a lápis...algo que pra mim era simples...mais pra ela (a professora) alguém que compreenderá a mediação da aula, uma aula pratica com equipamentos sofisticados e com informações únicas sobre DNAs de plantas. **Considero encontro marcante a primeira montagem de exposição na Galeria de Arte Sesc, aonde já entendia o que era arte contemporânea/já tinha vivenciado em outros estados obras de artes contemporâneas, performances e etc, mas ainda não tinha vivenciado a montagem de exposição e ainda com o próprio artista mediando a***

**montagem querendo saber meu ponto de vista sobre algo e foi lá que senti minha primeira fruição estética.** Percebi que em um espaço não tão grande ☺ pode conter um mundo de informações/vivências únicas e experiências infinitas sobre a cultura visual. Quanta a percepção.....a minha é muito aguçada...sempre foi....percebo situações que as vezes nem sei explicar...já passei por situações de percepção...que, ou eu ajudava, ou as pessoas morriam. Esse foi um dos encontros marcantes na minha vida, o encontro entre, vivenciar, perceber e mediar o ser e a vida. A arte de viver. (mediador 1)

Na informalidade deu-se os primórdios da minha experiência com a arte, mais especificamente o desenho a grafite e a carvão, com mediação da professora de educação artística - irmã Auxiliadora, Freira que reunia os alunos que gostavam de desenho e artes no horário fora do turno da escola, assim como nas férias - experiência que exercitou a sensibilidade para a apreciação de trabalhos de grandes artistas e sem grandes pretensões a escolha da profissão - Professora de Artes. A sensibilidade exercitada e de significativas experiências sejam de apreciação ao de produção, provoca uma necessidade muito particular de multiplicação e desdobramentos e isso dialoga diretamente com o desenvolvimento do trabalho do mediador. É por meio da mediação que se extravasa e amplia-se conhecimento e experiências, são trocas sufis e que formam um repertório para a próxima conversa ou encontro. **Na ampliação de repertórios visuais e de informações é que vivenciamos as experiências estéticas mais passageiras e as mais significativas - fruição.** (mediador 2)

Minha infância e adolescência foram bem carentes no que se refere à estímulos nos âmbitos de arte e cultura, por questões familiares e até mesmo em relação ao meio; mesmo a escola, na época, tinha um conceito bem deturpado do que seriam aulas de arte. **O que sempre estive muito presente foi a literatura com o hábito da leitura em si, muito encorajado pela minha mãe, e dentro deste campo também a contação de histórias, que era um costume na casa dos meus avós. Cito isto, porque mesmo que estes momentos não tivessem função artística \_a própria arte de contar histórias não surge com este intuito, eu vejo que foram essenciais nos meus primeiros anos, me ajudando a explorar o imaginário e o lúdico, e influenciaram na minha relação com o mundo à minha volta;** tanto que mais tarde me tornei atriz e contadora de histórias, e mesmo com todas as técnicas e pesquisas, não deixei de me remeter à essas lembranças. (mediador 5)

**Dentre os meus primeiros contatos, recordo das participações em procissões religiosas com muita música, indumentárias; como espectadora da cultura popular no período junino, onde sempre percebia que algumas atrações culturais agradava mais que outras, eu gostava de assistir os grupos de bumba meu boi, sotaque de matraca, porém na minha casa só eu e meu tio gostávamos e como o arraial mais próxima está atração sempre era a última ao amanhecer, eu dormia e acordava bem cedo para ir com ele, 04:00, 04:30, porque admirava o envolver da música, a beleza das indumentárias, e a alegria daqueles brincantes em pleno raiar do dia. Só pude entender que este processo fazia parte do conhecimento de Arte no Ensino Fundamental, na 8ª série, nas aulas de Arte através do meu professor de arte.** (mediador 6)

**Meu primeiro encontro significativo com a arte foi 1999 quando iniciei o curso de Teatro na escola, quando cursava a 5 série do fundamental**

**2, na qual o professor foi um mediador (hoje sou capaz de reconhecer isso) excelente, transmitindo o conhecimento sobre a arte do teatro de uma maneira completa e contextualizada, estimulando os alunos a perceberem as visualidades cotidianas enquanto produto artístico.** Luís Antônio, foi o protagonista nesta história, responsável por despertar em mim esta afinidade cada vez mais estreita com a arte, hoje sou arte educadora graças a esse primeiro estímulo, onde pude conhecer o poder comunicacional da arte em suas várias vertentes, e suas contribuições para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, eu vivi isso. Ele sempre começava as aulas pedindo que repetíssemos os movimentos que tínhamos realizado até aquele momento, daí ele selecionava alguns movimentos e criava uma breve narrativa, e todos as reproduziam juntos, era nosso aquecimento, foi aí que comecei a perceber mais as minhas vivências cotidianas. (mediador 8)

Ainda retomando o pensamento de Martins (2012, p. 24), quando a autora aborda que “muitas marcas são deixadas por pais, tios, avós, irmãos mais velhos, amigos, professores, artistas... nos nossos primeiros contatos com a arte”, temos como referência, aquilo que nos toca, nos passa, a experiência (Larrosa Bondía) como determinante do nosso encontro com a arte. As experiências significativas relatadas estão relacionadas diretamente com o pensamento de Martins. Os mediadores abordaram marcas das suas vidas, memórias que revelam como estes ampliaram seus repertórios, provocando reflexões, inquietações e perguntas que ressoam na vida e conseqüentemente naquilo que destacamos como desdobramentos dessas experiências para nos constituirmos mediadores de experiências outras.

Em consonância com as falas dos artistas, grande parte situou olhares cotidianos como inspiradores de encontros significativos e norteadores até mesmo para direcionar seus caminhos na produção artística. Os artistas C, F e H demonstram claramente em seus relatos que enveredaram pelo campo da arte nas áreas e expressões que lhes proporcionaram experiências singulares.

**O graffiti me proporcionou vários momentos de grande significação na minha vida pessoal e artística, momentos estes que vão além de bens materiais, momentos ímpares para quem já encara o graffiti como estilo de vida, a exemplos, o reconhecimento nacionalmente dentre da cena do graffiti, poder compartilhar ideias e trabalhos com grandes nomes, de poder receber convites para expor, e outros.** (artista C)

**Talvez esse primeiro encontro tenha se dado por intermédio de uma mística religiosa, quando, ainda criança, impressionei-me fortemente pela escultura do Senhor Morto, uma imagem de Jesus deitado que acreditava ser de fato o corpo do santo defunto. Naquele momento o**

**realismo da escultura em seu tamanho plausível com o de um homem de verdade, somado a imobilidade própria de um corpo sem vida, mexeu com minha percepção de tal maneira que afirmei a algumas pessoas que havia visto Jesus Morto.** Quando me foi contado por meus mediadores do cotidiano (inclusive, uma outra criança como eu) que se tratava de uma estátua, “apenas”, eis que o efeito maior dessa anedótica experiência aconteceu: daquele momento em diante já estava sabendo, em meu ingênuo nível de percepção, que o realismo simula o real e com isso, mobiliza meus afetos tanto quanto a própria realidade. (artista D)

**Primeiro encontro foi ver meu avô fazendo cofo e armadilhas de pegar peixe, escultura com tabatinga que é uma argila que dá mais na beiras do poço. Encontro significativo foi a exposição da artista Marlene Barros que eu olhei pela primeira vez no Sesc que um professor de história me levou.** (artista F)

**Meu contato com a arte de forma mais consciente e reflexiva se deu já na vida adulta quando visitei uma exposição de Artes Visuais. Na ocasião fui pela primeira vez estimulada a ver, perceber, pensar sobre imagens. Até então elas passavam por mim sem que eu estabelecesse diálogo com elas.**

Nesse primeiro contato foi de grande importância o trabalho de mediação no sentido de lançar questionamentos, provocações, buscando estabelecer conexões entre mim e a obra, gerando significados. A mediação tem a função de abrir canais de comunicação, estabelecer diálogo entre o apreciador e a obra, gerar aproximações entre aquilo que a obra diz e as vivências, as memórias e o imaginário do público. (artista G)

**Um dos principais encontros de minha vida até aqui – o encontro entre o desenho e a cidade, através do desenho ao ar livre (que temos chamado de Urban Sketching), me transportou ao que talvez seja o meu mais significativo meio de atuação: provocar o encontro entre pessoas (muitas vezes estranhas entre si), a arte (e agora, além do desenho, em suas mais diversas formas de expressão) e a cidade, de forma a ver no espaço livre público o suporte e o catalisador de experiências estéticas e sociais necessárias à vida.** (artista H)

Continuando o percurso situado, os relatos dos mediadores/educadores e artistas destacam diversos momentos de fruição e experiência estética, que na ocasião não indicam entendimentos conceitualmente, mas significativos na memória como recordações latentes. Qual a minha recordação de como tudo começou? Quem me iniciou nesse processo de percepções ampliadas do e no cotidiano? Como foi essa aproximação com a Arte?

**Foi num rascunho da obra Abaporu de Tarsila do Amaral que experimentei a verdadeira fruição em arte, naquele momento de apreciação busquei todas as referências sobre a artista, o contexto social, emocional e o processo de criação. São experiências únicas que permeiam todo nosso caminho profissional onde, sem perceber, desejamos que o outro também viva essa experiência, fruição, seja com**

a obra da Tarsila, um filme de Bram Stoker, um poema de Florbela Espanca, um Livro de Josué Montello, uma musica de Chico Buarque ou numa atuação de Fernanda Montenegro no Teatro. E muitas vezes só proporcionamos isso por meio de uma mediação significativa, que possibilite ao apreciador que se permita a outras experiências, aquelas que não pertencem ao mediador. (mediador 2)

Apesar de ao longo dos anos ter tido a oportunidade de apreciar trabalhos maravilhosos em vários segmentos artísticos, há um em especial que foi bem marcante. **Há alguns anos vi um espetáculo do grupo Lume Teatro de São Paulo, chamado “Café com queijo”, onde o cenário se compunha de uma espécie de colcha de retalhos e o público fazia parte daquele espaço, o que já propunha um acolhimento diferenciado.** A composição da peça se baseava em vivências e histórias do interior do país coletadas pelos atores; que as retratavam de através de um sublime trabalho de mimese corporal (que eu nunca vi coisa igual), **o que me encantou, assim como simplicidade cativante dos elementos de cena que remeteram memórias de infância, e provocaram o que eu vejo como uma catarse – a sensação foi de sair do espaço transformada, estado de purificação. Recordo-me de reavaliar após esse momento, o papel do ator e do teatro na minha vida.** (mediador 5)

Em 2000 aconteceu uma exposição em alusão aos 500 anos do Brasil no Convento das Mercês, Brasil +500, onde mais uma vez percebi o poder da arte e sua imensidão e não apenas como um simples objeto de arte. Na época minha vó ainda era muito engajada com movimento na comunidade e sempre realizava passeios oportunizando moradores da zona rural, então organizou uma ida a exposição, na qual estava inserida. Ali pude vivenciar cada objeto ali exposto me possibilitando uma viagem no tempo pra compreender o seu contexto ao mesmo tempo em que compreendia sua significação naquele momento (atualidade). Cada objeto, cada imagem, cada visualidade proposta pela exposição me proporcionava uma viagem na qual eu conhecia um pouquinho da história do país, pra uma criança que não suportava a disciplina de história, foi muito significativa, pois pude reestabelecer uma relação estável com a disciplina. **Fiquei maravilhada com tudo aquilo, uma viagem no tempo em algumas horas e 500 anos de história contados de maneira fantástica, como nunca havia olhado pra ela.** (mediador 8)

Venho de uma família de professores e desde muito cedo recebi estímulo para experimentar técnicas de criação. A aproximação com o universo da imagem foi se dando gradualmente graças a minha mãe e meus irmãos, sobretudo Maria José, Beatriz e Inácio, que me estimularam a desenhar e pintar. Tive acesso a materiais e livros de Arte, o que me motivou a continuar produzindo desenhos. A partir da minha adolescência, nas oportunidades em que estive em São Luís, conheci espaços expositivos como a Casa do Maranhão e a Galeria Nagy Lajos, ambas vinculadas à Secretaria de Estado da Cultura; o Departamento de Assuntos Culturais – DAC, da Universidade Federal do Maranhão, e o Convento das Mercês, que sediou a Mostra do Redescobrimento nos anos 2000. Esses espaços institucionais possibilitaram uma ampliação do meu repertório estético, também determinando minha opção, alguns anos depois, pela Licenciatura em Educação Artística. (artista B)

Com a poesia, a música, as manifestações populares e a internet, já na universidade, o que me levou a posteriormente estudar arte, algo que não



*havia gerado efeitos profundos no aprendizado no ensino básico e médio.  
(artista D)*

***No Atelier Marlene Barros, em 2003. Foi o meu primeiro contato com o ateliê e com a produção artística, com o conceito estético e conceitual. Desde criança eu já desenhava, gostava muito de desenhar. Eu sempre tive isso empírico em mim, mas quem me ensinou a perceber essa produção de forma conceitual foi a Marlene. (artista F)***

Os trechos de cada narrativa pontuados até aqui, nos possibilita perceber o modo como os artistas e os mediadores/educadores se relacionam com seu imaginário e, só depois desta relação de aproximação de uma memória íntima, a qual foi possível tornar visível por meio de uma narrativa, uma imagem capaz de falar sobre aquilo que estava em seu ser. Desta forma, podemos relacionar que o processo criativo na arte encontra-se interligado com o imaginário do artista e do educador em seu contato com o cotidiano. No caso do artista, ao compartilhar um processo criativo no ato de criação de uma proposta artística, decorre desse processo uma série de mediações que perpassam por sua vivência poética, com imagens, lembranças e experiências do sensível.

A percepção é a elaboração mental das sensações. A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. (OSTROWER, 2012, p.12-13)

Ostrower (2012) nos convoca a pensar sobre a percepção interligada a ordenação dos nossos estímulos sensoriais. O que Ursula (2014) reafirma ao pontuar no pensamento de Merleau-Ponty que por meio da arte podemos olhar para o mundo. Sendo a percepção a relação do nosso contato com o mundo e as imagens, como tomada de consciência do que vivenciamos.

Merleau-Ponty relaciona o campo de conhecimento da arte como um exemplo do modo originário de olhar para o mundo, que começa com a visualidade e a gestualidade do sujeito que vê com todo o corpo, antes mesmo da elaboração do conceito. Assim, a percepção, por meio da relação que temos com o mundo e com as imagens, é o primeiro modo de tomar consciência do que nos cerca, para depois elaborarmos a ideia ou a representação que temos das coisas. No entanto, a percepção não separa linguagem e pensamento, ambos se engendram no ato perceptivo para se manifestarem pela expressão. (URSULA, 2014, p. 90 - 91)

Desta forma, o desejo de compartilhar, inerente ao homem, que o artista expressa em seu processo criativo e de concepção artística nada mais é do que um

desejo comum a todo ser humano. Somos seres relacionais em sociedade, e o imaginário para nada serviria se não existisse o outro. O compartilhar faz parte da existência e depende da relação com o outro. Porém, imaginar está para além da percepção, esta contribui para os processos da imaginação criadora a partir das experiências singulares que vivenciamos no cotidiano.

E o que estamos fazendo para ser provocadores e/ou mediador de encontros significativos entre a Arte e as pessoas?

*Eu enquanto mediadora entre Arte/pessoa entendo que tenho que pesquisar, me informando, ler para repassar informações interessantes e utilitárias para as pessoas. (mediador 1)*

**O maior desafio de um mediador estar na capacidade ou sensibilidade de provocar interesse no apreciador e que o leve a perceber no objeto de apreciação informações e relações nunca imagináveis e que num outro momento este mesmo apreciador desvele-se diante de uma obra que goste ou não. É neste propósito que busco desenvolver nas atividades de cultura um trabalho significativo de mediação que ultrapassem as informações institucionais e artísticas, mas que valorizem as referências contextuais sejam elas sociais e pessoais. Em um momento de diversificadas tecnologias e formas de apreciação individualizada, a proposta de mediação dialogada se torna uma grande oportunidade de reunião, troca de experiências e diálogo sobre artes. (mediador 2)**

*Atualmente minhas áreas de trabalho são a arte educação e a produção cultural. Como arte educadora, busco exercer esse papel mediando a construção de significados com meus alunos, incitando o envolvimento e vínculo dos mesmos à arte e cultura, e que a partir disso possam passar à criação. Paralelamente, vejo a função de produtor cultural como mediador no sentido que este literalmente intervém para oferecer acesso e estimular a atração de públicos para estes encontros com a Arte. (mediador 5)*

*Como professora de Arte venho provocando a mediação entre pessoas através das inquietações, sensações que uma imagem, uma obra pode provocar no observador, e buscando agregar sensibilidade para os significados, conteúdo pois em muitas situações venho percebendo que o espectador por não conhecer os produtos artísticos, culturais e criam certo desprezo antes do conhecer. Entendo que o mediador precisa apresentar inquietações para significar sua mediação. E assim podemos construir fruição significativa, comunicativa e a própria identificação pessoal com a Arte. (mediador 6)*

*Atualmente, enquanto arte educadora, meu desafio tem sido desconstruir o conceito de arte enquanto belas artes somente, ainda muito presente na comunidade estudantil, pra isso procuro propor exercícios de percepção nas visualidades cotidianas, relacionando-as com as temáticas trabalhadas, praticas que aprendi enquanto mediadora na galeria de arte do Sesc. Tento, assim como os meus professores ampliar o olhar dos meus alunos fazendo-os perceber a arte no seu cotidiano, desvendando cada*

*imagem, dialogando com ela e se permitindo um autoconhecimento através da visualidades apresentadas. (mediador 8)*

*Arte não é um trabalho apenas, é um modo de vida, é como se a cada momento estivéssemos aptos a inverter a lógica do mundo e criar a nossa própria. E o ser artista? Como se assumir artista? Durante muito tempo essa pergunta me martelou a cabeça, não sabia ao certo se podia me nomear artista, afinal nunca fiz um grande espetáculo, nunca pintei um quadro que a critica aplaudisse, na verdade sempre fui mais uma produtora do que artista, me sentia como num setor terciário de artistas. Depois de um tempo e de muitas conversas, palestras, oficinas e confrontos com a sala de aula percebi o quanto estava sendo boba, artista é um inquieto, é quem não bate continência para sensos **comuns e principalmente é capaz de formar opiniões e isso faço diariamente. Entre uma obra e um público está o artista fazendo a mediação das ideias , abrindo possibilidades, afinal essa seria a função do artista, formar opiniões?** Creio que sim. Colocar o artista enquanto mediador cultural é uma das possibilidades que podemos abrir nesse campo. Acredito que faço mediação a partir do momento em que produzo um evento e imprimo a minha forma de pensar sobre como as coisas devem ser conduzidas, ou quando faço um recorte da cidade através de uma intervenção urbana, quando penduro balões em meu cabelo e saio nas ruas para ouvir sonhos, quando organizo uma exposição, quando guio uma visita em uma Galeria...Enfim tantas coisas fazem de mim um mediadora entre o quê e o quem. Mas confesso, que de vez em quando me vem a pergunta: a arte por si só já não basta? Precisa mesmo que eu assuma esse papel de mediadora? Inquietações... (artista A)*

*Sou artista visual e arte-educador, [...] Atualmente, trabalho com produção cultural, design, fotografia e intervenções urbanas, por isso falo a partir desse campo, que revela alguns dos meus interesses e aspirações. Há cerca de quatro anos, percebi em meu trabalho certo esgotamento conceitual, algo que não se resolvia no campo do discurso ou da plástica e tampouco mantinha relação com as técnicas que vinha explorando. Meu olhar se dirigia para a cidade, que emergia como um tema frequente, mas, em parte pela dificuldade de sobreviver fora dos circuitos institucionais, minhas produções continuavam atreladas às galerias e salões de arte. Foi nesse contexto que dei início à produção de experimentações na rua junto a pichadores, performers e fotógrafos, alguns dos quais recusam a identificação com a noção mais usual de artista. Trabalhando raramente por meio de projetos, o Risco Coletivo, núcleo ao qual estou integrado, não constitui um grupo fechado, definindo-se, sobretudo, pela natureza propositiva de suas ações no espaço urbano. Foi a partir da movimentação no interior desse coletivo que aprofundi meu contato com gêneros como fotografia lambe-lambe, sticker art, stencil, colagem e fotoperformance, dentre outros. Assim, a partir de 2012 passei a desenvolver experimentos audiovisuais, trafegando entre a intervenção, o vídeo e a fotografia, e frequentemente tangenciando a performance. Dessa zona de interesses, surgiram trabalhos como “Sobre a geografia de um corpo e sua ausência”, “Rorschach: trilhas do olhar”, “Corpografias do Pixo”, “Desacordo Poético”, “Coabitar”, “Soluções Paisagísticas para espaços desabitados” e “Curral”. Por vezes assinados pelos autores mais diretamente envolvidos na realização de cada experimento, estes trabalhos evidenciam, no todo, um tipo de pensamento artístico ancorado em processos colaborativos e num interesse em discutir e experimentar a cidade, a rua. Minha experiência diária tem sido fortemente marcada pelo modo como me desloco em São Luís, onde me demoro, como visualizo possíveis trabalhos e sinto os transeuntes no espaço público urbano. (artista B)*

***Um artista é sempre um mediador entre sua experiência estética e o mundo, e os outros.*** Repensar as maneiras de se fazer é sempre um desafio, já que a arte contemporânea, apesar de ampla em seus repertórios, é igualmente cheia de bulas e prescrições. Sabendo delas, hoje prefiro uma conexão mais essencial com a natureza, com os afetos intersubjetivos, com as banalidades do cotidiano e o repertório infinito da cultura visual, mais que me vincular a canônicos modelos do mercado das artes. Acredito que, para transmitir, é preciso antes ser, nem que seja por um momento apenas, como uma plataforma de experiência mutante. Só depois, o encontro com o outro, a conversa, a troca. (artista D)

Quando indagamos sobre o que estamos fazendo para sermos provocadores de encontros sensíveis com a arte ou mesmo sob uma perspectiva de reencantamento com o cotidiano, pensamos este como um elemento chave de nossa discussão. Ampliar o repertório cultural constrói embasamentos teóricos e práticos para o desenvolvimento de processos criativos em arte e possibilita uma aproximação do nosso olhar corriqueiro para um olhar inquietante que nos faça perceber enquanto sujeitos e agentes mediadores fundamentais nas relações sociais. E sendo agente de mediações com o mundo, o Artista A chama a atenção para o seu papel de mediador e para uma inquietação provocativa, a arte por si só não é mediadora?

Como pontuamos anteriormente, a arte em si é uma categoria mediadora e os processos criativos que o artista elabora na sua experimentação e a construção de poéticas são mediadores de experiências e conceitos. A arte é mediação com o mundo. O artista contribui para a construção do imaginário para a arte.

E sendo a arte um processo aberto e dialógico, bem como a mediação. Nos indagamos a pensar se há um fim. Onde termina a mediação?

***A mediação não termina ela é absorvida, é um ciclo infinito de aprendizagens.*** (mediador 1)

***No momento em que se faz necessário dar espaço a autonomia do sujeito.*** (mediador 5)

***Quando a mediação é significativa, questionadora ela não tem um fim, o indivíduo continuará construindo relações entre os produtos presentes no seu cotidiano.*** (mediador 6)

***A mediação é uma prática constante, ela não termina, apenas estimula novas proposições,*** pois cada provocação resgata uma nova visualidade que propõe novas inquietações o que proporciona um desvelamento em cadeia na construção de um conceito, ideia, a partir do pensamento crítico do sujeito envolvido nesse processo. (mediador 8)

***A mediação ela se torna contínua, não penso que possa ter um fim, pois será sempre um ciclo entre artista – obra- apreciador- educador – artista. (artista C)***

***Com uma experiência de indeterminação, é como gostaria que cada obra e suas mediações promovessem. Nada que explique ou defina, mas que inquiete e mobilize. (artista D)***

E na fala do artista D, situamos nosso diálogo. Uma experiência de indeterminação define onde termina a mediação. Não um ponto final. Não um fechamento. Há processos e inquietações que se perduram a cada instigar de relações e afetos que arte, nós e o outro podemos suscitar em cada um. A categoria da mediação perpassa pelos vários campos do conhecimento e constitui um entretexto nesta pesquisa. O ponto chave que situa os caminhos percorridos até aqui. Ao invés de explicarmos nosso ponto de vista sobre a mediação e como ela encontrasse-se presente em cada um de nós, buscamos por meio dos sujeitos desta pesquisa narrativas reflexivas que conduziram as experiências como “resposta” ou “pistas” da relação proposta durante esta pesquisa. Tomando então,

[...] a narrativa, como fenômeno e como método, tem um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional. Através de contar, escrever e ouvir histórias de vida - as suas e as dos outros - podemos penetrar nas barreiras culturais, descobrir o poder do “self” e a integridade do outro e ainda, aprofundar o entendimento de suas perspectivas e possibilidades. Além do mais, todas as formas de narrativa assumem o interesse em construir e comunicar significado. O significado da prática, da vida. (CHAVES, 2000,p. 122)

Como é possível pensarmos processos de aprendizagem em uma educação que não possua em sua essência uma pedagogia voltada para o imaginário? Como não relacionar as experiências do sensível com os processos de criação, onde a imaginação e as vivências se interrelacionam construindo mediações entre nós mesmos em diálogo com o outro e com o mundo?

São inquietações como estas que provocaram este estudo e o constante processo de reflexão, perpassando por memórias, experiências e diálogos com a vida, próprios da construção de invenções e possibilidades de exercitar o reconstruir, de favorecer uma imaginação criadora.

Tais inquietações não foram esgotadas em análises e percepções, assim como também não buscam resoluções finalizadas, mas construir caminhos que podem ser trilhados por diversos pesquisadores. Muitas das inquietações se transformaram em proposições, outras ganharam novas dimensões e permanecem ecoando em meus pensamentos e reflexões.

Este trabalho constitui um ponto de partida e de intersecções de afetos, imagens, narrativas, encontros poéticos, imaginações, processos criativos que compartilho na intenção de suscitar novos olhares e ressignificações que ampliem as escutas, reflexões, percepções e sonoridades expressas nestas palavras para um universo maior de encontros com a arte e a educação.

### 5.3 Contribuições à pedagogia do imaginário

*Viajar, conhecer territórios desconhecidos, descobrir  
novas paisagens, novas pessoas...  
Nas memórias de infância de todos nós, as viagens se  
fazem presentes. Reais ou imaginárias, de verdade ou  
vivas nos jogos simbólicos, viajamos...*

- Mirian Celeste

*Por isso, nós que acabamos de dar um lugar tão belo  
à imaginação, pedimos modestamente que se saiba  
dar lugar à cigarra ao lado do frágil triunfo da formiga  
(...).*

*É-nos assim evidente que uma pedagogia da  
imaginação se impõe ao lado da cultura física e da do  
raciocínio (...)*

*Impõe-se então uma educação estética, totalmente  
humana, como educação fantástica à escala de todos  
os fantasmas da humanidade.*

- Gilbert Durand

A pedagogia do imaginário, como propõe alguns autores, a exemplo de Maria Sanchez Teixeira, “uma pedagogia que se inventa e que começa no momento em que somos capazes de compreender o imaginário dos outros. É a isso que chamo de pedagogia do imaginário como metáfora”. (2006, p.226), constitui o ponto chave para esta pesquisa. Como relacionar o que artistas contemporâneos

produzem no contexto da cultura visual como processos de mediação que potencializam a imaginação criadora?

Pontuamos ao longo deste trabalho que uma educação da imaginação requer que nosso público, seja estudantes ou todos nós, esteja em constante diálogo com as experiências do sensível. Necessitamos de uma “nutrição estética” (Martins, 2012) que nos alimente de mitos, contos, lendas, imagens, afetos e narrativas poéticas que constituem o museu de “entre saberes” (Durand) que é o imaginário. Só poderemos nos reencantar com o mundo ao pensarmos a pedagogia de modo ampliado, entendendo que esta se encontra para além de métodos e técnicas norteadoras dos saberes e processos de aprendizagem na educação.

Precisamos viajar, como propõe Martins, nos permitir conhecer territórios desconhecidos e abrirmos espaço e diálogo para experiências singulares que conduzam nosso olhar e percepção para a formação dos processos simbólicos do sujeito imaginante, da imaginação criadora como fundamental para as relações entre a cultura, ciência e educação se expressem por interseções.

Assim, vamos a partir deste ponto, compartilhar reflexões sobre a relação estabelecida ao longo desta pesquisa como contribuição para uma pedagogia do imaginário, que nos conduza a novos olhares no âmbito da educação, seja no espaço escolar ou nas vivências cotidianas, tão necessárias para nossa formação enquanto seres humanos e sensíveis.

Para iniciarmos o diálogo que resulta da reflexão sobre a relação estabelecida nesta pesquisa sobre arte contemporânea, mediação e cultura visual e como o entrelaçar destas categorias podem contribuir para uma experiência significativa que proponha contribuições a pedagogia do imaginário; situaremos a princípio os resultados de um levantamento bibliográfico realizado em três periódicos brasileiros: *Educação e Sociedade*; *Revista Brasileira de Educação* da ANPED e *Visualidades*, revista especializada do Programa de Pós Graduação em Cultura Visual da UFG, com recorte no período de 2000 a 2014. O objetivo principal do levantamento bibliográfico foi identificar a produção acadêmica nas áreas que constituem foco desta pesquisa: Arte Contemporânea, Mediação, Cultura Visual e Imaginário; mapeamento este, publicado nos anais do II Congresso Internacional do Centre de Recherches Internationales sur l’Imaginaire.

Em análise ao periódico *Educação e Sociedade*, o qual possui quatro publicações anuais registrando um total de 48 (quarenta e oito) números/publicações no recorte de 2000 a 2014. Durante a pré-seleção com leitura dos índices dos volumes e resumos dos artigos de cada publicação, identificamos 06 (seis) com propostas relacionadas ao tema e subtema da pesquisa principal dentre todos os números, conforme Tabela 3.

| Ano  | Número / Volume  | Título                                                                    | Autor(es)                                                      |
|------|------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 2014 | Nº 127 / Vol. 35 | O cinema, a educação e a construção de um imaginário contemporâneo        | Maria Conceição Francisca Pires / Sergio Luiz Pereira da Silva |
| 2007 | Nº 98 / Vol. 28  | Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo       | Inês Barbosa de Oliveira                                       |
| 2007 | Nº 98 / Vol. 28  | Imagens e narrativas nos/dos murais: dialogando com os sujeitos da escola | Regina Coeli Moura de Macedo                                   |
| 2007 | Nº 98 / Vol. 28  | Pesquisar o cotidiano é criar metodologias                                | Aldo Victorio Filho                                            |
| 2003 | Nº 85 / Vol. 24  | Cultura midiática e educação infantil                                     | Moreira, Alberto da Silva                                      |
| 2003 | Nº 83 / Vol. 24  | Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação                     | Fabiano, Luiz Hermenegildo                                     |

Tabela 3 – Mapeamento do Levantamento Bibliográfico do Periódico Educação e Sociedade (2000 a 2014)

Após leitura e análise dos mesmos, verificamos que 05 (cinco) dos 06 (seis) artigos selecionados apresentaram em seu diálogo, conceitos e discussões pertinentes que se relacionam com os conceitos de Cultura Visual e Imaginário na educação, conforme Tabela 4. Notamos ainda que no recorte do período, somente nos anos de 2003, 2007 e 2014 encontramos produções com objetos aproximados que abordam indiretamente o estudo em questão, destacando a produção de 2014 como a mais relevante.

| Ano  | Número / Volume  | Título                                                                    | Autor(es)                                                      |
|------|------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 2014 | Nº 127 / Vol. 35 | O cinema, a educação e a construção de um imaginário contemporâneo        | Maria Conceição Francisca Pires / Sergio Luiz Pereira da Silva |
| 2007 | Nº 98 / Vol. 28  | Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo       | Inês Barbosa de Oliveira                                       |
| 2007 | Nº 98 / Vol. 28  | Imagens e narrativas nos/dos murais: dialogando com os sujeitos da escola | Regina Coeli Moura de Macedo                                   |
| 2007 | Nº 98 / Vol. 28  | Pesquisar o cotidiano é criar metodologias                                | Aldo Victorio Filho                                            |
| 2003 | Nº 85 / Vol. 24  | Cultura midiática e educação infantil                                     | Moreira, Alberto da Silva                                      |



Tabela 4 – Seleção de artigos do Mapeamento do Periódico Educação e Sociedade (2000 a 2014)

Considerando o mapeamento do periódico *Revista Brasileira de Educação* da ANPED registrando 47 (quarenta e sete) números/publicações e com a leitura dos índices e resumos dos artigos na pré-seleção, elencamos 06 (seis) artigos com propostas relacionadas indiretamente ao tema e subtema da pesquisa principal dentre todas as publicações, conforme Tabela 5.

| Ano  | Número / Volume | Título                                                          | Autor(es)                                                                  |
|------|-----------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| 2008 | Nº 37 / Vol. 12 | Arte e metáfora contemporâneas para pensar infância e educação. | Luciana Gruppelli Loponte                                                  |
| 2003 | Nº 23           | Cultura, cultura e educação                                     | Alfredo Veiga Neto                                                         |
| 2003 | Nº 23           | Intercultura e educação                                         | Reinaldo Matias Fleuri                                                     |
| 2003 | Nº 23           | Estudos culturais, educação e pedagogia                         | Marisa Vorraber Costa / Rosa Silveira / Rosa Hessel / Luis Henrique Sommer |
| 2003 | Nº 23           | Cultura e cotidiano escolar                                     | Nilda Alves                                                                |
| 2003 | Nº 23           | Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos             | Antonio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau                         |

Tabela 5 – Mapeamento do Levantamento Bibliográfico do Periódico Revista da Educação Brasileira da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2000 a 2014)

No entanto, apenas 02 (dois) artigos da pré-seleção apresentaram conceitos e diálogos relacionados ao tema e subtema em questão, com foco em especial na Cultura Visual, Arte Contemporânea e Imaginário na educação, conforme Tabela 6. No período de 2000 a 2014, somente nos anos de 2003 e 2008 identificamos pesquisas acadêmicas com um foco aproximado deste estudo, apresentando indiretamente as categorias da Arte Contemporânea e Imaginário na educação.

| Ano  | Número / Volume | Título                                                           | Autor(es)                 |
|------|-----------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| 2008 | Nº 37 / Vol. 12 | Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. | Luciana Gruppelli Loponte |
| 2003 | Nº 23           | Cultura e cotidiano escolar                                      | Nilda Alves               |

Tabela 6 – Seleção de artigos do Mapeamento do Periódico Revista da Educação Brasileira da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2000 a 2014)

Por último, o periódico da revista especializada *Visualidades* do Programa de Pós Graduação em Cultura Visual da UFG com 22 (vinte e dois) números/publicações no recorte temporal de 2000 a 2014 apresentou na pré-

seleção o quantitativo de 38 (trinta e oito) artigos ligados ao tema e subtemas relacionados ao foco principal da pesquisa (Tabela 7).

| Ano  | Número / Volume    | Título                                                                                                              | Autor(es)                                        |
|------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| 2004 | Vol 2, N. 2        | Híbridos e monstros: arte e cultura visual nos anos 40 em São Paulo                                                 | Priscila Rossinetti Rufinoni                     |
| 2005 | Vol 3, N. 1        | Entre contingências e experiências vividas... Propostas para pensar um ensino crítico de artes visuais              | Raimundo Martins                                 |
| 2005 | Vol 3, N. 2        | De que lado nós estamos? Uma experiência na educação de adolescentes através da cultura visual                      | Kelly Christina Mendes Arantes                   |
| 2006 | Vol 4, N. 1 e N. 2 | Sobre textos e contextos da cultura visual                                                                          | Raimundo Martins                                 |
| 2006 | Vol 4, N. 1 e N. 2 | Porque e como falamos da cultura visual?                                                                            | Raimundo Martins                                 |
| 2007 | Vol 5, N.1         | Aproximação entre linguagem e visualidades no cinema                                                                | Acir Dias da Silva                               |
| 2007 | Vol 5, N.1         | Imaginário e representação: alguns apontamentos sobre a fotografia no processo de criação                           | Maristela Salvatori                              |
| 2007 | Vol 5, N. 2        | Sensíveis simbioses: interações afetivas                                                                            | Flávia Amadeu                                    |
| 2007 | Vol 5, N. 2        | Gestações da arte contemporânea: leituras de imagens e contextualização do feminino da cultura e a criação plástica | Joedy Luciana Barros Marins Bamonte              |
| 2008 | Vol 6, N. 1 e N. 2 | Considerações sobre o público e o acesso às artes visuais no Brasil                                                 | Juliana de Souza Silva                           |
| 2008 | Vol 6, N. 1 e N. 2 | Notas sobre paisagem, visão e invisão                                                                               | Karina Dias                                      |
| 2008 | Vol 6, N. 1 e N. 2 | Entre textos e imagens: virações de um diário de pesquisa                                                           | Leda Guimarães e Wolney Fernandes de Oliveira    |
| 2008 | Vol 6, N. 1 e N. 2 | O cinema como mediador na educação da cultura visual                                                                | Adriane Camilo Costa Alice Fátima Martins        |
| 2008 | Vol 6, N. 1 e N. 2 | Imagem cinematográfica e artes visuais: possibilidades de entrecruzamentos no ensino das artes visuais              | Marilda Oliveira de Oliveira Aline Nunes da Rosa |
| 2009 | Vol 7, N. 1        | A autoria artística das histórias em quadrinhos (HQs) e seu potencial imagético informacional                       | Gazy Andraus                                     |
| 2009 | Vol 7, N. 2        | Implicações da arte contemporânea na escola: conflitos e estranhamentos de uma cultura do belo                      | Kelly Bianca Clifford Valença                    |
| 2010 | Vol 8, N. 1        | Práticas de sociabilidade na arte contemporânea                                                                     | Cristina Pratas Cruzeiro                         |
| 2010 | Vol 8, N. 1        | Os segredos visíveis da cidade: a efemeridade da luz e da sombra na linguagem fotográfica                           | Raúl Yépez Collantes (Yepo)                      |
| 2010 | Vol 8, N. 1        | Novos tempos pedem novas narrativas na educação das artes visuais                                                   | Roseane Martins Coelho                           |
| 2010 | Vol 8, N. 1        | O lugar da aprendizagem narrativas de uma experiência de                                                            | Genilda Alexandria                               |

|      |              |                                                                                             |                                                                                    |
|------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
|      |              | representações e percepções culturais                                                       |                                                                                    |
| 2010 | Vol 8, N. 2  | Interseções na arte: a criação artística                                                    | Paulo Bernardino                                                                   |
| 2010 | Vol 8, N. 2  | Arte Pública: a educação, o cotidiano, a reinvenção                                         | Tamiris Vaz Viviane Diehl                                                          |
| 2010 | Vol 8, N. 2  | A recepção da exposição de Arte Incomum e o problema da duração dos julgamentos artísticos  | Arley Andriolo                                                                     |
| 2010 | Vol 8, N. 2  | O sujeito e a Visualidade: parábolas do olhar contemporâneo                                 | Marcelo Silvio Lopes Regina Krauss                                                 |
| 2011 | Vol 9, N. 2  | Imagem e experiência                                                                        | Beatriz Rocha Lagoa (UFRJ, Brasil)                                                 |
| 2011 | Vol 9, N. 2  | Comunicação, dessubjetivação e arte                                                         | Nizia Maria Villaça                                                                |
| 2011 | Vol 9, N. 2  | Formas da apresentação: espaço, imagem, invisibilidade                                      | Hélio Ferverza (UFRGS, Brasil)                                                     |
| 2011 | Vol 9, N. 2  | Arte Contemporânea e Rock, algumas relações                                                 | Leonardo Felipe (UFRGS, Brasil)                                                    |
| 2011 | Vol 9, N. 2  | Imagens que devoram: cinema, teoria queer e educação em Cultura Visual                      | Thiago F. Sant'Anna (UFG, Brasil)                                                  |
| 2011 | Vol 9, N. 2  | Imagens no século XXI: panorama, perspectivas e prospecções                                 | Cleomar Rocha (UFG, Brasil)<br>Vanderlei Veget Lopes Junior (UFG, Brasil)          |
| 2012 | Vol 10, N. 1 | A cultura visual e o olhar antropológico                                                    | Ricardo Campos (LabAV CEMRI-UAb, Portugal)                                         |
| 2012 | Vol 10, N. 1 | Educações da visão: estratégias relacionais na cultura visual                               | Helene Illeris (University of Agder/Telemark University College, Noruega)          |
| 2012 | Vol 10, N. 1 | O discurso crítico e a Abstração Informal: da contradição à revisão de conceitos            | Almerinda da Silva Lopes (UFES, Brasil)                                            |
| 2012 | Vol 10, N. 1 | Ecos visuais: um olhar fenomenológico sobre criações artísticas de Picasso                  | Sueli Teresinha de Abreu Bernardes (UNIUBE, Brasil)                                |
| 2012 | Vol 10, N. 1 | Arquiteturas de (im)possibilidades: espaços expositivos de Robert Smithson                  | Bráulio Romeiro (FAV-UFG, Brasil)                                                  |
| 2012 | Vol 10, N. 2 | Reconfigurações do olhar: o háptico na cultura visual contemporânea                         | Osmar Gonçalves dos Reis Filho (UFC, Brasil)                                       |
| 2012 | Vol 10, N. 2 | Conversas alheias: o estranhamento como metodologia e recepção estética                     | Jéssica Becker (UFRGS, Brasil)                                                     |
| 2012 | Vol 10, N. 2 | SESC Pompeia sensorial: experiência na exploração lúdica da arquitetura                     | Marcelina Gorni (UFG, Brasil)                                                      |
| 2013 | Vol 11, N. 1 | Dilemas éticos do lugar da arte contemporânea. Acontecimentos solidários de múltiplas vozes | Luiz Guilherme Vergara (UFF, Brasil)                                               |
| 2013 | Vol 11, N. 2 | O que os adolescentes produzem de imagens? – Cultura visual, adolescências e educação       | Anderson Ferrari (UFJF/MG, Brasil)                                                 |
| 2013 | Vol 11, N. 2 | Cultura visual, ensino da arte e cotidiano: hibridismos e paradoxos                         | Mirela Ribeiro Meira (UFPel/RS, Brasil)<br>Ursula Rosa da Silva (UFPel/RS, Brasil) |
| 2013 | Vol 11, N. 2 | Outras leituras e visualidades na formação docente em arte                                  | Ronaldo Alexandre de Oliveira (UEL/PR, Brasil)                                     |
| 2013 | Vol 11, N.   | Mapas de interseções na educação                                                            | Belidson Dias (Universidade de                                                     |

|      |              |                                                  |                                                                              |
|------|--------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
|      | 2            | em visualidades: evento artístico como pedagogia | Brasília/DF, Brasil) Tatiana Fernández (Universidade de Brasília/DF, Brasil) |
| 2014 | Vol 12, N. 1 | Imagem mágica, viagem fantástica                 | Monica Mansur                                                                |

Tabela 7 – Mapeamento do Levantamento Bibliográfico do Periódico Revista Visualidades do Programa de Pós Graduação em Cultura Visual da UFG. (2000 a 2014)

A partir da leitura dos artigos da Tabela 5, identificamos que 14 (quatorze) destes apresentam diálogos que se utilizam de aspectos das áreas de análise da pesquisa em questão: Cultura Visual, Mediação Educativa e Imaginário no contexto da Arte Contemporânea. O recorte do período pesquisado apresentou de 2006 a 2013 discussões relacionadas às áreas, evidenciando uma crescente produção acadêmica e aprofundamento de estudos no campo da Arte e Educação e suas especificidades, conforme Tabela 8.

| Ano  | Número / Volume    | Título                                                                                         | Autor(es)                                                                       |
|------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 2006 | Vol 4, N. 1 e N. 2 | Sobre textos e contextos da cultura visual                                                     | Raimundo Martins                                                                |
| 2006 | Vol 4, N. 1 e N. 2 | Porque e como falamos da cultura visual?                                                       | Raimundo Martins                                                                |
| 2007 | Vol 5, N.1         | Imaginário e representação: alguns apontamentos sobre a fotografia no processo de criação      | Maristela Salvatori                                                             |
| 2008 | Vol 6, N. 1 e N. 2 | Notas sobre paisagem, visão e invisão                                                          | Karina Dias                                                                     |
| 2008 | Vol 6, N. 1 e N. 2 | Entre textos e imagens: virações de um diário de pesquisa                                      | Leda Guimarães e Wolney Fernandes de Oliveira                                   |
| 2008 | Vol 6, N. 1 e N. 2 | O cinema como mediador na educação da cultura visual                                           | Adriane Camilo Costa Alice Fátima Martins                                       |
| 2009 | Vol 7, N. 2        | Implicações da arte contemporânea na escola: conflitos e estranhamentos de uma cultura do belo | Kelly Bianca Clifford Valença                                                   |
| 2010 | Vol 8, N. 1        | Práticas de sociabilidade na arte contemporânea                                                | Cristina Pratas Cruzeiro                                                        |
| 2010 | Vol 8, N. 1        | Novos tempos pedem novas narrativas na educação das artes visuais                              | Roseane Martins Coelho                                                          |
| 2010 | Vol 8, N. 2        | O sujeito e a Visualidade: parábolas do olhar contemporâneo                                    | Marcelo Silvio Lopes Regina Krauss                                              |
| 2012 | Vol 10, N. 1       | A cultura visual e o olhar antropológico                                                       | Ricardo Campos (LabAV CEMRI-UAb, Portugal)                                      |
| 2012 | Vol 10, N. 2       | Conversas alheias: o estranhamento como metodologia e recepção estética                        | Jéssica Becker (UFRGS, Brasil)                                                  |
| 2013 | Vol 11, N. 2       | Cultura visual, ensino da arte e cotidiano: hibridismos e paradoxos                            | Mirela Ribeiro Meira (UFPel/RS, Brasil) Ursula Rosa da Silva (UFPel/RS, Brasil) |
| 2013 | Vol 11, N. 2       | Outras leituras e visualidades na formação docente em arte                                     | Ronaldo Alexandre de Oliveira (UEL/PR, Brasil)                                  |

Tabela 8 – Seleção de artigos do Mapeamento do Periódico Revista Visualidades do Programa de Pós Graduação em Cultura Visual da UFG. (2000 a 2014)

Ao iniciar esse mapeamento de artigos que possuíam em seu título e/ou resumo as áreas principais da pesquisa em sua construção ou mesmo uma aproximação destas, sentimos uma dificuldade inicial de encontrar artigos relacionados pelo tema principal e/ou mesmo subtemas. Posteriormente a etapa de leitura, percebemos a necessidade de delimitar a quantidade de artigos para seleção e análise, pois muitos dos artigos do mapeamento abordavam as áreas apenas citando informações e não propondo discussões aprofundadas que contribuíssem para esta pesquisa.

O foco dos artigos descartados na seleção versava sobre um entendimento ampliado de Cultura, Arte Educação, Estudos Culturais e Pedagogia Cultural. Buscamos no aprofundamento das leituras, identificar o tema principal e os subtemas relacionados. Assim, alguns artigos que não possuem em seu título as áreas da Cultura Visual, Mediação Educativa, Imaginário e Arte Contemporânea, apresentaram em seu diálogo aprofundamentos que se relacionam diretamente com tais áreas, como a estética do cotidiano e aproximação da relação do público com a arte e o cotidiano; conseqüentemente o diálogo sobre as imagens simbólicas e arte conceitual da contemporaneidade e a necessidade de ações educativas de mediação que possibilitem as leituras visuais associadas as experiências cotidianas/a recepção em arte contemporânea.

Percebemos também que mesmo com o recente recorte temporal de 2000 a 2014, encontramos poucos artigos dentre o total de 117 (cento e dezessete) números/publicações a respeito das áreas do foco principal pesquisado. No entanto, destacamos conforme as leituras realizadas, que algumas destas áreas são de recente produção acadêmica, possuindo ainda poucos estudos.

Os artigos selecionados do periódico *Educação e Sociedade* dialogam entre si a respeito de processos cotidianos de aprendizagens produzidos pelos diferentes modos de inserção dos sujeitos no cotidiano; bem como a influência do fluxo contínuo de imagens da mídia e da sociedade que se forma no pensamento como objeto da imaginação simbólica associadas as imagens materializadas da cultura e como o cinema interfere na construção de imaginários sociais coletivos a partir das narrativas da cultura visual.

Os 05 (cinco) artigos deste periódico possuem relação indireta no que tange a Cultura Visual e a necessidade de práticas educativas de mediação cultural que possibilitem a aproximação deste conceito no âmbito educativo no contexto da arte contemporânea. O procedimento metodológico empregado pelos autores nos artigos aborda a pesquisa qualitativa com uso de entrevistas e questionários semiestruturados para então apresentar as reflexões acerca do propósito da pesquisa. Considerando que no recorte temporal do mapeamento do periódico *Educação e Sociedade*, assim como no periódico *Revista Brasileira de Educação* da ANPED, que as pesquisas acadêmicas nas áreas de Cultura Visual, Mediação Educativa e Imaginário no contexto da Arte Contemporânea não tiveram grande abrangência de estudos nesse período de 2000 a 2014.

Os periódicos do campo da Educação não apresentaram um grande número de publicações referente as áreas relacionadas a Arte Educação e Imaginário. O mapeamento da *Revista da Educação Brasileira* da ANPED registrou 06 (seis) artigos relacionados, mas que na fase da leitura, reduziu-se para 02 (dois). Os demais artigos não selecionados apresentavam discussões amplas sobre Cultura, não atendendo a especificidade da pesquisa principal.

Os 02 (dois) artigos selecionados apresentam pesquisas qualitativas sobre a experiência do cotidiano para a apreciação da arte contemporânea no espaço escolar, considerando a influência da experiência individual e coletiva para a construção do imaginário social e a relação de apreciação com a obra de arte contemporânea. A experiência com o mundo torna-se significativa para a apreciação do trabalho de arte contemporâneo. Há diversos canais de acesso a obra de arte que vão além de instrumentais teóricos, que perpassam pelo campo das sensações e vivências particulares.

Durante a análise do periódico *Visualidades*, identificamos um grande número de artigos diretamente relacionados as áreas principais desta pesquisa. A fase de leitura demandou grande atenção para as especificidades do trabalho, para então selecionar uma quantidade de artigos que estivessem ligados ao tema principal. Assim, com foco nas áreas de Cultura Visual, Mediação e Imaginário no contexto da Arte Contemporânea percebemos que grande parte dos artigos também adotaram como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa com utilização de

método etnográfico, questionários semiestruturados, entrevistas e observação participante.

Identificamos na proposta dos 14 (quatorze) artigos selecionados que o diálogo com a vida é, portanto, condição de possibilidade para o desenvolvimento de práticas educativas relacionadas a arte contemporânea que resulta de complexos processos que entretecem conhecimentos, imaginário simbólico, emoções, vivências, vozes sociais, história, etc. E que toda obra de arte é obra somente na medida em que é continuamente recriada pelo indivíduo apreciador, por aquele que com a obra de arte dialoga e estabelece relações estéticas, relações sensíveis, atentas à polissemia da vida e às possibilidades de sua reinvenção.

Assim, o mapeamento nos apresentou uma compreensão inicial do cenário de pesquisas em periódicos sobre as áreas da Arte Contemporânea, Mediação, Cultura Visual e Imaginário, bem como a necessidade e relevância de mais produções que dialoguem essas categorias com a educação brasileira, aprofundando as contribuições e relações estabelecidas entre as mesmas.

Todos os artigos selecionados desenvolveram diálogos sobre as áreas enquanto temática e subtemática, propondo metodologias e estudos acadêmicos situados no contexto de desenvolvimento da arte contemporânea e da cultura visual e seus desdobramentos. Muitos enfatizaram o campo da mediação como intercessor de tais áreas, sendo necessário no atual cenário como proposta de aproximação entre contextos e sociedade. E, embora os estudos no campo do imaginário ainda estejam conquistando maior espaço, situando no seio da crise de paradigmas que busca uma formação integrada do sujeito, conectando saberes antes renegados como conhecimento, Barros (2004) nos apresenta que,

na última década o interesse pelos estudos do imaginário na educação tem crescido em quantidade e qualidade, em todas as regiões do Brasil<sup>15</sup>. No Maranhão, um dado significativo pode ser extraído do número de projetos apresentados na última seleção para o Curso de Mestrado em Educação da UFMA. Tal interesse também pode ser medido no aumento de dissertações, teses publicações e pesquisas específicas sobre o tema. No entanto, apesar de tais constatações, estudar o imaginário e o imaginário na educação em especial, continua como um grande desafio, na medida em que dentro da academia, tais estudos ainda revestem-se de uma áurea

---

<sup>15</sup> Segundo levantamento do III Encontro sobre Cultura, Imaginário e Educação da FEUSP, em 2003 existiam mais de 100 grupos de pesquisas sobre imaginário e educação no país.

de mistério, incompreensão e mesmo intolerância pelos mais ortodoxos em suas visões de ciência, de educação e de conhecimento. (BARROS, 2004)

Barros (2004) também nos apresenta em suas pesquisas, proposições para pensarmos as conexões dos estudos do imaginário em expressões artísticas e culturais, como subsídios para a educação e formação profissional de artistas. A educação, em sintonia com as proposições de uma pedagogia do imaginário que enfatiza ser por meio do imaginário que nos reconhecemos como seres humanos e nos relacionamos com as multiplicidades da vida no construir e reconstruir significados de mundo a partir da relação com o outro e a própria sociedade. Nesse ponto, uma educação humanizada pautada na valorização do imaginário nos processos de aprendizagem, exerce um papel fundamental para a formação de sujeitos por meio da interlocução de conhecimentos que enfatizam a experiência e a imaginação criadora em seus processos.

É, pois, o imaginário que, por meio do processo de simbolização, as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas. É por meio dos processos de simbolização que assumimos nossa humanidade, que tomamos consciência da nossa condição própria aos seres vivos, ou seja, do nosso destino mortal, pois, como diz Durand (1967), o universo humano é simbólico, e só é 'humano' na medida em que o homem atribui sentido às coisas e ao mundo através da imaginação, a qual, no seu entender, ao mesmo tempo funda e transcende as atividades da consciência. (TEIXEIRA, 2016, p. 48)

Na perspectiva de Teixeira, entendemos a importância do imaginário para a formação do ser e seus desdobramentos nos processos de simbolização e nas relações com o outro e consigo mesmo em sociedade. E ao pensarmos nessa perspectiva de formação humana, integrada com uma educação humanizada, em um contexto de incertezas sociais em que vivemos, como então pensarmos uma educação que exercite o que temos enquanto essência, a experiência singular que cada um de nós carrega consigo e compartilha com o outro.

Assim, quando refletimos sobre o imaginário educacional, destacamos a abordagem de Araújo & Araújo (2009), ao situarem o cultivo da imaginação como parte de um processo que perpassa o falso conflito da modernidade da dualidade razão e imaginação. Com a crise de paradigmas da modernidade que não atendem mais aos desafios que a contemporaneidade nos coloca, os autores abordam o



imaginário como ponto chave para iniciarmos um diálogo ampliado na educação, como uma possibilidade de construirmos caminhos que possam responder aos novos desafios do contemporâneo. Deste modo, para situarmos essa discussão, os autores apontam que,

urge portanto um “Novo Espírito Pedagógico” (DUBORGEL, 1995), ou mesmo uma “Pedagogia do Imaginário” (JEAN, 1991), baseada em simultâneo numa “poética do devaneio” (BACHELARD, 1984) e de uma “razão contraditória” (WUNENBURGER, 1990) para melhor conciliar, ainda que dificilmente, as duas linhas divergentes da vida espiritual: a linha conceitual (o domínio dos pensamentos) e a linha das imagens (o domínio do onírico). É precisamente neste equilíbrio que assenta uma das principais tarefas de uma pedagogia do imaginário, e que consiste em reconhecer simultaneamente níveis de especificidade e de irredutibilidade entre a razão (ciência) e a imaginação (poesia). (ARAÚJO & ARAÚJO, 2009, p. 54)

Os autores pontuam que o conceito de imaginário é interdisciplinar, relacionado a vários campos do conhecimento, delineando a partir da concepção de imaginário de Gilbert Durand, os conceitos de imaginação e de imaginário para pensarmos sobre a pedagogia do imaginário, problematizando a relação da imaginação com a educação. Não pretendemos situar as funções do imaginário educacional, mas estabelecer relações em processo para um diálogo aberto sobre a contribuição da arte no contexto contemporâneo para pensarmos uma pedagogia do imaginário na educação a partir da sua relação próxima com o contexto artístico.

O que vai permitir a Durand explicar, também na linha de Gaston Bachelard, que o imaginário é constituído por um ‘pluralismo coerente de imagens’ e é uma organização complexa e sistemática de imagens, dotada de uma criatividade específica. (ARAÚJO & ARAÚJO, 2009, p. 46)

Como aborda Barros (2008, p. 120), o objetivo é mostrar alguns possíveis pontos de chegada e tantos outros de partida para se pensar a arte e o imaginário na educação. Assim, as pesquisas relacionadas a Cultura Visual e o Imaginário no campo da educação também se ampliaram com a prática educativa de mediação voltada para as visualidades contemporâneas com valorização das experiências cotidianas e sensoriais nesse contexto. Imaginário este que ao relacionarmos com a arte, podemos situar como:

um conjunto de produções, mentais ou materializadas nas obras, formado por imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáfora,

símbolo, narrativa), formando conjuntos coerentes e dinâmicas que avêm de um função simbólica no sentido dum encaixe de sentidos próprios e figurados. (WUNENBURGER, 2003, p. 10)

A dimensão sociocultural na contemporaneidade fortalece os estudos do imaginário e a interpretação hermenêutica das representações sociais, o que nos possibilita pensar que vivenciamos um contexto que favorece o estímulo de processos criativos e educativos por meio da arte na educação que dimensionem a experiência singular e a imaginação criadora, transcendental e suprassensível (WUNENBURGER, 1991) na aprendizagem.

Como propõe Teixeira (2006), precisamos ressignificar a pedagogia, por meio de uma pedagogia do imaginário que também não se limite a um conceito fechado ou uma receita de atuação no campo pedagógico de modelo de ação e/ou cartilha de uma pedagogia do imaginário que está para além de um conceito final. E partindo do caminho desta pesquisa, Teixeira se indaga se é possível estimular a função imaginante na escola. Tomando tal pergunta e respondendo que sim, situamos o processo que conduziu a esta pesquisa como um caminho possível para pensarmos uma pedagogia do imaginário no âmbito educacional.

A pedagogia carrega um duplo sentido: 1) numa concepção restrita, pedagogia diz respeito aos métodos, técnicas e estratégias, ao saber fazer, às competências e experiências necessárias à transmissão de conhecimentos, identificando-se como pedagogia escolar, a qual se sistematiza em um discurso institucionalizado, cuja função é transmitir informações e legitimar a verdade. 2) numa concepção ampliada, ela ultrapassa os muros da escola, atingindo toda sociedade, podendo configurar-se como um sistema pedagógico, cujo papel é imprimir a marca da cultura na humanidade. (TEIXEIRA, 2006, p. 218)

Tomando a segunda concepção como condutora do nosso pensamento, Teixeira coloca a importância do imaginário para a educação e mais categoricamente para a pedagogia, como forma de construir concepções ampliadas de processos educativos para além da escola. Fato que relacionamos aos processos criativos indicados ao longo desta pesquisa e que Teixeira situa no âmbito de uma pedagogia do imaginário:

Se a pedagogia remete ao “como fazer”, o imaginário remete ao sentido, à finalidade, porque é por meio dele que organizamos nossas experiências e atribuímos sentido à vida. Então, uma pedagogia do imaginário independentemente do “como fazer” remeterá sempre ao sentido que se quer imprimir à educação e à vida. (TEIXEIRA, 2006, p. 219)

Assim, temos uma pedagogia do imaginário que tenta ganhar espaço em meio a um pensamento racional e positivista que ainda norteia concepções pedagógicas na educação tentando disciplinar a imaginação. Uma pedagogia do imaginário busca pensar a educação face às sensibilidades ligadas ao movimento da ‘nova espiritualidade pedagógica’ (Duborgel) que busca interlocuções entre a razão e a imaginação. Bruno Duborgel e Geroges Jean inspirados na obra de Bachelard propõem um ‘nova espiritualidade pedagógica’ (Duborgel) e uma pedagogia do imaginário (Jean) que, conforme o pensamento de Bachelard,

reivindica dois tipos de formação diferente para o espírito: a abstração científica e a plenitude do devaneio íntimo. Ambas as orientações co-implicam-se numa dialética contínua em ordem a criar uma espécie de antropologia bidimensional (WUNENBURGER, 1998b, p. 59-60), em que há lugar para o diálogo incessante e complementar entre o mundo do conceito e o mundo das imagens. (ARAÚJO & ARAÚJO, 2009, p. 55)

O contexto da Cultura Visual situa-se na fala de Araújo & Araújo (2009), ao correlacionar e promover diálogos entre o mundo do conceito e o mundo das imagens, buscando processos criativos que compreendam o artefato visual para além do material e encontre caminhos no imaginário para estabelecer contextualizações ampliadas, potencializando discursos e narrativas que conecte o trabalho do artista, pesquisador e educador. A arte constitui, portanto, conforme Barros (2004), a expressão do imaginário<sup>16</sup> coletivo, humano, o meio de se criar uma linguagem universal, uma mediação entre as culturas e os modos de ver e interpretar o mundo.

Esse imaginário que provem das relações sociais e da cultura visual nos possibilita agir e interagir, seja no cotidiano e na arte como mediador de processos criativos no âmbito educativo. É ele que tem revelado pouco a pouco as possibilidades de alcançarmos uma educação que resgata a imaginação e as experiências do sensível como elementos-chaves do processo de aprendizagem.

Assim, para compreendermos como podemos pensar contribuições para uma pedagogia do imaginário, reforçamos nas palavras de Teixeira (2006, p. 222-223) que,

---

<sup>16</sup> No sentido que lhe empresta Gilbert Durand em “As estruturas antropológicas do imaginário”.

uma pedagogia do imaginário não é um processo terapêutico, portanto, mesmo que, no horizonte distante, ela possa contribuir para o processo de individuação, este não é o seu fim imediato. Processo psíquico lento e gradual de crescimento e maturação, o caminho da individuação leva à realização mais completa das qualidades coletivas do ser humano. Jung (1987) acredita que é a realização das qualidades individuais o fator determinante de um melhor rendimento social. A pedagogia do imaginário também não é uma pedagogia do lúdico. Ela não deve ter como objetivo apenas o “aprender brincando”, como se os únicos valores a serem reforçados fossem o prazer e o estímulo dos sentidos. Da mesma forma, não pode ser uma pedagogia da sedução que se vale da arte para reforçar o hedonismo reinante nas culturas pós-modernas. Voltando à nossa questão, o que significaria, então, ensinar alguém a se comportar imaginativamente? A primeira resposta que poderá vir à nossa mente é que se comportar imaginativamente é agir criativamente. Mas, o que se entende por criatividade? Uma pedagogia do imaginário não é um conjunto de técnicas ou estratégias de ensino e muito menos uma disciplina cujo conteúdo trate do imaginário ou da criatividade. Ao contrário, o imaginário precisa ser reconhecido e considerado em todas as atividades e disciplinas porque a lógica e o imaginário formam o tecido do espírito, o que significa integrar razão e imaginação. Ela é a metáfora do processo pelo qual o imaginário conduz a nossa vida, atribuindo-lhe sentido. E, nesse sentido, ela é sim uma educação fática, uma educação da alma, uma educação da sensibilidade. Em primeiro lugar, uma pedagogia do imaginário deve atingir os educadores porque, como dizem Wunenburger & Araújo (2006), estes não podem existir sem deuses, isto é, sem narrativas que dêem sentido a sua ação educativa.

Para além de pensamentos reducionistas que limitam uma compreensão ampliada de uma pedagogia do imaginário que perpassa a utilização da imagem como ato ilustrativo na educação, bem como amplia as concepções de arte como parte do processo de formação do indivíduo, suas experiências do sensível e ato criador como significativos para potencializar a imaginação na educação. Propomos a categoria da mediação, situada nos capítulos anteriores, como aquela que entrelaça os conceitos e contextos que vivenciamos na contemporaneidade: a Cultura Visual, a Arte Contemporânea, o Imaginário e a própria Mediação como meio pelo qual estabelecemos nossos encontros e afetos cotidianos que estimulam processos educativos.

Por meio da mediação podemos construir provocações, instigar olhares abertos que estimulam processos criativos na imaginação criadora, contextualizados com os trabalhos de arte contemporânea, do contato e aproximação do público com a obra e das relações do cotidiano que a cultura visual busca afetar. Assim, contribuímos para esse “museu de entre saberes” que constitui o imaginário (Durand).

Um pedagogia do imaginário como os diversos autores aqui abordados pontuam, relacionada as categorias que dialogam nesta pesquisa: a arte contemporânea, a mediação e a cultura visual, busca, imbuída do diálogo que a arte contemporânea propõe entre arte e público, possibilitando olhares abertos que retoma um pensamento interno, memórias e afetividades nesse encontro; estimular a imaginação como forma de nos reconhecermos enquanto existência e natureza que transforma o mundo.

Por meio de um diálogo simbólico proposto na cultura visual que ultrapassa o campo da visão e estimula percepções ampliadas de captar o mundo e seus artefatos visuais visíveis e invisíveis, estamos propondo uma potencialização da experiência singular própria de cada um de nós como parte integrante e essencial da construção e formação do indivíduo em sociedade. Ao nos sentirmos parte e compreendermos como nossas memórias promovem encontros significativos de aprendizado, estamos fortalecendo a sensibilidade e a afetividade como pontos de partida e intersecção da imaginação em direção ao mundo vivido.

E tomando a mediação como o elemento chave que conecta os saberes, as experiências singulares, os olhares, as imagens sonoras, as narrativas individuais e coletivas, os processos criativos artísticos e do cotidiano; o nosso contato de aproximação com a experiência do mundo na construção e ressignificação de conhecimentos, podemos mediar encontros sensíveis com a arte e reafirmamos que há diferentes possibilidades de gerar a experiência sensível que agrega ao nosso repertório visual, imaginativo, sensorial, os nossos devaneios e como explorar tais devaneios levando as pessoas a tomar consciência do potencial que o imaginário exerce em nossas vidas e nas relações poéticas com o cotidiano, construídas a cada percepção e interação particular e coletiva.

Uma pedagogia do imaginário, no contexto da arte contemporânea e da cultura visual, pode e deve ser por meio de processos criativos da mediação na educação, seja escolar, seja para além dos espaços formais de aprendizagem. Uma pedagogia que nutre-se esteticamente por experiências do sensível, abrindo espaços para diálogos e silêncios da imaginação. Afinal, quem somos nós se não uma combinatória de experiências, informações, leituras e imaginações, nas palavras de Ítalo Calvino e que reafirmam um imaginário para a arte que

desenvolvemos em pesquisas e diálogos abertos durante os encontros sensíveis promovidos pelo GSACI.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É de toda arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afetos, inventor de afetos, criador de afetos, em relação com as percepções ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto.*

- Deleuze e Guattari

Todo o processo criativo de construção desta pesquisa, das diversas leituras de textos e imagens, do olhar atento e inquietante para a cena cultural de São Luís, da etapa escrita, das interlocuções e reflexões ampliadas sobre as narrativas foi conduzido por sonoridades, devaneios, poesias, pequenos trechos e memórias. Nesse processo, algumas músicas tiveram uma função catalizadora de experiências que nortearam este estudo. Dentre elas, recordo-me do trecho da canção “O seu olhar” de Arnaldo Antunes e Paulo Tait.

*O seu olhar lá fora, o seu olhar no céu, o seu olhar demora  
O seu olhar no meu...  
O seu olhar, seu olhar, melhora, melhora o meu [...]  
O seu olhar agora, o seu olhar nasceu, o seu olhar me olha, o seu olhar é seu...  
O seu olhar, seu olhar, melhora, melhora o meu...  
Onde a brasa mora e devora o breu, como a chuva molha o que se escondeu...  
O seu olhar, melhora o meu...  
O seu olhar agora... o seu olhar nasceu, o seu olhar é seu...*

Quando escuto a música e penso nesse olhar do outro lá fora, um olhar que demora, que olha para o céu e para o meu olhar. Um olhar que melhora o meu, um olhar do outro que traz novas referências ao meu olhar. Um olhar que se encanta quando nasce para uma primeira percepção, que vive experiências cotidianas e sensíveis. Um olhar que também tem reflexos do meu olhar. Um olhar seu, meu, de cada um de nós. O olhar, algo tão particular e inquietante, construído pelo imaginário social e particular que nos envolve. A complexidade do olhar do outro, um olhar de fora do nosso íntimo, que nos faz consciente do nosso próprio olhar.

Nesta compreensão, penso também nas palavras de Deleuze e Guattari, sobre o artista ser um inventor, criador de afetos, apresentando-os, possibilitando

mediações diversas a partir do contado, do diálogo com a arte, transformando-nos. A partir destas mediações do cotidiano, retomo as proposições da arte contemporânea como foi apontado nos percursos traçados sobre o seu processo de construção dentro da história. A arte contemporânea possui particularidades em sua representação que suscita olhares estranhos, possibilita uma multiplicidade de pontos de vista, relações abertas, em processo, que dialogam entre si e exigem uma atitude e um olhar investigativos, desveladores que necessitam serem exercitados frequentemente, assim como uma participação efetiva do outro, o apreciador.

As perguntas silenciosas que vamos guardando ao longo da vida, provocadas por mediações diversas, desde as primeiras experiências singulares da infância ao contato aproximado com a arte e as situações cotidianas, trouxeram a tona inquietações que motivaram esta pesquisa e o decorrer dos processos que conduziram a realização desta. Assim, penso que tais inquietações provocaram um olhar ampliado para os processos de mediação da nossa vida e as diferentes possibilidades de experiências significativas que podemos potencializar a partir da relação proposta neste estudo.

Deste modo, na presente pesquisa, realizamos uma reflexão ampliada sobre a relação entre a arte contemporânea, a mediação e a cultura visual, seus contextos e desdobramentos para construir um diálogo onde estas categorias contribuam para uma pedagogia do imaginário, por meio da análise de narrativas de mediadores/educadores e artistas que atuam no cenário cultural de São Luís-MA, situando percepções e entendimentos que se interrelacionam no processo criativo na arte e na educação.

Durante a pesquisa, identificamos que a arte contemporânea constitui-se, essencialmente, de um processo contínuo de descobertas e diálogos, relações e ressignificações que proporcionam uma pluralidade de conceitos, significados e constante exercício de olhares e construção de conhecimentos. Os trabalhos artísticos contemporâneos são “traduzidos em obras mais complexas do ponto de vista conceitual, mais interessadas no plano intelectual dos espectadores do que nas suas retinas”. (FARIAS, 2002, p. 18)

No cenário educacional, vimos nos capítulos anteriores que o ensino da arte ainda aponta para uma análise do objeto de arte fechada, que não se aplica a arte contemporânea e nem ao contexto da cultura visual que associa os artefatos



visuais a percepção e influências do cotidiano, denominando visualidades tudo aquilo que nos toca, nos afeta e nos inquieta.

Este novo contexto exige percepção sensorial, conhecimento de mundo, referências pessoais e sociais, experiências cotidianas, reflexão, múltiplas interpretações, devaneios, crítica e tantos outros aspectos que não permitem mais uma análise formalista/categórica referenciada no paradigma da modernidade.

Notamos também que a arte contemporânea ultrapassou as formas tradicionais de representação das artes plásticas, traduzindo a fluidificação do suporte. A cultura visual expandiu o conceito de imagem material e abarcou as imagens simbólicas. E todo esse contexto exige um diálogo com o público, convocando-o a participar do trabalho artístico e de seus processos de mediação, a partir de suas experiências.

Nessa perspectiva, percebemos que a produção contemporânea em arte e o contexto da cultura visual articulam conceitos e materiais ligados ao cotidiano que permitem uma contextualização e pluralidade de percepções que valoriza o apreciador dentro do seu meio social e histórico. “[...] uma pintura ou uma escultura contemporânea é uma espécie de centauro – metade materiais artísticos e metade palavras”. (RIOUT, 2000, p. 21 *apud* SANT’ANNA, 2008, p. 138)

E foi pensando nesse diálogo de contextos que situamos a mediação como um campo ampliado de percepções, identificando as contribuições teóricas sobre a sua prática educativa em espaços culturais que promovem ações de mediação educativa na aproximação do público com o trabalho de arte contemporânea. Para além desta visão, aprofundamos ao longo das discussões, como esta categoria encontra-se presente no cotidiano provocando olhares e experiências significativas conforme o contexto em que se aplica.

A mediação promove a interlocução entre o objeto artístico e o público/apreciador, potencializa encontros com a arte e as visualidades do cotidiano, proporciona experiências singulares e sua relação com os afetos e imagens simbólicas que constroem o nosso imaginário para a arte e para o mundo, favorecendo uma construção de conhecimentos e significações por parte do público que contribuem para possibilidades de repensarmos uma educação que valorize as vivências como fonte de conhecimento.

Para tanto, trilhamos pelos caminhos da fenomenologia por meio da a/r/tografia para situarmos o contexto da pesquisa, onde houve o envolvimento de diversos atores: o sujeito/pesquisador, o sujeito/artista, o sujeito/educador e suas experiências compartilhadas e referenciadas em estudos e pesquisas norteadores do pensamento contemporâneo em arte a partir da teoria do imaginário na educação. Assim,

Fenomenologia da criatividade artística, seja ela poética ou pictural, nos tem ensinado que a atividade imaginativa e criadora se desperta em contato com as forças cósmicas (ar, água, terra, fogo), com as grandes narrativas poético-literárias e nos labirintos do nosso onirismo e não mediante um programa formal, à semelhança daquele que é indispensável à formação científica do espírito. Por outras palavras, o que é pois importante, para não dizer mesmo urgente, é colocar a criança, e por extensão o sujeito, “em situação de devaneio (rêverie)” sob o signo, como o reclama Bachelard, (1968, p. 53) da alma. É pois aqui que reside, a nosso ver, o grande desafio da obra de Bachelard para a construção de uma pedagogia do imaginário, porquanto está ainda longe de ser pacífica a ideia de um dia os programas escolares integrarem uma seção dedicada ao “devaneio poético” (ARAÚJO & ARAÚJO, 2009, p. 57)

Nesse caminho em que a fenomenologia e os devaneios na concepção de Bachelard situaram as múltiplas possibilidades que a arte contemporânea e a cultura visual permitem, além da sua proximidade com o cotidiano particular e/ou coletivo, percebemos também que necessitamos de um olhar atento, sensível que devem ser estimulados e exercitados com a atuação da mediação, a partir da análise de narrativas de mediadores/educadores e artistas que realizamos.

Como proposto no início do trabalho, o projeto que principiou este estudo versava pelo olhar do público e seu imaginário. No entanto, conforme percorriamos os caminhos entre as diversas leituras das disciplinas do Mestrado em Educação, a leitura atenta sobre a teoria do imaginário, as orientações e diálogos no GSACI, a participação em eventos acadêmicos sobre Imaginário, Cultura Visual, Artes Visuais e Educação, interligados com as inquietações e vivências próprias enquanto pesquisadora e apreciadora da arte encontraram diversas proposições que ampliaram o leque de possibilidades e trouxe um outro olhar para o campo da pesquisa.

E foi com esse outro olhar que evidenciamos aqui o imaginário de mediadores/educadores e artistas a partir de suas experiências, memórias e

relações com a arte e com a vida, relatadas por narrativas que deram lugar a múltiplas experiências estéticas. Narrativas que se tornaram mediadoras para gerar diálogos e compartilhamentos que possibilitaram construir pontes por meio de um discurso pessoal, uma história vivida ou imaginada de diferentes mundos, sujeitos e contextos relacionados aproximando-nos de nossas próprias experiências e das relatadas pelos sujeitos/pesquisados.

Narrativas reveladoras de processos criativos, experiências singulares definidoras da nossa capacidade de dar sentido à nossa própria existência. Identificamos nas falas o que Dewey (2010) defende com tanta firmeza: é no cotidiano que construímos de várias formas as experiências significativas. É na vivência prática no mundo que acontecem os diálogos, encontros que compõem histórias e conhecimentos ampliados promovidos pela relação entre o saber sensível e o saber intelectual, inerentes a experiência no mundo.

As narrativas revelaram também em palavras, em contextos, em devaneios e experiências que é necessário que tenhamos abertura à poesia cotidiana, ao olhar que “melhora” o nosso e o do outro, as coletas sensíveis da vida, relacionadas aqui nesta pesquisa pelo contexto da arte contemporânea, da cultura visual e da mediação que intercambia o imaginário envolto no contexto proposto. Assim, na relação em que abordamos nesta pesquisa, enfatizamos a necessidade e urgência em evidenciarmos a experiência e os pequenos detalhes e singelezas que tecem a vida e o encontro entre os saberes (sensível e intelectual) como proposição e alternativa para a educação.

Por meio do sentido nato a que conferimos a mediação para além de sua ação educativa de aproximação com a arte, uma aproximação com a vida e suas diversas experiências; propomos ao “final” desta reflexão que sejamos então mediadores conscientes do nosso papel de propositores/provocadores de uma “nutrição estética”<sup>17</sup> para que possamos construir e vivenciar uma pedagogia do

---

<sup>17</sup> “É um modo de gerar o abastecimento dos sentidos movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de objetos culturais como imagens de obras de arte, música, um fragmento de um texto poético ou de um texto teórico, um livro de histórias, um objeto do cotidiano ou um vídeo dentre outras formas culturais. [...] A preocupação está em levar os aprendizes a saber-perceber conduzido pela experiência perceptiva do olhar, de escutar, de tocar. [...] desacelerando o tempo para que o corpo possa vaguear e coletar impressões, sensações, se deixando invadir pela estesia, pelo saber sensível. (PICOSQUE & MARTINS, 2012, p. 36)

imaginário que resulte desta relação e seja ampliada para a educação no seu ensino formal e espaços alternativos de aprendizagem.

É possível então pensarmos a pedagogia do imaginário como uma possibilidade real? Sim! Ela já é efetiva a partir do momento que assumimos a postura de mediadores de experiências e propomos nutrir esteticamente a nós e ao outro por meio do imaginário que construímos com os estímulos visuais, perceptivos, sensoriais e conceituais. Proposições estas, que faço referência às palavras de Martha Medeiros em sua crônica *“Cardápio da alma”*, quando esta aborda sobre o alimento diário que mantêm o corpo físico e o alimento da ‘alma’ que estimula nosso gosto pessoal, tão esquecido pelo modo de vida acelerado da sociedade contemporânea.

A ideia trabalhada por Martha Medeiros de que devemos caçar o que estimula nosso gosto e o que é novo aos nossos olhos, ao nosso paladar, reafirma o objetivo do conceito de nutrição estética, à medida que a autora nos convoca para repensarmos a dieta da alma ampliando nossos gostos e referências pessoais, assim como nos preocupamos com a dieta alimentar. Associação esta, exemplificada na crônica citada:

Arroz, feijão, bife, ovo. Isso nós temos no prato, é a fonte de energia que nos faz levantar de manhã e sair para trabalhar. Nossa meta primeira é a sobrevivência do corpo. Mas como anda a dieta da alma?  
 Outro dia, no meio da tarde, senti uma fome me revirando por dentro. Uma fome que me deixou melancólica. Me dei conta de que estava indo pouco ao cinema, conversando pouco com as pessoas, e senti uma abstinência de viajar que me deixou até meio tonta. Minha geladeira, afortunadamente, está cheia, e ando até um pouco acima do meu peso ideal, mas me senti desnutrida. Você já se sentiu assim também, precisando se alimentar?  
 Revista, jornal, internet, isso tudo nos informa, nos situa no mundo, mas não sacia. A informação entra dentro da casa da gente em doses cavalares e nos encontra passivos, a gente apenas seleciona o que nos interessa e despreza o resto, e nem levantamos da cadeira neste processo. Para alimentar a alma, é obrigatório sair de casa. Sair à caça. Perseguir. [...] O ritmo dos dias é tão intenso que às vezes a gente esquece de se alimentar direito. (MEDEIROS, 2009, p. 117).

Pensamos ao longo do trabalho possibilidades de se educar por meio da arte e do imaginário, considerando as experiências relacionadas às vivências cotidianas, envoltas de complexidades (Morin) que se situam no bojo de uma crise

de paradigmas em que se questiona a razão enquanto primazia e valoriza-se a relação entre esta e as experiências do cotidiano.

Por meio desta pesquisa, apresentamos a viabilidade de pensarmos a educação por meio de uma pedagogia do imaginário que se constrói a partir da relação entre arte contemporânea, cultura visual e mediação; tendo como foco de análise as narrativas da experiência de artistas e mediadores como subsidio que norteou a reflexão desta relação e a proposta por meio da mediação de estabelecer conexões entre as categorias para desenvolvermos uma pedagogia do imaginário que seja aplicada não só no espaço escolar, mas no âmbito dos saberes cotidianos, nas relações sociais, na aproximação e encontro com as experiências do sensível que todos nós, entendido aqui como mediadores que potencializam estas experiências, somos responsáveis por uma educação humanizada.

Entendemos a partir das narrativas analisadas que este estudo faz parte de uma experiência sensível do sujeito/pesquisador, onde não há uma linha de separação entre sujeito e objeto, enfatizando a interação entre os elementos propostos e envolvidos ao longo da pesquisa. Consideramos que a hermenêutica aqui apontada, contribuiu para uma melhor análise do contexto apontado, bem como favoreceu que as narrativas fossem vistas do ponto de vista da experiência.

Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas, em um sentido literal. Mas tanto naquele que percebe quanto no artista deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua forma, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra. Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo. Em ambos existe compreensão, na acepção literal desse termo – isto é, uma reunião de detalhes e particularidades fisicamente dispersos em um todo vivenciado. Há um trabalho por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista. (DEWEY, 2010, p. 137)

Como referenciou Dewey, a experiência apresentada sob diversos contextos nas narrativas encontra-se envolvida por diversos canais de percepção e olhares diversos. Para a criação artística, somos recriadores, ressignificantes de

conceitos, enquanto apreciadores. A arte exige do artista e do apreciador o relacionar das experiências.

Nesse sentido, Dewey (2010) nos convoca a refletir que uma experiência pode ser limitada por diferentes aspectos que podem interferir em sua percepção e nas relações “entre o estar sujeito e o fazer”. Sob esta ótica, notamos em diversas narrativas, tanto de mediadores/educadores quanto de artistas, que alguns expressaram com dificuldades, ou mesmo, não demonstraram maior entendimento sobre sua experiência de vida como impulsionadoras de processos que conduziram suas relações no mundo. Tal aspecto para Dewey (2010) está relacionado por interferências pelo “excesso do fazer ou pelo excesso da receptividade daquilo a que se é submetido” (Dewey, 2010, p. 123), causando um desequilíbrio na percepção das relações e tornando a experiência parcial ou distorcida.

Os acertos e desacertos neste processo, como as dificuldades de retorno das narrativas pelo tempo escasso e acelerado em que vivemos, os imprevistos e olhar cansado do ritmo intenso de trabalho, aos poucos deram lugar ao que Larrosa Bondia (2002, p. 24) nos convida a refletir:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Foi necessário dar-se tempo e espaço e cultivar esse gesto de interrupção para que pudéssemos aguçar os sentidos e o diálogo da pesquisa se desenvolvesse e compreendêssemos que “o mundo real é absorvido pelo mundo imaginário” (Bachelard, 1988, p. 13) fazendo com que a imaginação atue como mediadora nessa construção de imaginários.

Portanto, todo o processo que levou a esta pesquisa, desde a experiência vivenciada enquanto sujeito/pesquisador, as leituras e processos criativos, o acompanhamento da cena cultural local, as leituras e releituras das narrativas, os diálogos de orientação e os estudos bibliográficos sobre os temas abordados

durante todo o percurso nos possibilita compreender que a educação é dinâmica e múltipla, provocadora de reflexões e devemos acompanhar esse processo de transformações em busca de desafios e novas possibilidades de reencantar o nosso olhar pelo mundo por meio do afeto, das experiências e do conhecimento de mundo, promovendo múltiplas aprendizagens.

E conforme as considerações apontadas ao longo desta pesquisa, enfatizamos que estudar o imaginário na educação, continua sendo um desafio, afinal, a tradição cientificista tem dificuldade em aceitar pesquisas que versem pelo campo das experiências e não sejam quantificáveis. Vivemos em um paradoxo entre aspectos objetivos e subjetivos da existência. Esse é o jogo da contemporaneidade, integrar as contradições próprias da existência e valorizar um modo de ser sensível à complexidade da vida. Assim, Morin pontua que o ser humano é inseparável daquilo que o constitui (o ser humano/biológico/cultural) e que todos estes aspectos estão interligados e carregados de afetos, pulsões e racionalidade.

Assim como referencia MENEZES (2007, p. 76), “é preciso manter uma constante postura crítica, assim como abertura para a descoberta de diferentes olhares, interpretações e práticas”. As reflexões aqui propostas não se concluem, são proposições que não se limitam a concepções isoladas de uma análise e de um olhar, mas abrem um leque de possibilidades e múltiplos conhecimentos, instigando caminhos, olhares e diálogos em processo.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó, SC, Argos, 2009.

ARAÚJO, Alberto Filipe & ARAÚJO, Joaquim Machado de. **Imaginário educacional: figuras e formas**. Niterói: Intertexto, 2009.

ARAÚJO, Alberto Filipe & TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário**. Letras de Hoje, Porto Alegre, 2009 disponível em <http://rogerioa.dominiotemporario.com/resources/P%C3%B3s/pedimag.pdf> Acesso em agosto/2016

ARAÚJO, Alberto Filipe & ARAÚJO, Joaquim Machado; **Figuras do imaginário educacional**: para um novo espírito pedagógico, Lisboa, Instituto Piaget, 2004

ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu; **Quando o imaginário se diz educacional**, Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia, v. 91, nº 229, Brasília, 2010, Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1676/1367>, acesso em setembro/2016

ATHIÉ, Eliana. **A educação em busca de sua própria alma**. In BARROS, João de Deus Viera (org). **Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões**. São Luís-MA, EDUFMA, 2008.

BACHELARD, Gaston, **A formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento, Rio de Janeiro, Contraponto, 1996

\_\_\_\_\_, **A poética do Espaço**, São Paulo, Martins Fontes, 2008

\_\_\_\_\_. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBOSA, Elyana & BULCÃO, Marly. **Bachelard: pedagogia da razão e pedagogia da imaginação**. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 6ª ed., São Paulo, Cortez, 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994 147

BEZERRA, Paula Francinete Barros & BARROS, João de Deus Vieira. **Estado da arte da área de cultura visual, mediação educativa e imaginário no contexto da arte contemporânea em periódicos brasileiros**. In BARROS, Ana Taís Martins Portanova. **Anais do II Congresso Internacional do Centre de Recherches Internationales sur l'Imaginaire**. Porto Alegre, Imaginallis, 2015. Disponível em



[http://imaginalis.pro.br/wp-content/uploads/woocommerce\\_uploads/2015/10/anais2congresso\\_1447007971\\_wc\\_order\\_563f95f5069e4.pdf](http://imaginalis.pro.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2015/10/anais2congresso_1447007971_wc_order_563f95f5069e4.pdf) Acesso em julho/2016

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**, Cortez Editora, 2011

\_\_\_\_\_. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (org). **Arte/educação contemporânea. Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Mediação cultural é social**. IN BARBOSA & COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. & COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARROS, João de Deus Vieira (org). **Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões**. São Luís-MA, EDUFMA, 2008.

\_\_\_\_\_. (org). **Educação e Simbolismo: leituras entrelineares**. São Luís-MA, EDUFMA, 2011.

\_\_\_\_\_. (org). **Educação e Simbolismo: leituras entrelineares**. Coleção Teses e Dissertações – CCSO, São Luís-MA, EDUFMA, 2011.

\_\_\_\_\_. (org). **Imagem, imaginário e educação**. 1ª edição, São Luís-MA, EDUFMA, 2012.

BATTISTONI FILHO, Duílio. **Pequena história da arte**. 3ª ed., Campinas – SP: Papirus, 1989.

BATTISTONI FILHO, Duílio. **Pequena história das artes no Brasil**. 2ª ed., Campinas – SP: Editora Átomo, 2008.

BECKER, Jéssica. **Conversas alheias: o estranhamento como metodologia e recepção estética**. In: Visualidades – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, V. 10, N. 2, julho/dezembro de 2012.

CAMPOS, Ricardo. **A cultura visual e o olhar antropológico**. In: Visualidades – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, V. 10, N. 1, janeiro/junho de 2012.

CANONGIA, Ligia. **O legado dos anos 60 e 70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CANTANHEDE, João Carlos Pimentel. **Veredas estéticas: fragmentos para uma história social das artes visuais no Maranhão**. São Luís: [s.n], 2008.

CARVALHO, Deolinda Maria Soares, Tecendo narrativas: o imaginário da formação docente em localidades da floresta in BARROS, João de Deus Vieira (org), **Imaginário e Educação**, São Luís, EDUFMA, 2012.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.

CHAVES, Iduína Mont'Alverne Braun et al **Formação de Professores: educação, cultura e imaginário**. Editora Intertexto. Niterói 2006.

COCCHIARALE, Fernando. **O espaço da arte contemporânea**. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/13092951/O-espaco-da-arte-contemporanea-Fernando-Cocchiarale> Acesso em 06/2016

\_\_\_\_\_. **Quem tem medo de arte contemporânea?**. 1ª Ed., Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2007.

\_\_\_\_\_. **A (outra) arte contemporânea brasileira: intervenções urbanas micropolíticas**. Disponível em: [www.rizoma.net/interna.php?id=222&secao=artefato] Acesso em 08/2016.

COELHO, Roseane Martins. **Novos tempos pedem novas narrativas na educação das artes visuais**. In: Visualidades – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, V. 8, N. 1, janeiro/junho de 2010.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros passos, 2006.

COSTA, Francisca da Silva. **Grupo Gororoba: uma mostra da produção artística contemporânea maranhense**. São Luís: monografia de especialização em História do Maranhão, UEMA, 2005.

COUTINHO, Rejane Galvão. **Estratégias de mediação e a abordagem triangular**. IN BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

CURI, Marília Xavier. **Exposição. Concepção, montagem e avaliação**. São Paulo: Annablume, 2005.

DARRAS, Bernard. **As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural**. IN BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

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

DIAS, Belidson & IRWIN, Rita L. (orgs) **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2013.

DUBORGEL, Bruno; **Imaginário e Pedagogia**, Lisboa, Instituto Piaget, 1992

DURAND, Gilbert. **Champs de l'imaginaire. Textes réunis para Danièle Chauvin**. Grenoble: Ellug, 1996.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Edições 70, Lisboa, Portugal 1993

\_\_\_\_\_, **Campos do Imaginário**, Lisboa, Instituto Piaget, 1996

\_\_\_\_\_, **As estruturas antropológicas do Imaginário**, São Paulo, Martins Fontes, 2002

\_\_\_\_\_. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem; 5ª edição, Rio de Janeiro, DIFEL, 2011

FARIAS, Agnaldo. **Arte brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FIGUEIREDO, Renata Abreu Lima de. **As narrativas de professores: abrindo portas do imaginário escolar**. 160f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís-MA, 2014, PDF.

FILHO, Aldo Victorio. **Pesquisar o cotidiano é criar metodologias**. In: Educ. Soc. v.28 n.98 Campinas jan./abr. 2007

FONTELES, Lia Silva. **Imagens da infância na escola pública de São Luís/MA: o lugar da criança no imaginário de professores**. 165f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís-MA, 2013, PDF.

FORTES, Raimunda & CANTANHEDE, João Carlos Cantanhede. **A cidade e a memória: as representações artísticas formando a identidade ludovicense**. Editora Uema. São Luís, 2012

FREIRE, Cristina. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FUSARI, Maria F. de Rezende & FUSARI, Maria Heloísa C. de T.. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. Ed. Porto Alegre, L&PM Pocket, 2002.

GATTI, Fábio Luiz Oliveira. **Bachelard, Escher e o sujeito-artista: alianças espaciais para a ação criativa artístico contemporânea**. Revista Ohun, Programa de Pós Graduação em Artes Visuais UFBA, n. 5, 2010. Disponível em <http://www.revistaohun.ufba.br/pdf/fabio.pdf> Acesso em agosto/2016

HEINICH, Nathalie. **A sociologia da arte**. Bauru, SP: Edusc, 2008.

HOLMER, Adriana Maria Steffen. O papel da imagem no imaginário pós moderno. Intercom, 2005. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1632-1.pdf> Acesso em julho/2016.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Instituto Brasileiro de Museus. **Guia dos Museus Brasileiros**. Instituto Brasileiro de Museus. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011

KRAUSS, Marcelo Silvio Lopes Regina. **O sujeito e a Visualidade: parábolas do olhar contemporâneo**. In: Visualidades – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, V. 8, N. 2, julho/dezembro de 2010.

LARRISA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em julho/2016

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte e metáfora contemporâneas para pensar infância e educação**. In: Rev. Bras. Educ. v.13 n.37 Rio de Janeiro jan./abr. 2008

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MARQUES, Anízia Araújo Nunes. **A ludicidade e o simbolismo na infância: um estudo hermenêutico em uma brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA**. 194f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís-MA, 2013, PDF.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES GUERRA, M. Terezinha. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1988.

MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª edição, São Paulo, Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste (org). **[Entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. **[Con]tatos com mediação cultural: ressonâncias de um ciclo de conversações no SESC Pinheiros em São Paulo**. Disponível em <http://www.anpap.org.br/2007/2007/artigos/105.pdf> Acesso em 05/2016.

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2011.

\_\_\_\_\_. **Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação.** EditoraUFSM. Santa Maria, 2012.

\_\_\_\_\_. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.** Santa Maria, Ed. UFSM, 2013.

MARTINS, Raimundo & MARTINS, Alice Fátima. **Cultura visual e ensino de arte: concepções e práticas em diálogo.** Pelotas, Ed. UFPel, 2014.

MALRIEU, Philippe. **A construção do imaginário.** Instituto Piaget, Lisboa, 1996.

\_\_\_\_\_. **Porque e como falamos da cultura visual?** In: Visualidades – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, V. 4, N. 1 e 2, janeiro/junho e julho/dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Sobre textos e contextos da cultura visual.** In: Visualidades – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, V. 4, N. 1 e 2, janeiro/junho e julho/dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. (coord.). **Curadoria educativa: inventando conversas.** Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27.

MEDEIROS, Martha. **Coisas da vida: crônicas.** Porto Alegre, RS: L&PM Pocket, 2009.

MEIRA, Mirela Ribeiro & SILVA, Ursula Rosa da. **Cultura visual, ensino da arte e cotidiano: hibridismos e paradoxos.** In: Visualidades – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, V. 11, N. 2, julho/dezembro de 2013.

MENDONÇA, Vera Rodrigues de. **O contexto e a mediação da recepção na arte contemporânea.** Disponível em [http://www.anpap.org.br/2009/pdf/ceav/vera\\_rodrigues\\_de\\_mendonca.pdf](http://www.anpap.org.br/2009/pdf/ceav/vera_rodrigues_de_mendonca.pdf) Acesso em janeiro/2016.

MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo, Martins Fontes, 2006.

MORIN, Edgar, **Os sete saberes necessários á Educação do Futuro**, São Paulo, UNESCO/ Cortez Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento,** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003

MOURA, Lídice Romano de. **Arte e Educação: uma experiência de formação de educadores mediadores.** São Paulo: Instituto de Artes, UNESP, 2007. (dissertação de mestrado).

MIR, Carmen Lidón Beltrán. **Educação como mediação em centros de arte contemporânea.** IN BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: UNESP, 2009.

MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman (org). **Culturas contemporâneas, imaginário e educação: reflexões e relatos de pesquisa.** São Carlos: Rima Editora, 2010.

MUNIAGURRIA, Lorena Avellar de. **Ganhar o olhar: estudo antropológico de ações de mediação em exposições de artes visuais.** Porto Alegre: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, 2006. (dissertação de mestrado).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo.** In: Educ. Soc. v.28 n.98 Campinas jan./abr. 2007

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante.** Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4751> Acesso em setembro/2016

ORLOSKI, Chirstiane de Souza Coutinho. **Educação, visualidade e informação em materiais gráficos educativos.** Dissertação de Mestrado, UNESP, 2008, Disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&coobra=154797](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=154797) Acesso em janeiro/2015.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 27 ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

PATRÃO, Marly Costa, **A tessitura entre imaginário, educação, arte e sensibilidade,** in BARROS, João de Deus Vieira (org.), **Imagem, Imaginário e Educação,** São Luis, EDUFMA, 2012

PAULA CARVALHO, José Carlos. **Antropologia das Organizações e da Educação: um ensaio holonômico.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís. (orgs) **Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras.** São Leopoldo: Oikos, Brasília: Liber Livro, 2009.

PILLAR, Analice Dutra (org). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

PINHEIRO, Maria Betânia. **Arte x Conceitual: Diálogo.** São Luís: SENAC, 2009. (trabalho de conclusão de especialização).

PIRES, Maria Conceição Francisca & SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. **O cinema, a educação e a construção de um imaginário contemporâneo.** In: Educ. Soc. vol.35 no.127 Campinas abr./jun. 2014

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação á teoria do imaginário de Gilbert Durand.** Recife. UFPE, 1995.

PITTA, Danielle Perin Rocha, **Arte e imagem**- As contribuições da teoria do imaginário in BARROS, João de Deus Vieira (org.); **Imagem, Imaginário e Educação**, São Luis, EDUFMA, 2012

ROCHA, Maira Teresa Gonçalves. **A Arte/Educação e as dimensões simbólicas do imaginário para a inclusão social**. São Luís-MA, EDUFMA, 2011.

SADDI, Maria Luiza Saboia. **Arte contemporânea e o ensino contemporâneo em arte: a proposta do ensino produtor em arte**. Rio de Janeiro, RJ: Revista Concinnitas, UERJ, 1999.

SALVATORI, Maristela. **Imaginário e representação: alguns apontamentos sobre a fotografia no processo de criação**. In: Visualidades – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, V. 5, N. 1, janeiro/junho de 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Portugal: Afrontamentos, 1995.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **O enigma vazio: impasses da arte e da crítica**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico**, São Paulo, Cortez editora, 2009

SILVA, Letícia Hernandes da. **Arte educação e processos de mediação: do museu para a sala de aula**. Porto Alegre, Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, 2008. (trabalho de conclusão de especialização).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação**. Ponta Grossa, 2006, Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/202458218/Pedagogia-do-imaginario-e-funcao-imaginante#scribd> Acesso em agosto/2015.

\_\_\_\_\_, **A contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma pedagogia do imaginário**. Vol II, N. 21, 2016. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/13897> Acesso em julho/2016

\_\_\_\_\_; **Educação e Imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional** in WUNENBURGER, Jean-Jacques& ARAÚJO, Alberto Filipe; **Educação e Imaginário: Introdução a uma filosofia do imaginário educacional**, São Paulo, Cortez editora, 2006

WUNENBURGER, Jean-Jacques e ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo, Cortez, 2006.

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. 3ªed. rev., Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

ZANELLA, A. V. **“Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”**: reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. IN: DA ROS, S. Z.; MAHEIRE, K.; ZANELLA A. V. (Orgs). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.



## APÊNDICE A – Roteiro Orientador para coleta de Narrativas de mediadores/educadores e artistas

### ***NARRATIVAS MEDIADORAS: a experiência como ponto de partida***

*Paula Francinete Barros Bezerra<sup>18</sup>*

*João de Deus Vieira Barros (orientador)<sup>19</sup>*

A mediação cultural tem sido algo recorrente em minhas pesquisas e reflexões cotidianas. A cada experiência, a cada leitura, a cada vivência artística, tenho me indagado sobre processos que ativam a mediação. Dentre eles, algo que tem me inquietado bastante faz referência ao campo ampliado que a mediação perpassa para além de sua ação educativa direta, mas que se encontra presente no ato de criação do próprio artista e sua ativação com o público.

E partindo das muitas inquietações e processos de mediação o qual vivencio, busco em minha pesquisa, entrelaçar conceitos e experiências de artistas, mediadores e educadores para refletir sobre as relações entre a cultura visual, a mediação e a arte contemporânea, com vistas a pensar uma proposta educativa que tem o imaginário como campo ampliado no processo de aprendizagem, por meio da narrativa de mediadores e artistas que atuam no cenário cultural de São Luís-MA.

Assim, a partir de lembranças e vivências, vamos buscar algumas memórias e experiências com a Arte, com o cotidiano... Descreva, construa uma narrativa, ilustre também. Questione-se, questione-me! Compartilhe alguns afetos...

Para conduzir nossa reflexão, busco como ponto de partida, pensar algumas questões como norteadoras de um processo criativo...

Onde começa a mediação? Qual o ponto de partida?

Que recordação eu tenho do meu primeiro encontro com a Arte? O que eu considero como encontro significativo e marcante na minha vida?

Como e onde foi que senti uma sensação única de fruição ou minha primeira experiência estética?

---

<sup>18</sup> Licenciada em Educação Artística / Habilitação Artes Plásticas e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

<sup>19</sup> Professor Doutor em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Qual a minha recordação de como tudo começou? Quem me iniciou nesse processo de percepções ampliadas do e no cotidiano? Como foi essa aproximação com a Arte?

O que estou fazendo para ser um provocador e/ou mediador de encontros significativos entre a Arte e as pessoas?

Onde termina a mediação?

-----

Nome Completo:

Formação:

Descreva-se...

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento livre e esclarecido dos participantes**

### **Termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes (mediadores/educadores e artistas)**

Prezado(as) Senhores(as):

Vocês estão sendo convidados a participar da pesquisa: “As relações entre arte contemporânea, mediação e cultura visual: uma contribuição à pedagogia do imaginário”, de autoria da estudante Paula Francinete Barros Bezerra do curso Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação do Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em promover relações entre a arte contemporânea, a mediação e a cultura visual a partir da análise de narrativas de mediadores e artistas que atuam no cenário cultural de São Luís-MA, buscando identificar possíveis contribuições para a construção de uma pedagogia do imaginário.

Caso você concorde em participar, favor assinar no final deste documento. A sua participação não é obrigatória e você tem a liberdade de retirar seu consentimento ou desistir de participar da pesquisa em qualquer fase de sua execução. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal do Maranhão.

Você receberá uma cópia deste termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e também sobre a participação antes e durante a pesquisa.

Concordando em participar da pesquisa você terá que responder a uma narrativa, conforme orientação para sua construção em anexo.

A pesquisa não apresentará riscos, pois será realizada apenas uma reflexão sobre as narrativas. Quanto aos benefícios em participar do trabalho, acredita-se na possibilidade da pesquisa suscitar uma abordagem inovadora sobre a experiência no processo de criação e mediação com a arte.

Haverá segredo das informações fornecidas e a identidade dos participantes será preservada. Todas as informações obtidas terão caráter sigiloso. Os nomes das participantes não aparecerão em qualquer momento da pesquisa, pois serão identificadas por nomes fictícios. O consentimento para a realização de fotografias é voluntário e poderá ser retirado caso venha afetar a relação com qualquer um dos envolvidos no estudo.

### **QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE**

Abaixo assinado, li e/ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa a que serei submetida. Eu entendo que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem quaisquer prejuízos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima, permito voluntariamente participar da pesquisa.

Autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa, desde que não seja identificado (a), bem como divulgar os resultados dos registros no meio científico, em forma de publicações e apresentações profissionais em eventos científicos nacionais e internacionais.

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

**PESQUISADORES RESPONSÁVEIS**

- Paula Francinete Barros Bezerra. E-mail paulabarros86@yahoo.com.br. Fone: (98) 32728660 / 991036525. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luís-MA. CEP 65085-580
- Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros. E-mail: joaodedeusarte@yahoo.com.br. Fone: (98) 32728660. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luís-MA. CEP 65085-580

## ANEXO 1



Foto: Dinho Araújo/Risco Coletivo – (Des)acordo Poético

## ANEXO 2

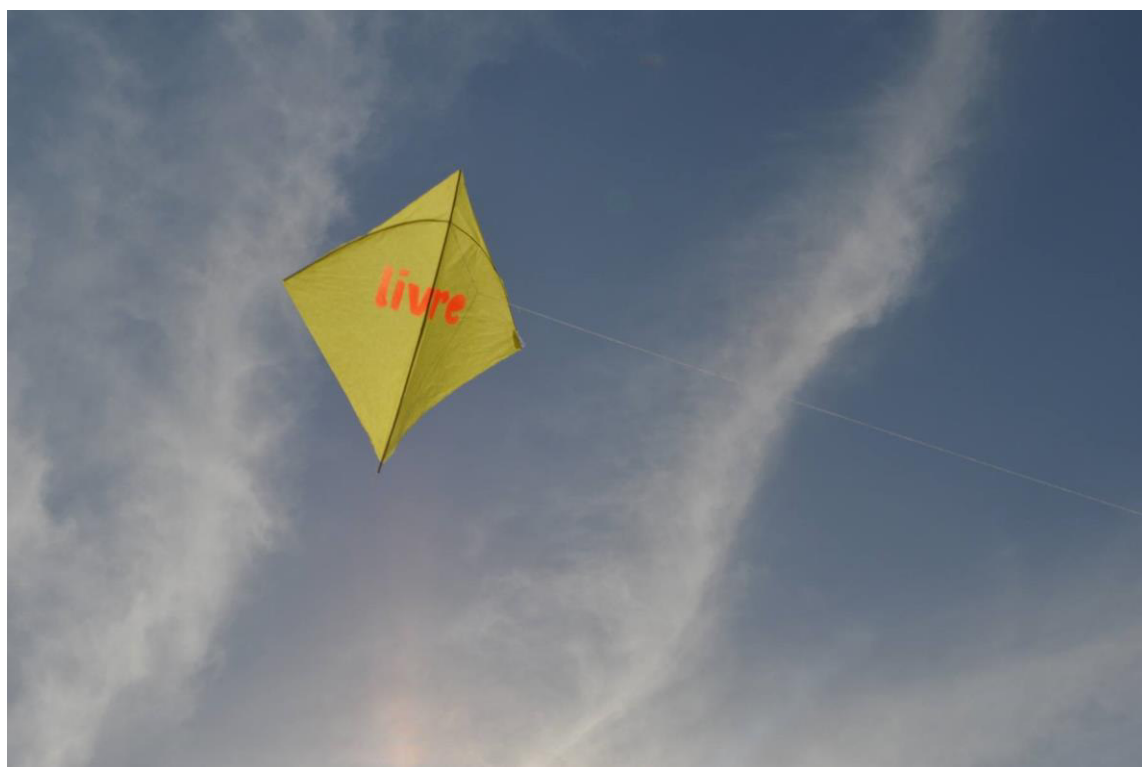
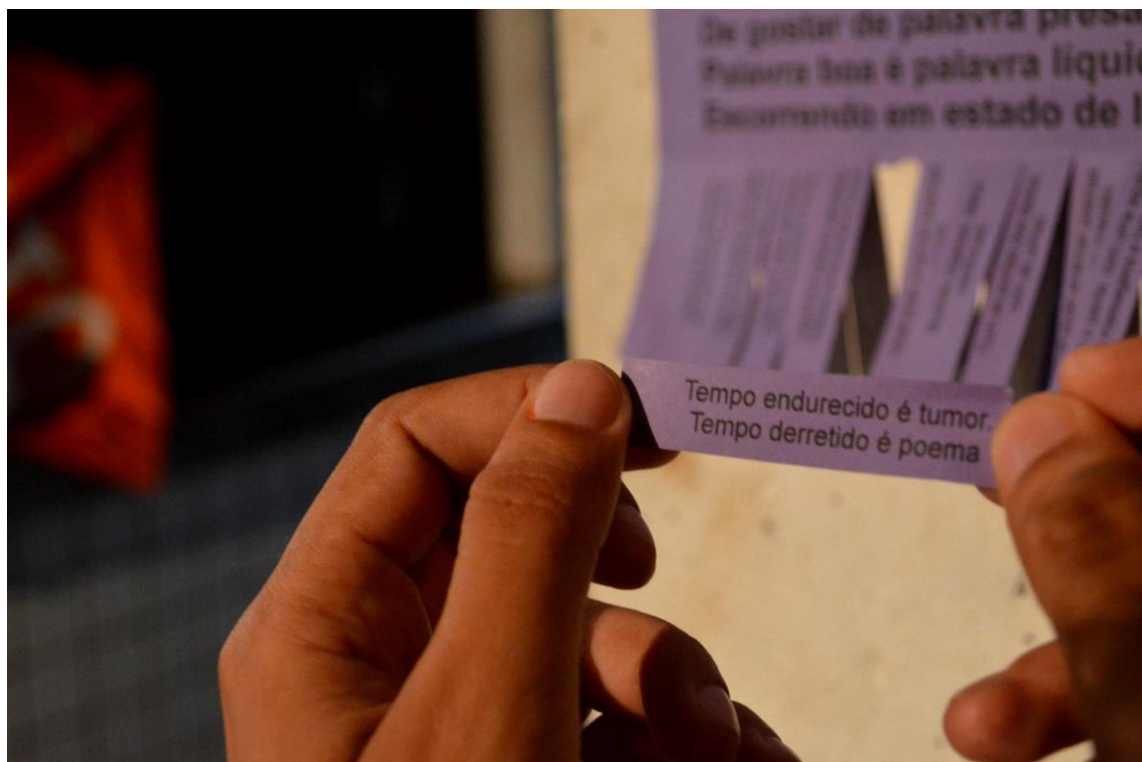


Foto: Dinho Araújo/Risco Coletivo – (Des)acordo Poético



**ANEXO 3**

Foto: Dinho Araújo/Risco Coletivo – (Des)acordo Poético



## ANEXO 4

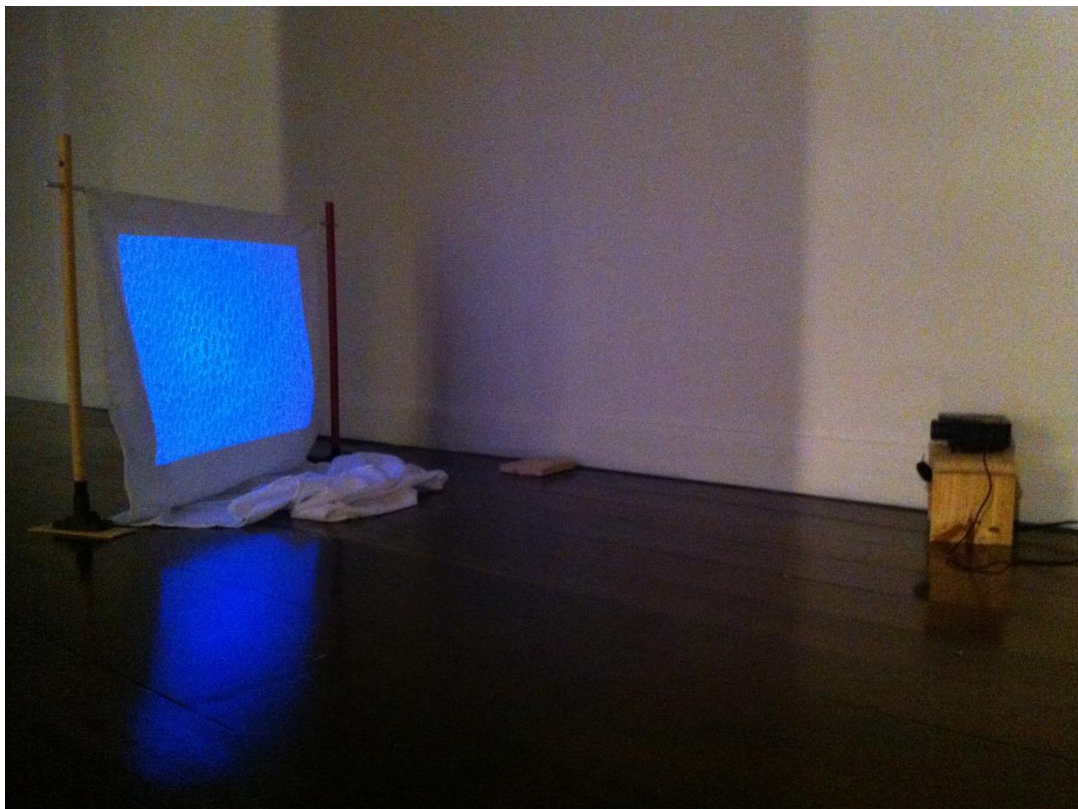


Foto: Paula Barros (2013)

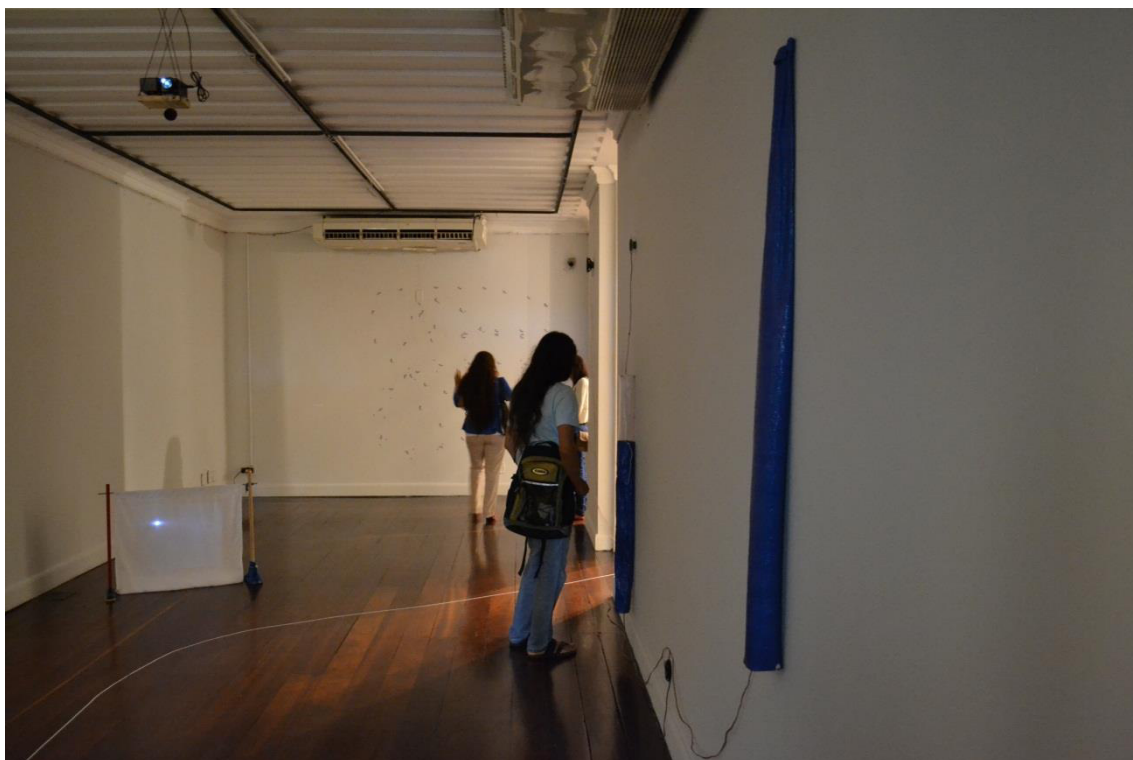
**ANEXO 5**

Foto: Paula Barros (2013)