

## **A CASA TOMBADA**

FACONNECT- FACULDADE CONECTADA  
Pós-graduação *lato sensu* - O livro para a infância:  
processos contemporâneos de criação, circulação e mediação

### **POR UMA MEDIAÇÃO ARTÍSTICA** **Reflexões sobre mediação cultural**

Julia Malta Cardozo Pezzoni

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Casa Tombada, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de especialista em *Pós-graduação lato sensu - O livro para a infância: processos contemporâneos de criação, circulação e mediação*, sob orientação da Prof. Ms. Camila Feltre.

**São Paulo**  
**2021**

**POR UMA MEDIAÇÃO ARTÍSTICA**  
**Reflexões sobre mediação cultural**

Julia Malta Cardozo Pezzoni

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Casa Tombada, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de especialista em *Pós-graduação lato sensu - O livro para a infância: processos contemporâneos de criação, circulação e mediação*, sob orientação da Prof. Ms. Camila Feltre.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Camila Feltre - Mestre em Arte e Educação (Unesp) - Orientadora

---

Prof. Giuliano Tierno - Doutor em Arte e Educação (Unesp)

---

Prof. Fábio Monteiro - Especialista em História, Sociedade e Cultura (PUC-SP)

## Resumo

Este texto é o registro do processo de pesquisa gerador do manifesto ilustrado “Por uma mediação artística”, que compõe este trabalho de conclusão de curso. Tanto a pesquisa quanto sua síntese - o manifesto - buscam defender uma postura educadora que una a educação à arte, por meio de uma figura aqui chamada de mediador-artista. Durante o processo, algumas perguntas-chave foram levantadas: há algo de educativo na arte? Quais seriam os métodos de um mediador-artista? Como definir um mediador-artista? É um dos objetivos da pesquisa questionar a mediação artística como categoria intermediária da cultura - aquela que, como um fio condutor, funciona entre o produto cultural e o público receptor, transmitindo o conhecimento. A mediação artística é entendida aqui, além de uma categoria autônoma, como uma *atitude* crítica e dialógica, por si mesma, geradora de conhecimento. O mediador-artista é um rebelde e tem o mundo como objeto provocativo.

**Palavras-chave:** Mediação cultural. Mediação Artística. Arte. Educação.

## Sumário

1. Introdução .....	05
2. Por uma mediação de fato artística.....	10
3. O mediador-artista: personagem social contemporâneo .....	13
4. Mais artista, menos professor .....	18
5. O método experimental .....	24
6. Conclusão .....	32
7. Bibliografia .....	33
8. Anexos	
Justificativa do manifesto ilustrado.....	37
Considerações pós-banca.....	44

## Introdução

Para que serve a mediação?

Para nada. E para tudo.

Empresto a pergunta de Luiz Percival Leme Britto acerca da função da literatura (2015, p. 53), pois acredito que ela se adapta a diferentes esferas da cultura, inclusive à própria cultura de um modo geral. Caberia perguntar “Para que serve a literatura?”, como Britto, mas caberia também perguntar “Para que serve a arte?”, “Para que serve uma pintura?”, “Para que serve a cultura?”, “Para que serve a mediação?”. E caberia responder, sem hesitação: para nada. E para tudo.

Tornei-me mãe depois de tornar-me artista. Neste caso, julgo que a ordem dos fatores foi importante. Certa atitude de mediação experimental tornou-se prática diária, passei a envolver-me em diversos projetos de arte-educação, apoiada numa forma de comunicação questionadora ou numa *educação problematizadora*, como denominou o grande educador Paulo Freire. Esta atitude será nomeada aqui como **mediação artística**. É importante delinear que não falo da mediação de arte praticada nos museus e galerias, mas de uma atitude mediadora que é, também, a atitude de um artista diante do mundo. Falo de um artista que seja, também, um mediador. Desde então, tenho me proposto a definir quais seriam as características de um **mediador-artista**.

Graduada em Artes Visuais, ministrei oficinas que empregavam a contação de histórias e a arte para a desconstrução e reconstrução de narrativas, questionamento de estereótipos e reflexão sobre o lugar de cada indivíduo no mundo. A ideia era dar voz às crianças por meio da expressão artística. Essas oficinas foram desenvolvidas em parceria com colegas antropólogos e historiadores, pensadores de questões como *invasão cultural* (Freire, 2014, p. 119), fatores históricos e sociais, lugar de fala e reciprocidade na interação social.

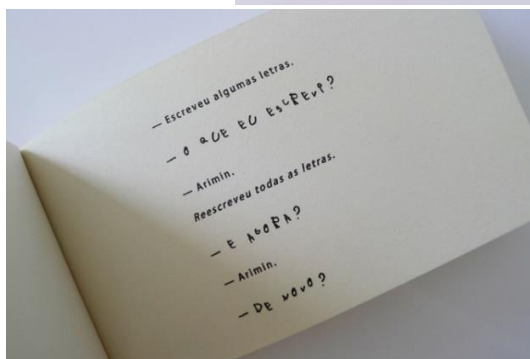
O intercâmbio com as crianças no âmbito pessoal e no âmbito profissional gerou em mim grande interesse pela pesquisa sobre a educação infantil, sobretudo

sobre o que seria a autoridade - aquela que “exclui meios externos de coerção” (Arendt, 1979, p. 129) - e sobre o que seria, afinal, a infância, aparente estágio da vida, povoado por esses seres enigmáticos que são as crianças. Segundo o professor de Filosofia da Educação, Jorge Larrosa:

A infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento.

(Larrosa, 1999, p. 184)

Mais tarde, em meio a essas inquietações, publiquei uma compilação de diálogos que mantive com minha filha mais velha, Maria Beatriz (hoje com 10 anos de idade), desde os dois até seus cinco anos. Trata-se de um livro chamado Arimin (Polvilho Edições, 2017), que pinça momentos gerados por diálogos problematizadores entre um adulto e uma criança.



*Arimin, publicado em 2016 pela Polvilho Edições (MG)*

No livro, encontram-se desde *insights* biológicos como “Vagalume é um relâmpago-bicho”, passando por conclusões escatológico-filosóficas como “Vomitar é desengolir alguma coisa”, até preocupações particulares plausíveis como “Eu queria ensinar minha irmã a crescer, mas quem faz isso são os aniversários”.

Este pequeno livro suscitou grandes e importantes questões. Houve *mediação*? Mas você *induziu* os diálogos? A criança disse mesmo essas coisas? Se entenderem *mediação* como *manipulação*, *indução* como *indicativo de processos “não naturais”* - e, por isso, ruins - ou se acreditam que sou alguma espécie de charlatã, eu responderia: não, não e não. Agora, se entendem *indução* por *estímulo* ou *indício de raciocínio*, se compreendemos a *mediação* como a *troca* que acontece entre dois indivíduos quando se comunicam e se acreditam que o *dizer* na primeira infância é *experimentação* - e, portanto, a não consciência clara por parte da criança sobre o significado do que diz não invalida o fato de que o ato de dizer por si mesmo já é uma *experiência de aprendizagem* -, eu responderia: sim, de fato houve mediação, indução e experimentação.

Sempre me interessaram as polêmicas, as controvérsias. O que seria, por exemplo, uma experiência de aprendizagem do ponto de vista das artes? E o que seria uma experiência de aprendizagem do ponto de vista da pedagogia? Questão que interessa a ambos os campos e possibilita inúmeras controvérsias. Questões como esta me interessaram e perturbaram profundamente durante os anos de pesquisa que viriam a seguir. Passando pelo curso de *Narração artística* e finalmente me formando como especialista em *O livro para a infância* - ambos os cursos d’A Casa Tombada - tive a chance de tomar contato com a minha preocupação poética essencial: eu precisava definir, como num processo terapêutico, qual é o tipo de educação em que acredito. Coisa - não à toa chamo de “coisa”, palavra que faz jus à indefinição - que eu já aplicava na prática profissional e pessoal, mas sem consciência. Parti então para a especialização, caminho que foi para mim representante desta busca de consciência, de argumentos, de teoria e de palavras que pudessem traduzir meu posicionamento.

Eu aplicava oficinas porque sempre me apoiei em minha área de formação, as artes, domínio que tem essencialmente um *ânimo revolucionário*<sup>1</sup>. *Ânimo* vem do latim *animus*, que significa coração, espírito, alma. Acredito que a educação, em especial a educação infantil, precisa ter o mesmo ânimo revolucionário das artes. Um ponto de recorrente desacordo com relação à maior parte da atitude pedagógica praticada hoje. Convivi com pedagogos e artistas no decorrer da especialização e me ficaram duas perguntas especiais: como enxergaremos as crianças? Que linguagem usaremos com elas?

Cursando a pós-graduação *O livro para a infância*, nutri paixão e reconheci como objetos artísticos aqueles livros que questionavam o que a criança pode ou não ouvir, examinavam o que é o *politicamente correto* quando se fala de comunicação infantil e examinavam o que é trazido nas escolas enquanto reflexão crítica.

Durante minha passagem pelo curso de *Narração artística*, que infelizmente não concluí, escrevi um artigo chamado “O politicamente correto na educação infantil”, que fala sobre a simplificação na comunicação com as crianças, sobre o excesso de proteção com que as temos tratado. E concluí que a superproteção e a simplificação não colaboram de modo positivo para o desenvolvimento de seres humanos críticos. Estamos num momento social de radical transformação, em que é importante a ação de pessoas que possam pensar de forma crítica sobre o mundo e sobre suas ações no mundo. Precisamos quebrar as consequências destas simplificações e acredito que a arte é uma ferramenta fundamental para este processo.

Assim, o lema antes intuitivo de minhas experiências pessoais - como mãe - e profissionais nos últimos dez anos tornou-se mais bem-definido durante este caminho. Nele, deparei-me com as palavras do escritor francês Daniel Pennac: “meu trabalho, como adulto, é curar as crianças do medo” (2018). O medo é uma

---

<sup>1</sup>Como diz Paulo Freire ao se referir aos homens que não apenas se adaptam ou se acomodam ao seu contexto, mas agem *com ele*. Homens que não apenas estão no mundo, mas que, conscientes, estão *com o mundo*. “Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados.” (Freire, 2020, p.58).



espécie de apêndice sádico do amor, ele é capaz de suscitar o ânimo de volta à causa. A função amorosa do mediador-artista seria, então, não se deixar paralisar pelo medo e daí facilitar o acesso aos signos, permitir a criação de vínculos simbólicos com o mundo, inventar pontos de convivência, criar conhecimento e encarar, com alma, as complexidades da existência.

## Por uma mediação de fato artística

*“Aparentemente, este lugar é simples.”*  
Michel Foucault, *As palavras e as coisas*

A mediação é um mecanismo inerente à cultura. Se a cultura existe no interior das sociedades humanas, com suas manifestações sociais, religiosas e artísticas particulares, há necessariamente comunicação entre seus indivíduos. A mediação nasce no seio da linguagem, da interação e da comunicação.

Pesquisadores da Educação Cultural e especialistas na problemática das relações sociais com o saber, Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini, ao defenderem a mediação cultural como categoria autônoma, protestam: “se a mediação é categoria intrínseca a qualquer processo cultural, nem sempre sua importância foi destacada e compreendida em sua essencialidade” (2014, p. 03). A mediação, segundo eles, remete ao “campo das relações, das intermediações sociais entre sujeitos” (*op. cit.*, p. 09). Mediação é, portanto, intermediação, é intermédio, mas não só. É também criação de sentido, é força ativa, é ato de criação.

A mediação artística extrapola a concepção de mediação de arte. O mediador-artista não é como o educador do museu, porque ele não estabelece necessariamente uma relação com objetos materiais produzidos pela cultura, como pinturas e esculturas. Seus *temas geradores* (Freire, 2014, pp. 119-166) não estão necessariamente no panorama das belas-artes. Seu papel é buscar temas geradores no mundo, em qualquer pequena palavra, em qualquer sutil acontecimento. Sempre buscando sacudir a “verdade” e criar novos sentidos.

A mediação artística trata de uma troca entre seres humanos complexos - como somos todos. Essa troca por si mesma é geração de conhecimento. O mediador-artista deve se comportar com relação à criança como o *educador-educando* de Paulo Freire se comporta com relação ao povo. A qualidade mais importante para um mediador-artista seria, portanto, ser capaz de enxergar a criança também

como um ser humano complexo. Depois disso, é possível entender por que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2014, p. 95).

Se a mediação é mesmo a base da formação dos *processos psicológicos superiores* (Vigotski, 2007) - aqueles processos exclusivos da mente humana que diferenciam a inteligência humana da inteligência prática do mundo animal, como o pensamento, o raciocínio dedutivo e a linguagem -, que papel teria o mediador-artista, diante de crianças, em seu convite à experiência?

O mediador-artista propõe um novo aprendizado do olhar sobre um objeto ou tema. Ele tem como função primordial incentivar a capacidade de perceber aquilo que nos cerca em maior profundidade. Assim como na fenomenologia da percepção, de Maurice Merleau-Ponty (2018), o mediador-artista considera mais pontos de vista e, como consequência, percebe o objeto de modo mais “inteiro”. Ressaltando os sentidos do interlocutor com relação ao objeto/tema gerador e conjecturando sobre seus possíveis significados, o mediador-artista consente que apenas mais tarde sejam realizadas conexões entre o tema gerador e as experiências individuais de cada interlocutor. O mediador-artista não pode, e não quer, controlar as sementes que planta.

Para definir o mediador-artista como alguém capaz de desempenhar a tarefa de incentivar a capacidade humana de construir e de criar, é preciso explicar a que me refiro quando falo de uma *mediação* essencialmente *artística*. Mais do que o que *faz* um artista, devemos nos perguntar o que *é* um artista? Um artista é aquele que se posiciona consciente e criticamente diante do mundo. Ele é capaz usar a criatividade para desenvolver novas soluções e tem coragem para propô-las. Artistas não são divindades, são humanos e sentem medo, mas o ato de criar exige coragem. Fundamentalmente, artistas são corajosos.

É possível que se tenha uma postura artística mesmo que não se tenha como profissão produzir desenhos, pinturas e performances. Larrosa, quando fala em uma *operação ensaio*, propõe que o gênero do ensaio não acontece apenas na

escrita, mas também na escrita de si e da vida. A postura artística trata disso também:

trata de desconjuntar o presente, de desnaturalizar o presente, de estranhar o presente, de converter o presente, não em um tema, mas em um problema, de fazer com que percebamos quão artificial, arbitrário e produzido é o que nos parece dado, necessário ou natural.

(Larrosa, 2004, p. 34)

Sendo assim, o mediador-artista tem como objetivo provocar uma *desfamiliarização* do presente. Não há uma busca de respostas sobre o objeto da mediação, há uma problematização do objeto (que pode ser, inclusive, a própria noção de “vida”), para que se chegue a uma multiplicação de possibilidades mentais. A mediação artística é um fim em si mesma.

## O mediador-artista: personagem social contemporâneo

*“A perda da permanência e da segurança do mundo - que politicamente é idêntica à perda da autoridade - não acarreta, pelo menos não necessariamente, a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após.”*

Hannah Arendt, Entre o passado e o futuro

Assim como a mediação é uma categoria intrínseca a qualquer processo cultural, o tipo de atitude mediadora é uma consequência social. A mediação é ao mesmo tempo *resultado* e *causa* de transformações sociais, já que a forma de atuação de um mediador se dá ante à necessidade de uma sociedade e igualmente causa mudanças sociais circunstanciais.

Torna-se imperativo posicionar o mediador-artista na sociedade da qual ele é parte. Costurando ideias que colaboram para a caracterização da sociedade contemporânea, procuro localizar nesta seção o mediador-artista como personagem democrático e dialógico, como ferramenta política.

A sociedade pós-moderna, segundo o francês Michel Foucault, sucede a sociedade disciplinar para tornar-se a sociedade da normalização (2002), uma forma de organização social consumidora de comportamentos conformes (2008, p. 350), uma sociedade do controle. Nesta sociedade, os sistemas de segurança se apropriam do poder próprio à disciplina, mas conformam um poder mais sutil, “que age de forma a camuflar seus efeitos de constrangimento sob o argumento da ‘necessidade de segurança’” (Chevitarese, 2002, p. 138). Numa sociedade em que a vigilância é invisível, já que justificada, está praticamente aniquilada a possibilidade de resistência (*op. cit.*, p. 137).

Nesse bojo, o filósofo francês Jacques Rancière afirma que a insegurança da pós-modernidade não seria, sobretudo, um conjunto de fatos, mas um modo de gestão

da vida coletiva (2003). Segundo ele, existe um paradoxo em que a demasiada regulamentação denota uma sociedade que traz a insegurança como fator estrutural.

Em sua tese de livre docência, Flávia Ines Schilling faz uma reflexão fundamental para esta camada social e política a pesquisa:

Há a transferência dos medos, muitas vezes difusos, para a “segurança”, para a lei e a ordem, para o Código Penal, com uma conseqüente “sobrecarga de segurança”. É interessante ressaltar que essa “sobrecarga” é concomitante com a sensação de que estamos mais desamparados do que nunca. Esta “sobrecarga”, aparentemente, tem um efeito contrário ao que pretende sanar: aumenta o nosso medo.

Isto se deve, para Bauman - e esta reflexão é fundamental para quem atua em educação, à diluição da possibilidade de construção coletiva de um espaço público, de um espaço político.

(Schilling, 2012, p.34)

Na *modernidade líquida* - definição de Bauman (2000a) para as sociedades contemporâneas -, o divórcio entre poder e política cria um cenário antidemocrático, que prioriza o poder do mercado em detrimento das necessidades da *polis*, ou seja, daquilo que é coletivo. Inclusive as relações humanas passam a adotar a lógica de consumo e o indivíduo se torna também uma mercadoria. Neste cenário, o Estado se mostra impotente e os indivíduos se mostram politicamente passivos.

Quando o estado reconhece a prioridade e superioridade das leis do mercado sobre as leis da polis, o cidadão transforma-se em consumidor “demanda mais e mais proteção, enquanto aceita cada vez menos a necessidade de participar” no governo do Estado.

(Bauman, 2000, p.159-160)

Daí, forma-se um círculo vicioso, pois recai sobre o indivíduo a resolução de seus problemas e sua descrença no poder da política reforça seu individualismo. A sociedade de consumo líquido-moderna

[...] não tem espaço para mártires e heróis, já que mina, despreza e combate os dois valores que desencadearam sua oferta e demanda. Em primeiro lugar, milita contra o sacrifício das satisfações imediatas em função de objetivos distantes e, portanto, contra a aceitação de um sofrimento prolongado tendo em vista a salvação na vida após a morte- ou, na versão secular, retarda a gratificação agora em nome de mais ganhos no futuro. Em segundo lugar, questiona o valor de sacrificar satisfações individuais em nome de uma “causa” ou do bem-estar de um grupo (na verdade, nega a existência de grupos “maiores que a soma das partes” e de causas mais importantes do que a satisfação individual). Em suma, a sociedade de consumo líquido-moderna despreza os ideais de “longo prazo” e da “totalidade”. Num ambiente que promove os interesses do consumidor e é por eles sustentado, nenhum desses ideais mantém o antigo poder de atração, encontra apoio na experiência cotidiana, está afinado com as reações treinadas ou se harmoniza com a intuição do senso comum. Assim sendo, tais ideais tendem a ser substituídos pelos valores da gratificação instantânea e da felicidade individual.

(Bauman, 2005, p. 63-64)

Uma das consequências dessa completa rejeição de toda e qualquer responsabilidade pelo mundo, ou seja, por aquilo que é coletivo, é a perda moderna da autoridade descrita por Hannah Arendt. “A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (Arendt, 1979, p. 240). De acordo com ela, a responsabilidade dos adultos sobre o mundo adquire, no âmbito da educação - do qual os mediadores fazem parte -, a forma de autoridade:

O educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. [...] sempre que a autoridade legítima existiu, ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo.

(*op. cit.*, p. 239)

Para o antropólogo catalão Manuel Delgado, somos hoje integrantes de “configurações sociais escassamente orgânicas, pouco ou nada solidificadas, submetidas a oscilações constantes e destinadas a se desvanecer em seguida” (*apud* Aguirre, 2009, p. 158). Delgado define este tipo de sociedade como dispersa e múltipla, feita de uma multidão de encontros ocasionais, de relações transitórias e de encontros fugazes. “Umas sociedades nômades, caracterizadas pela mudança, o movimento e a flutuação constante de seus integrantes” (*op. cit.*).

O mediador-artista se encontra então como parte integrante de uma sociedade insegura, individualista, que se arrasta sem a possibilidade de construção de espaços públicos, espaços de diálogo e de atuação política e sem a condição para empenhar resistência aos seus mecanismos de poder.

A própria cultura é, nesta sociedade, um instrumento de poder e não de democratização, um instrumento de domínio e não de comunicação, já que delineada nas linhas míticas da superioridade do homem culto, como matéria elevada e acessível a poucos. Refém de *histórias únicas* (Adichie, 2018), a cultura na sociedade contemporânea produz paradoxalmente privilégios e alienação. Os poucos que têm acesso a essa matéria exclusiva que é a cultura alimentam a lógica de mercado capitalista. E o capitalismo retroalimenta a cultura como



exclusividade. Como disse o filósofo norte-americano John Dewey (2010, p. 67), “em linhas gerais, o colecionador típico é o capitalista típico”.

Ao mediadores-artistas, fica a incômoda constatação: se a mediação é inerente à cultura, será também utilizada como ferramenta de poder. Se “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2002, p. 43-44), será indispensável ao mediador-artista considerar a relação de sua atuação com as estruturas sociais de manutenção de poder. Não faremos esta incursão ingenuamente:

Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo.

(Freire, 2014, p. 86)

Como ferramenta política que é, cabe ao mediador-artista comportar-se como um educador humanista e investir o poder que tem na devolução à esfera pública daquilo que é público.

## Mais artista, menos professor

*“Estou simplesmente chamando a atenção para o fato de as belas-artes serem o único professor além da tortura.”*

Bernard Shaw

O mediador-artista, como o Chapeleiro Maluco de Alice no País das Maravilhas, cortaria uma xícara de chá ao meio quando lhe pedissem “meia xícara de chá, por favor”. Um mediador-artista não é um professor, ele não professa. Seu ofício, seu sentido no mundo, é propor vivências. O trabalho de um mediador-artista não é intermediar informações, mas incentivar o processo de ressignificação do mundo, considerando o diálogo como método fundamental e usando recursos linguísticos como a ironia e a metáfora para negar a existência de qualquer verdade estacionária.

Cabe aqui explicar por que adoto o termo *arte-educação* e não *educação artística* para definir a atuação artística da educação e a atuação educativa da arte. Conforme defende a arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa, teoricamente, o termo *educação artística*

torna a Arte mero adjetivo da Educação e o que queremos é uma relação dialógica ou dialética entre a Arte e a Educação e não Arte submetida à Educação ou apenas seu ornamento. O termo Arte/Educação sugere mútuo pertencimento interdisciplinaridade e não uma relação hegemônica da Educação sobre a Arte.

(Barbosa, 2016, p. 07)

Ecoam enormes perguntas: há algo de educativo na arte? A função do mediador-artista é fundamentalmente educativa? E voltamos à pergunta inicial. Para que serve a mediação? Para nada. E para tudo.

Sócrates falava da educação como parturição das ideias. Podemos dizer, por aproximação, que o

professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador.

(Barbosa; Coutinho, 2009, p. 13-22)

O ato educativo, na definição do psicanalista Leandro de Lajonquière, implica num “fazer com os tempos, com a pluralidade dos tempos, ao ponto tal que bem poderíamos afirmar que aquilo ‘educativo’ é a própria dialética temporal posta em ato pelo adulto no encontro desencontrado com uma criança” (Lajonquière, 2002, p. 04); enquanto a pedagogia exerceria o papel de adaptar a criança à sociedade em que vive, sendo suscetível aos objetivos de seu tempo.

Para ilustrar essa contraposição entre as definições de educação e pedagogia, Lajonquière cita a postura de Freud que, opondo-se à educação religiosa da época, defendia uma educação voltada para a realidade do indivíduo, uma humilde educação sem fundamento transcendental algum. A educação, portanto, diferentemente da pedagogia, não partiria de um objetivo, mas de uma experiência. E ainda que procurássemos um objetivo para a educação, este seria não mais que o de conhecer melhor a si mesmo.

Temos tomado, no entanto, ações cada vez mais pragmáticas no que diz respeito ao ato de ensinar. Tudo é feito com um objetivo em mente, tudo tem um porquê, tudo tem uma finalidade. Toda e qualquer prática discursiva voltada às crianças encontra-se imbuída de uma finalidade pedagógica.

Há uma tendência de que toda ação voltada para a criança seja educativa, termo de excelência em nossa cultura, mas que parece se aproximar mais do sentido pedagógico do que propriamente do educativo, na medida em que visa de forma sistematizada uma finalidade.

(Mourão, 2016, p. 01)

Mesmo levando em conta a educação “humilde e sem fundamento transcendental” - aquela que parte da experiência e não do objetivo, contrapondo-se à pedagogia -, toda educação, enquanto transmissão, comunicação e criação de conhecimento, tem como problema inerente o “filtro” do indivíduo educador.

Patrono da educação brasileira, Paulo Freire assegura a importância de nos defendermos das trapaças ideológicas e totalitárias em que nos colocamos, insistindo na força da percepção crítica como opositora do dogmatismo incauto:

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo da minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade.

(*apud* Cortella, 2003, p. 150)

Seria a figura do *educador-educando*, humanista e dialógico, a única capaz de praticar uma educação problematizadora, que serve não à dominação como a *educação bancária*, mas à libertação dos homens. Nesta forma de interação, bem como na atuação do mediador-artista, o educador é sujeito tanto quanto o educador. Para Paulo Freire, o educando não é um receptáculo vazio, um mero paciente. “A educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos” (Freire, 2014, p. 94). Nesta

relação dialógica, o educador aprende com o educando tanto quanto o educando aprende com o educador.

Outro pensador que enfatiza a urgência de uma revisão na postura do educador na contemporaneidade é o filósofo norte-americano Richard Rorty. Numa linha de intervenção mais provocativa, Rorty cria a *teoria ironista*, que tem como figura central o *ironista liberal*.

Ironismo, como eu venho definindo, resulta da consciência do poder de redescrição. Mas a maioria das pessoas não quer ser redescrita. Elas querem ser aceitas nos seus próprios termos - levadas a sério do modo como são e falam.

(Rorty, 1989, p. 89, tradução da autora)

O ironista liberal seria, afinal, aquele que cumpre as seguintes condições<sup>2</sup>:

- Atua dialogicamente “in loco”, criando respostas às variadas demandas com os seus educandos;
- Fomenta a crítica, mobiliza a dúvida e a ironia;
- Nunca será capaz de se levar a sério completamente, pois há muito compreendeu que os termos que o descrevem estão sujeitos às alterações, contingências e fragilidades, por fim, aos próprios egos e sua infinda limitação;
- Abandonou a ideia de chegar à verdade em favor da ideia de fazer coisas novas;
- É um observador de si mesmo;
- É sistêmico, não está despropositado, é revolucionário - e por que não, anárquico;
- Percebe que é possível fazer com que qualquer coisa apareça como boa ou ruim, redescrivendo-a;
- Tem consciência da contingência da linguagem e da impossibilidade de uma descrição verdadeira.

O autor espanhol Imanol Aguirre, por sua vez, aplica a teoria ironista de Rorty enquanto prática mediadora na arte-educação. Do ponto de vista de Aguirre, a arte-educação que conta com educadores ironistas é capaz de alcançar grande

---

<sup>2</sup>Fonte: *Imaginando um futuro para a Educação Artística*, de Imanol Aguirre (2009) e *O Educador ironista: possibilidades e contribuições na arte-educação*, de Jonas Marcelo Gonzaga (2016).

potencial de transformação social<sup>3</sup>. O arte-educador ironista seria aquele que aproveita “o enriquecimento da capacidade sensível para viver esteticamente (e eticamente) no eixo da ação educacional” (Aguirre, 2009, p. 157). Ele possui o

intuito obstinado de melhorar continuamente para provocar os espantos estéticos prementes de uma educação artística valiosa, válida, contextualizada, multidisciplinar, sagaz, dotada de conceitos e práticas que intencionem a solidariedade, o espírito coletivo e o conhecimento.

(Gonzaga, 2016, p. 30)

Já o *mestre ignorante*, ou *mestre emancipador*, de Jacques Rancière, ao contrário do *mestre sábio*<sup>4</sup>, parte na via da liberdade, ensina o que ignora, aposta no método do acaso. Confiando na capacidade intelectual de cada ser humano, emancipa o aluno forçando-o a usar sua própria inteligência. O mestre ignorante submete a relação mestre-aluno ao signo da igualdade. “É preciso que eu lhes ensine que nada tenho a ensinar-lhes” (Rancière, 2002, p. 27), diria ele. Para que nós, mestres ignorantes, possamos “emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano” (*op. cit.*).

O mediador-artista existe, portanto, na intersecção entre o *educador-educando* de Paulo Freire, o *ironista liberal* e o *educador ironista* de Richard Rorty e Imanol Aguirre e o *mestre ignorante* de Jacques Rancière.

---

<sup>3</sup>Ao mesmo tempo em que Imanol Aguirre considera a arte como uma ferramenta capaz de transformar a realidade social, está convicto de que “a arte não é, por definição, um tipo de atividade humana especialmente idônea, para melhorar a espécie, propiciar seu progresso ou aliviar seus males. Nem sequer, é um tipo de atividade, especialmente destinada a cultivar o espírito e afabilidade, como tantas vezes somos tentados a crer, mas não há dúvida, de que pode ser utilizada, eficazmente para isso, graças a que, por sua possibilidade manifesta de resistência ao dogma e à repetição, pode facilmente colocar-se em posição de ‘alteridade’ na interpretação do mundo” (2009, p. 175).

<sup>4</sup> O mestre sábio, segundo Jacques Rancière, é aquele que causa um *embrutecimento explicador* ou *embrutecimento pedagógico*. “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada à outra.” (2002, p. 25)

A mediação artística tem a tarefa de transformar imaginários, conforme nos exige o momento atual. Apenas a educação que, “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (Freire, 2020, p. 52), será capaz de educar para o *homem-sujeito* e habituá-lo a uma “postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (*op. cit.*).

A educação, desse ponto de vista, se aproxima de uma operação filosófica. Ambas nascem da dúvida. Ainda que possam buscar respostas objetivas a questões humanas, têm na divagação sua fiança em caso de respostas impossíveis. Ambas se posicionam com coragem diante da inexistência da verdade. De fato, o importante não são as respostas, mas o caminho que se percorre em sua busca.

Segundo Britto, a filosofia, a arte e a fé teriam sido criadas a fim de amenizar a dolorosa ânsia humana de estar vivo, sabendo-se vivo.

A fé, de certa forma, dissolve a angústia, porque oferece fundamento à vida e traz consolo à morte com a eternidade anunciada: seremos para sempre, a vida é um instante de uma existência resplandecente.

A filosofia, de certa forma, resolve o problema, porque propõe lógica e racionalidade à existência: as coisas se organizam no método e, se não remédio, há explicação.

A arte, de certa forma, alivia o espírito, porque sublima a falta em emoção e conduz ao júbilo. Perco-me em transcendência, torno-me múltiplo, ocupo-me com o inusitado e eternizo-me na fantasia de ser também em outros mundos.

(Britto, 2015, p. 25)

Talvez seja possível, a partir da postura de um mediador-artista, aproximar as figuras do artista, do educador e do filósofo. E, inclusive, do homem de fé. Se a tomamos como fonte de segurança de que há algo mais do que a pequenez da existência material do homem, então essa fé é capaz de nos tornar corajosos para questionar aquilo que é mundano.

## O método experimental

"A realidade é, na sua maior parte, indiferente às descrições que fazemos dela."

Richard Rorty

A metodologia do mediador-artista, bem como a do *educador-educando*, da pedagogia crítica de Paulo Freire, será mais um método de aprender do que propriamente de ensinar. Assim como o método do ironista, é como um jogo e tem seu fundamento "no exercício da liberdade e da tensão entre antagônicos" (Aguirre, 2009, p. 174), no uso da ironia e de figuras de linguagem, na manutenção da dúvida. A atuação partirá de uma investigação provocativa, por meio de jogos de linguagem e tudo o mais que o mediador puder encontrar ao redor ou dentro de si. A construção de conhecimento se fará *entre* educador e educando e objetivará tornar os indivíduos críticos e reflexivos cultural, social e politicamente. "Não há docência sem discência [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 2013, p. 25). O *método do acaso*, descrito por Jacques Rancière no livro *O mestre ignorante* (2002), será largamente aproveitado pelos mediadores-artistas. Após uma dificuldade de comunicação com seus alunos - mestre e educandos não falavam a mesma língua -, o professor Joseph Jacotot, personagem principal do livro, se viu obrigado a "deixar inteiramente de fora sua inteligência" e propor uma atividade em que "alguns estudantes se *ensinaram* a falar e a escrever em francês" (*op. cit.*, p. 22), sem o socorro das explicações do mestre.

Eles haviam procedido como não se deve proceder, como fazem as crianças, por *adivinhação*. [...] Não seria esse método maldito, da adivinhação, o verdadeiro movimento da inteligência humana que toma posse de seu *próprio* poder?

(Rancière, 2002, p. 23)

Além dos métodos descritos acima, aos quais o mediador-artista haverá de recorrer, fica ainda uma questão com relação ao estudo e análise dos resultados



da atuação artística na mediação. Ou seja, como avaliar o processo de conscientização e de libertação dos educandos? À primeira vista, pode parecer que tal tarefa exclui o método experimental e requer estudos técnicos do comportamento individual por longos períodos de tempo. Para saber se realmente a interferência de um mediador-artista seria capaz de criar uma pluralização mental ou qualquer tipo de mudança interna no indivíduo a que se apresentasse, seria preciso acompanhá-lo antes, durante e depois de exposto ao processo. E, mesmo que fosse realizado o acompanhamento pelos períodos de tempo necessários, não poderia haver modo de estudar o indivíduo dissociado das contribuições dos inúmeros outros fatores e contextos, além da mediação, a que também foi exposto. Há também que se levar em conta o fato de o desenvolvimento de cada ser humano ser único, sendo difícil - para não dizer desaconselhável - estabelecer comparações entre diferentes indivíduos, sobre níveis de desenvolvimento tão limítrofes, subjetivos e particulares.

No entanto, não me parece possível praticar uma reflexão especulativa sem submeter as proposições centrais a testes empíricos. O psicólogo russo Lev S. Vigotski pode nos dar uma luz por meio de seu *método experimental*, que tornaria possível observar a efetividade do método do mediador-artista por meio da observação da própria experiência. Na introdução de seu *A formação social da mente* (2007), elaborada por Michael Cole e Sylvia Scribner, encontramos um manuscrito em que percebemos seu interesse em “saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente” (p. XXVII):

Em vez do método clássico, um método experimental que procura traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas alinha-se melhor com os outros métodos históricos das ciências sociais - incluindo a história da cultura e da sociedade ao lado da história da criança. Para Vigotski, os estudos antropológicos e sociológicos eram coadjuvantes da observação e experimentação no grande empreendimento de explicar o progresso da consciência e do intelecto humanos.

(*op. cit.*, Introdução, p. XXXVI)

Vigotski discorre sobre tal acompanhamento levando em consideração o que ele chama de *sujeito experimental*:

Para que um experimento sirva como meio efetivo para estudar 'o curso do desenvolvimento de um processo' ele deve oferecer o máximo de oportunidades para que o sujeito experimental se engaje nas mais variadas atividades que possam ser observadas e não apenas rigidamente controladas.

(Vigotski, 2007, p. 33)

Portanto, “um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança” (*op. cit.*, p. XXV).

Referi-me teoricamente aos métodos a serem aplicados *in loco*, agora falarei um pouco sobre de que maneiras o mediador-artista pode aplicá-los na prática. Embora não seja minha intenção fornecer qualquer cartilha, modelo ou padrão de atuação a ser seguido - o que contrariaria a própria natureza de minha proposta, que procura ligar intimamente a educação à arte por meio da criatividade e da liberdade -, julgo necessário oferecer um breve exemplo prático para que o entendimento da proposta seja mais amplo e claro.

Para esse efeito, trago uma indispensável reflexão de Donald W. Winnicott, pediatra e psicanalista inglês, a respeito da criatividade. Segundo ele, a criatividade é “como uma coloração das atitudes em relação à realidade externa. [...] Mais do que qualquer outra coisa, é a apreciação criativa que faz o indivíduo sentir que vale a pena viver” (Winnicott, 2019, p. 109). A submissão, por contrário, seria aquela postura que “traz ao indivíduo um sentimento de futilidade associado à ideia de que nada importa e de que a vida não é digna de ser vivida” (*op. cit.*).

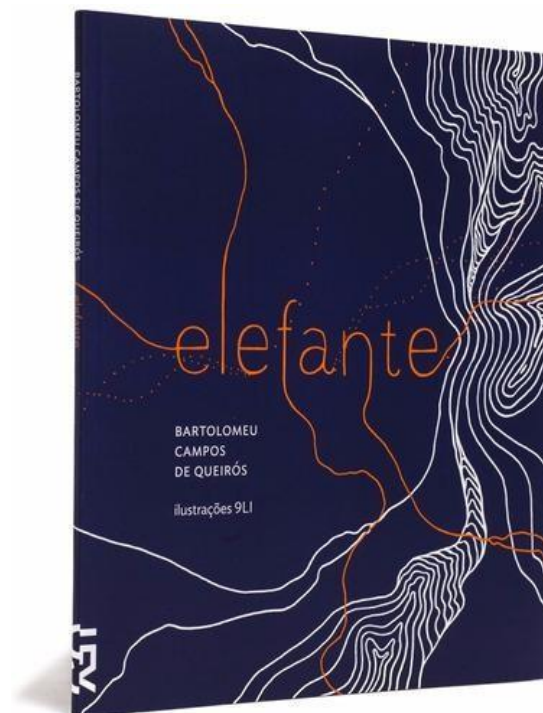
Partindo desse ponto de vista, se a atividade proposta pelo mediador é desenhar um coelho e busca-se que o desenho *represente* um coelho em proporção, com duas orelhas, alguns bigodes - que devem ser obrigatoriamente pretos -, pelos brancos ou marrons, tal e qual é um coelho no mundo, não só transformamos a

existência do coelho e o que ela poderia simbolizar numa essência tediosa e frustrante, como fazemos do próprio ato de desenhar uma atividade aborrecida. Assassinamos o coelho, o desenho, o desenhista e o mediador com uma só punhalada.

E se, ao invés disso, propusermos que se desenhe um “coelho nublado”?

A técnica seria a mesma: o desenho, bem como o tema: o coelho. Mas nesse modelo de proposta, libertamos as inúmeras possibilidades embutidas na existência de um pequeno coelho! Estaremos vivos novamente, prontos para agir no mundo, criar no mundo, estar com o mundo.

O livro *Elefante* (Cosac Naify, 2013), do escritor brasileiro Bartolomeu Campos de Queirós, é outro exemplo possível. De acordo com o poeta português Fernando Paixão, a obra é “um convite para aceitar que as palavras ganhem liberdade e que a imaginação as acompanhe em surpresa contínua” (trecho do texto na contracapa).



Capa do livro *Elefante*, de Bartolomeu Campos de Queirós, publicado em 2013 pela editora Cosac Naify (SP)

Esta prosa poética narra a passagem de um pequeno elefante por um sonho do narrador: “Aproximei meus olhos e vi na minha mão um elefantinho, tão pequetinho que com um simples sopro eu poderia assustá-lo. Prendi a respiração para não sufocar tamanha delicadeza”. Em *Elefante*, Campos de Queirós fala, de forma profunda, sobre a insegurança de amar e ser amado.

Trechos como “Seu andar perdido, pisando dúvidas [...]” e “Estar triste no sonho é como abraçar pedras” suscitam a mesma ousadia de imaginar como seria um “coelho nublado”. Como seria alguém que anda “pisando dúvidas”? Podemos, enquanto mediadores-artistas, propor a construção de todo um personagem teatral com base apenas nessas duas palavras.

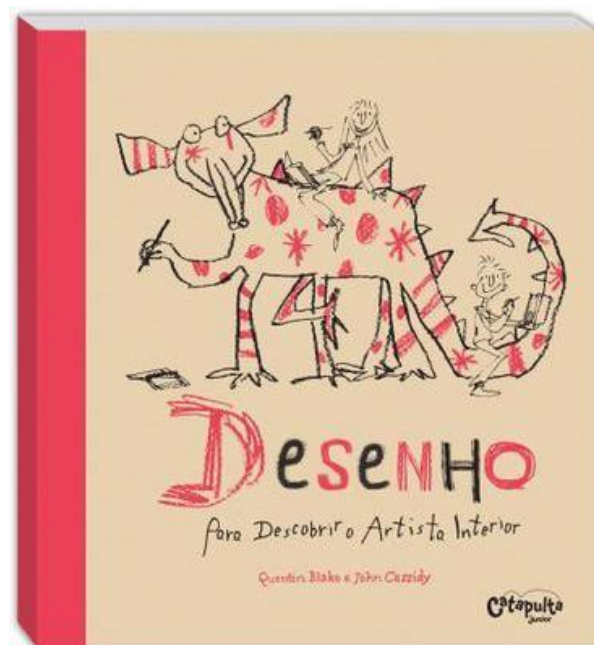
Como seria a sensação de “abraçar pedras” para cada leitor? As pedras da sua sensação são duras, frias, quentes...? De que tamanho são suas pedras? São pesadas pedras? Não se trata de uma lição de interpretação da linguagem poética, nem de propor interpretações literais e muito menos conclusivas sobre determinado texto. Trata-se de permear experiências sensíveis e imaginativas, trata-se de atravessar o ser humano com sua própria possibilidade inerente de expressão artística.

É importante notar que as ilustrações de *Elefante*, assinadas pelo pintor e artista gráfico Bruno Novelli, acompanham a proposta do texto e criam espaço para que o leitor invista em seus próprios absurdos e devaneios durante a leitura.



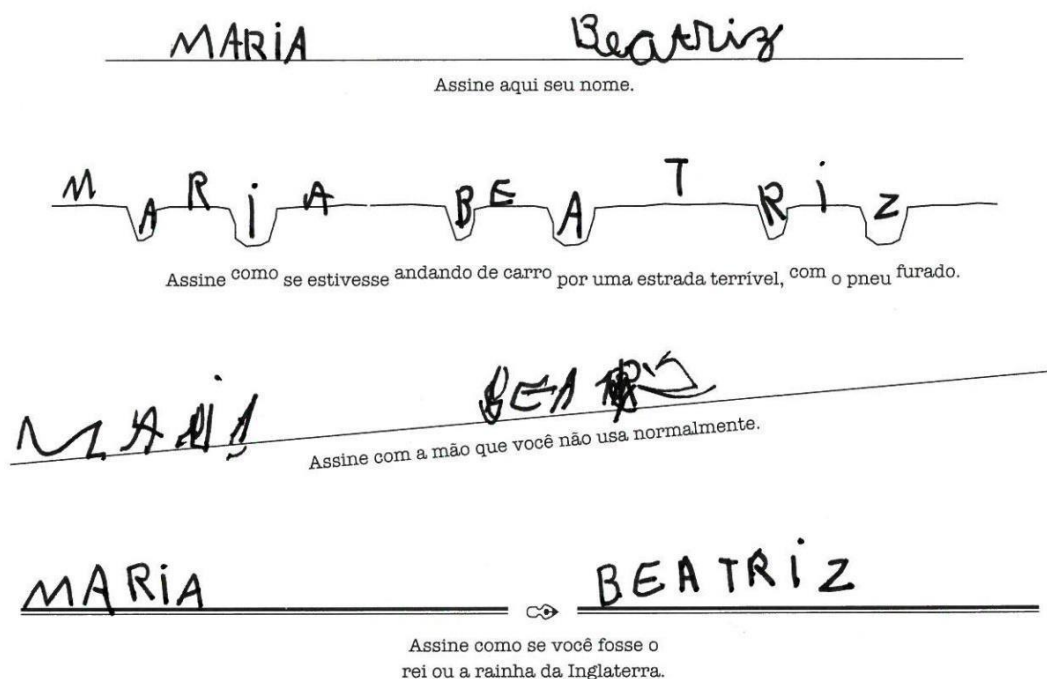
Página do livro *Elefante*, com ilustração de Bruno Novelli

Além da fala poética, o mediador-artista pode recorrer também à ironia e ao humor como recursos metodológicos. Um bom exemplo para isso é o livro *Desenho para descobrir o artista interior* (Catapulta, 2015), do cartunista Quentin Blake e do jornalista John Cassidy, ambos ingleses.



Capa do livro *Desenho para descobrir o artista interior*, de Quentin Blake e John Cassidy, publicado em 2015 pela editora Catapulta (Buenos Aires)

O livro funciona como se fosse um curso de desenho em que o leitor/aluno precisa complementar as ilustrações e textos apresentados, soltando sem pudor seu próprio traço nas páginas. Logo no início, os autores propõem para o leitor uma brincadeira: assinar seu nome imaginando situações bizarras, como “Assine como se estivesse andando de carro por uma estrada terrível, com o pneu furado” (na figura abaixo, segunda assinatura).



*Detalhe do livro Desenho para descobrir o artista interior, página 03 [exemplar da autora]*

O uso da ironia fica visível no trecho “Como fazer uma crítica correta de minha obra?”, em que os autores afirmam que valorizam a autocrítica negativa do leitor/aluno sobre sua produção:



*Como fazer  
uma crítica  
correta de  
minha obra?*

É fácil! Em cada página incluímos um espaço **ESPECIALMENTE** destinado a seus comentários negativos. Isso revela quanto os consideramos. Este é o espaço reservado nesta página para seus comentários negativos.



*Detalhe da página 05, do livro Desenho para descobrir o artista interior,  
de Quentin Blake e John Cassidy*

Quanto dessaber um mediador-artista pode conseguir ao mediar uma aula inteira com o tema “Como desaprender a pintar dentro do contorno?”. Usando este livro como inspiração e o humor e a ironia como métodos, o mediador pode arquitetar um movimento em defesa dos lápis indomáveis, um manifesto contra a obediência, um perfeito resgate da rebeldia infantil.

Portanto, observações sensíveis e intervenções imaginativas é que farão com que o mediador-artista seja capaz de, mais do que aplicar, *ser* na prática os métodos e as ideias apresentados no decorrer desta pesquisa.

## Conclusão

*“Pela coragem da rebeldia e pela valentia de amar.”*

Paulo Freire,  
Educação como prática da liberdade

O clamor de uma sociedade extremamente insegura por segurança, por respostas prontas, por controle e por histórias únicas faz com que traços inegáveis da realidade humana como a ambiguidade, os paradoxos e as divergências sejam mais do que demonizados, mas invisibilizados. Sendo invisíveis, acrescentam mais uma camada de trabalho à atuação política do mediador-artista, já que o primeiro passo para a resolução de dilemas é ter consciência de sua existência. Antes de buscar a resolução dos problemas, o mediador haverá de escavá-los, tirá-los debaixo da terra, por meio da dúvida e do enfrentamento sincero das complexidades inerentes a eles.

É naquilo que é enterrado, subjetivo e disforme que o mediador-artista vai trabalhar, na esperança de restaurar alguma segurança para o mundo, resgatando não as normas e os comportamentos conformes, mas a insegurança da própria existência humana. Paradoxalmente, se formos capazes de compor uma postura dialógica, reconhecer a existência de dilemas e conflitos e assumir a insegurança inerente ao que é humano, talvez consigamos retomar nossa capacidade criativa e a consciência de que não existe segurança real diante da finitude humana. Assim sendo, solucionado estaria o medo da insegurança.

Consciente da sociedade em que está imbuída sua atuação, o mediador-artista é fundamentalmente anárquico. Ele tem como objetivo primordial transformar os imaginários, sabendo que todo o esforço de seus educandos, toda a sua exploração é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – “não na qualidade de alunos ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade” (Rancière, 2002, p. 23).



## Bibliografia

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. Tradução Inés Oliveira Rodríguez e Danilo de Assis Clímaco. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, pp. 157-186. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/60824348/Imaginando-um-futuro-para-a-educacao-artistica-Imanol-Aguirre>>. Acesso em: 30 abril 2021.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 2ª edição. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1979.

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

BARBOSA, Ana Mae. Mediação, medição, ação. Revista Digital Art&. ISSN 1806-2962. Ano XIII. Número 17. Julho, 2016. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-17/01.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2021.

BAUMAN, Zygmunt. Em busca da política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000a.

\_\_\_\_\_. Vida líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BLAKE, Quentin; CASSIDY, John. Desenho para descobrir o artista interior. 2ª edição. Buenos Aires: Catapulta, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Ao revés do avesso: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CHEVITARESE, Leandro; PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. Da sociedade disciplinar à sociedade de controle. In Estudos de Sociologia. Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, v. 1, n. 8, 2002, pp. 129-162.

CORTELLA, Mário Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. Coleção Perspectiva. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 7ª edição, 2003.

DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 44ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 58ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. 48ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GONZAGA, Jonas Marcelo. O educador ironista: possibilidades e contribuições na arte-educação. Cadernos de Educação - reflexões e debates, São Paulo, v. 15, n. 30, pp. 27-45, janeiro-junho, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v15n30p27-45>>. Acesso em: 26 maio 2021.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância, os adultos e a ilusão de um futuro. In: Faculdade de Educação, USP. IV Colóquio do LEPSI: os adultos, seus saberes e a infância. São Paulo, Brasil, 2002. ISBN 85-86736-12-0. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032002000400030&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400030&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 maio 2021.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In *Pedagogia Profana*. São Paulo: Autêntica Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In *Educação e Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 29, n. 01, pp. 27-43, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Coleção Biblioteca do pensamento moderno. 5ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MOURÃO, Maria Ludmila. A cultura do politicamente correto na infância. In: Instituto Langage. IV Congresso Internacional Transdisciplinar sobre a criança e o adolescente: singularidade e diferença. Belo Horizonte, Brasil, 2016. ISSN 2236-594X. Disponível em: <[http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/inscricoes/PDF\\_SWF/65751.doc](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/65751.doc)>. Acesso em: 27 maio 2021.

PENNAC, Daniel. Daniel Pennac: “Meu trabalho, como adulto, é curar as crianças do medo”. *Revista Fronteiras*, 2018. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/entrevistas/daniel-pennac-meu-trabalho-como-adulto-e-curar-as-criancas-do-medo>>. Acesso em: 27 maio 2021.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. In *Informação & Informação*, v. 19, n. 2. Londrina: UEL, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2014v19n2p01>>. Acesso em: 26 maio 2021.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Elefante*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. O princípio da insegurança. Tradução Paulo Neves. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais! São Paulo, 21 setembro 2003.

ROCHA, Ana; MALTA, Julia. Arimin. Belo Horizonte: Polvilho Edições, 2017.

RORTY, Richard. Contingency, irony and solidarity. Cambridge: Published by the Press Syndicate of the University of Cambridge, Nova Iorque, 1989. Disponível em: <<https://www.pitt.edu/~rbrandom/Courses/Antirepresentationalism%20%282020%29/Texts/rorty-contingency-irony-and-solidarity-1989.pdf>>. Acesso em: 30 abril 2021.

SCHILLING, Flavia Ines. Direitos, violência, justiça: reflexões. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012. Tese de Livre Docência em Sociologia da Educação. Disponível em: <10.11606/T.48.2013.tde-13032013-152052>. Acesso em: 30 abril 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole... [et. al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

## Anexos

### **Justificativa do manifesto ilustrado**

O manifesto “Por uma mediação artística” reúne 32 pontos de reflexão oriundos da presente pesquisa teórica da qual este trecho é anexo, divididos em seis pontos principais:

1. Lutaremos por palavras abertas e pensamentos inconclusos;
2. Seremos artistas primeiro, mediadores depois;
3. Veremos as crianças como humanos complexos;
4. Não seremos professores;
5. Não resumiremos a realidade;
6. Seremos fé, filosofia e arte.

O objetivo deste manifesto foi encontrar a síntese, a essência deste tema complexo, trazendo-o à superfície de modo que pudesse ser devorado pelos olhos e deglutido pelos sentidos. Além de provocar uma espécie de experiência estética no encontro com o leitor.

As colagens que ilustram o manifesto são produções artísticas próprias que buscam, bem como a presente pesquisa teórica e o texto do manifesto, espalhar lacunas e atizar questionamentos. Algumas destas colagens já estiveram expostas em salões de arte contemporânea pelo estado de São Paulo. Abaixo, as imagens e informações técnicas das obras:



**Orgueilleuse (para Anaís Sylla)**

Julia Malta | 2018

30 cm x 16 cm

Colagem sobre papel Fabriano



Regards croisés (para Anaís Sylla)  
Julia Malta | 2018  
30 cm x 9,5 cm  
Colagem sobre papel Fabriano

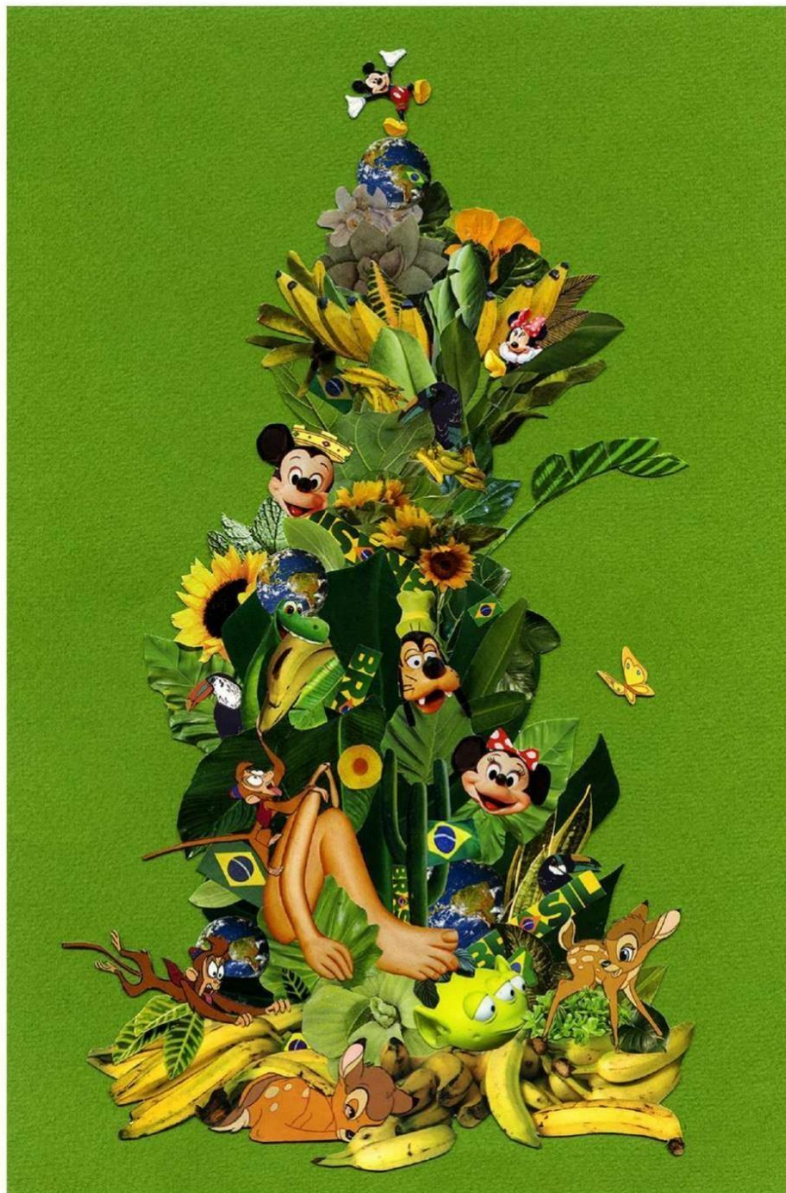


**Mente indócil** (detalhe)  
Julia Malta | 2019  
9,5 cm x 70 cm  
Colagem sobre papel Fabriano



**Mente indócil**  
Julia Malta | 2019  
9,5 cm x 70 cm  
Colagem sobre papel Fabriano

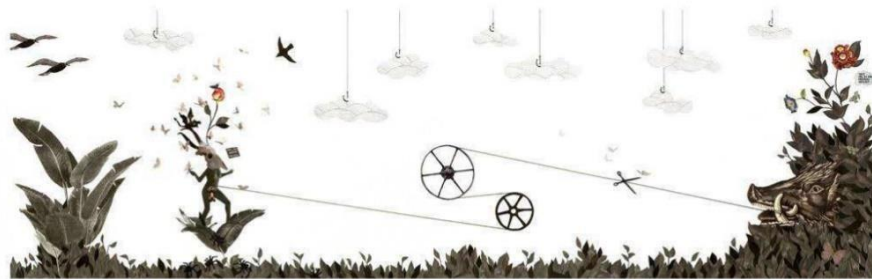




**Beloved Backyard**  
Julia Malta | 2019  
26,5 cm x 17,5 cm  
Colagem sobre papel Fabriano



**Ser mãe é padecer no paraíso**  
Julia Malta | 2019  
50 cm x 14,5 cm  
Colagem sobre papel Fabriano



**Dar à luz um homem**  
Julia Malta | 2019  
20,7 cm x 66,5 cm  
Colagem sobre papel Fabriano



## Considerações pós-banca

*“Nós, os humanos, somos seres inacabados, mas sempre “acabáveis”;  
imperfeitos, mas sempre aperfeiçoáveis.”*

Paulo Freire

“O trabalho acadêmico, o trabalho de escrita, o trabalho de reflexão é contínuo, é um processo inacabado”, disse, logo no início de sua fala, o Prof. Fábio Monteiro, integrante da banca examinadora deste meu trabalho de *conclusão* de curso - conclusão que emenda num ainda mais tenro começo.

Consciente deste movimento em espiral, que possibilita um aperfeiçoamento contínuo apesar da impossível perfeição, venho declarar nesta seção minhas fraquezas - ou meus “afetos”, palavra escolhida com grande delicadeza pela coordenadora do curso, Cristiane Rogério, em sua fala de encerramento da banca - e as consequentes fraquezas da presente pesquisa.

Alguns pontos levantados pelos avaliadores, Prof. Fábio Monteiro - especialista em História, Sociedade e Cultura pela PUC-SP - e Prof. Giuliano Tierno - doutor em Arte e Educação pela Unesp -, apontam caminhos capazes de me levar a cercar meu objeto de pesquisa - o conceito de mediação artística e seus atores - com mais qualidade e assertividade.

- Contornar com mais nitidez a localização e os contextos utilizados na pesquisa, a fim de oferecer maior clareza ao leitor. De que espaços estou falando, dos museus, das escolas, da mediação doméstica? Se for o caso de mediadores em contexto escolar, de qual tipo de escola? De que professor? De que mediador e de que artista estou falando?
- Delinear com mais clareza os conceitos utilizados na pesquisa. De qual *artista* estamos analisando a mediação? De que tipo de *experiência* estamos falando?

- Acompanhar e mapear o mediador-artista em contato com processos experimentais. Essa cartografia me permitiria, inclusive, deparar-me com outras experiências que confrontem as minhas hipóteses. Quais sujeitos foram observados para chegar a determinadas observações, conclusões ou mesmo hipóteses?
- Será que na tentativa de desenhar um conceito que diferencia o professor do artista, não estou subestimando o potencial de mediação desses professores e desses artistas? Será que todo artista de fato constitui processos de mediação? Será que todo artista tem essa consciência da mediação? Será que todo professor é simplesmente um professor transmissivo? Será que não existem professores conscientes dessa mediação que seja também uma experiência de viver com o outro essa elaboração do artístico, essa compreensão que ultrapassa a própria obra de arte física?
- É válido que o meu assunto de interesse seja o campo da arte. Mas, para dizê-lo, não é preciso lançar mão de certa hierarquização com relação aos outros mundos, como o do professor, por exemplo. Sobre este aspecto, registro a leitura sugerida pelo Prof. Giuliano Tierno: *Em defesa da escola: uma questão pública*, de Jan Masschelein e Maarten Simons.
- Meu tema é a mediação artística, então é imperativo aproximar-me e dialogar com os teóricos deste tema. É preciso entrar no meu lugar teórico. E este lugar teórico deve constar entre as minhas referências.
- Solucionar certezas muito imperativas e arbitrarias, reveladas em grande escala em meu manifesto ilustrado. Convocar meu leitor à experiência e não à oposição.
- É importante explicitar as contradições, como faço em meu texto, mas devo, para isso, enfrentar os paradoxos. Ao mesmo tempo em que eu defino o artista como aquele que tem uma postura crítica diante do

mundo, eu digo que ele é anárquico. Mas como? Se é o anarquismo a antiposição, a anticrítica, a condenação da ideia de postura.

- Apresento em meu texto uma constante tensão, que pulsa entre a radicalidade da exposição e da vulnerabilidade e a consciência política que exige uma posição - e uma conseqüente oposição. No interior desta contradição, existe a possibilidade da escolha ou ao menos da declaração de consciência sobre o paradoxo.

Por fim, gostaria de concordar com o Prof. Giuliano Tierno quando disse em sua fala que meu “assunto de vida”, meu tema de pesquisa está numa tensão entre *dar passagem à vida e preservar a singularidade*. E esse é um grande desafio: como é que eu sou singular e dou passagem ao mesmo tempo? Como é que isso não vira vaidade? “Às vezes, eu estou ali num baita gesto de liberdade, mas estou absolutamente aprisionado na forma do que eu produzo... São os paradoxos da vida”

\*\*\*

MANIFESTO  
POR  
UMA  
MEDI  
AÇÃO  
ARTÍS  
TICA





JULIA MALTA

SÃO PAULO  
ABRIL DE 2021



ESTOU  
SIMPLESMENTE  
CHAMANDO A  
ATENÇÃO PARA O  
FATO DE AS  
BELAS-ARTES  
SEREM O ÚNICO  
PROFESSOR ALÉM  
DA TORTURA.

BERNARD SHAW



**NÓS**

MEDIADORES  
ARTISTAS



LUTAREMOS  
POR PALAVRAS  
ABERTAS  
E PENSAMENTOS  
INCONCLUSOS

1. SEREMOS CRÍTICOS E DIALÓGICOS.

2. SEREMOS PERSONAGENS  
DEMOCRÁTICOS, FERRAMENTAS  
POLÍTICAS.

3. NÃO SEREMOS NORMAIS.  
NÃO SEREMOS CONSUMIDORES DE  
COMPORTAMENTOS CONFORMES'.

4. CULTIVAREMOS A AMBIGUIDADE, OS  
PARADOXOS E AS DIVERGÊNCIAS.

5. NOS POSICIONAREMOS CONSCIENTE  
E CRITICAMENTE DIANTE DO MUNDO.



SEREMOS  
ARTISTAS  
PRIMEIRO  
MEDIADORES  
DEPOIS

6. PROPOREMOS AQUILO QUE É  
ASSUSTADORAMENTE NOVO.

7. MESMO QUE NÃO TENHAMOS COMO  
PROFISSÃO PRODUZIR ARTE, SEREMOS  
ARTISTAS.

8. FICAREMOS SEMPRE, E PARA  
SEMPRE, EXPERIMENTAIS.

9. SEREMOS CRIADORES DE  
ESCOMBROS. CAÇADORES DO CAOS.  
PORQUE É DO CAOS QUE NASCEM AS  
ESTRELAS DANÇANTES<sup>2</sup>.

10. INVENTAREMOS NOVOS SENTIDOS.

11. NASCEREMOS DA DÚVIDA.

VEREMOS AS  
CRIANÇAS  
COMO  
HUMANOS  
COMPLEXOS





12. ACREDITAREMOS NO MEDO COMO UM APÊNDICE SÁDICO DO AMOR.

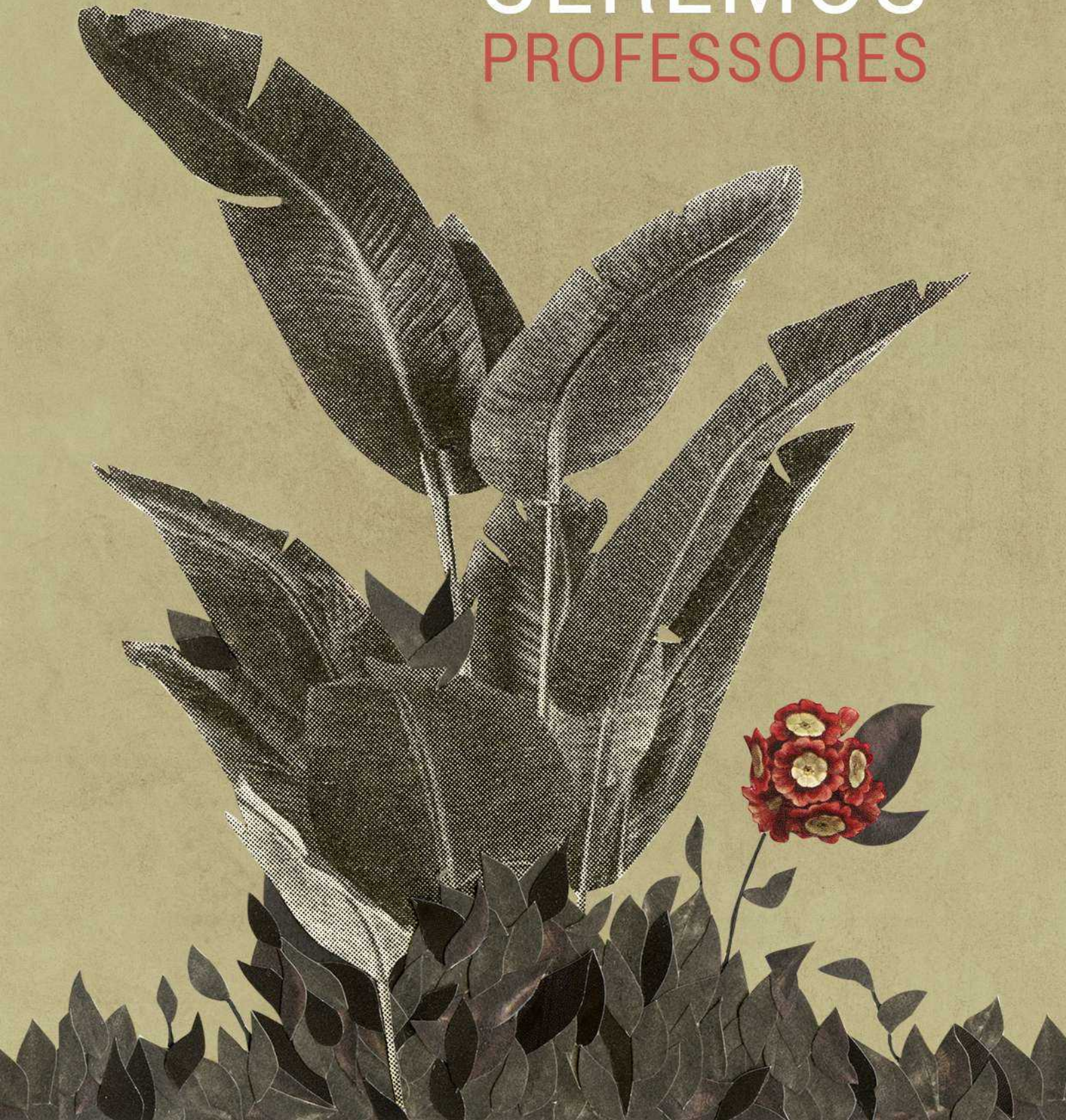
13. POR AMOR, NÃO SEREMOS PARADOS PELO MEDO.

14. CORTAREMOS UMA XÍCARA DE CHÁ AO MEIO QUANDO PEDIREM "MEIA XÍCARA, POR FAVOR".

15. NOSSO TRABALHO, COMO ADULTOS, SERÁ CURAR AS CRIANÇAS DO MEDO<sup>3</sup>.



NÃO  
SEREMOS  
PROFESSORES



16. NÃO EDUCAREMOS NINGUÉM, NEM A NÓS MESMOS<sup>4</sup>.

17. NÃO SEREMOS MEIOS IMPERIOSOS DE TRANSMISSÃO DE CULTURA<sup>5</sup>. TAMPOUCO SEREMOS PASSIVOS.

18. NOSSOS TEMAS ESTARÃO ALÉM DE LIVROS E OBRAS DE ARTE. ESTARÃO EM QUALQUER PEQUENA INTERAÇÃO E EM SUTIS ACONTECIMENTOS.

19. NOSSA REBELDIA SE APROVEITARÁ DO MUNDO COMO OBJETO DE PROVOCAÇÃO.

20. SERVIREMOS À MULTIPLICAÇÃO DE TODAS AS POSSIBILIDADES.

# NÃO RESUMIREMOS A REALIDADE



21. NÃO OFERECEREMOS PALCO PARA HISTÓRIAS ÚNICAS<sup>6</sup>.
22. PERCEBEREMOS AQUILO QUE NOS CERCA EM PROFUNDIDADE, DAREMOS VISTA AOS OBJETOS DE MODO INTEIRO.
23. USAREMOS A IRONIA E A METÁFORA.
24. BRADAREMOS "NÃO" ÀS VERDADES ESTACIONÁRIAS.
25. DESCONJUNTAREMOS O PRESENTE, DESNATURALIZAREMOS O PRESENTE, ESTRANHAREMOS O PRESENTE. CONVERTEREMOS O PRESENTE EM UM PROBLEMA<sup>7</sup>.
26. ESCAVAREMOS A TERRA ATRÁS DE PROBLEMAS.



SEREMOS  
FÉ, FILOSOFIA  
E ARTE

27. NOSSA FÉ NOS FARÁ CORAJOSOS  
PARA QUESTIONAR AQUILO QUE É  
MUNDANO.

28. NOSSA POSTURA FUNDIRÁ A  
EDUCAÇÃO À ARTE.

29. SEREMOS *EDUCADORES*  
*EDUCANDOS, MESTRES IGNORANTES,*  
*EDUCADORES IRONISTAS*<sup>8</sup>.

30. TRABALHAREMOS NAQUILO QUE É  
ENTERRADO, SUBJETIVO, DISFORME.

31. EXALTAREMOS A INSEGURANÇA DA  
EXISTÊNCIA HUMANA.

32. RESTAURAREMOS A SEGURANÇA DO  
MUNDO.

NÃO, O MELHOR É NÃO FALARES,  
NÃO EXPLICARES COISA ALGUMA.  
TUDO AGORA ESTÁ SUSPENSO.  
NADA AGUENTA MAIS NADA.  
E SABE DEUS O QUE É QUE  
DESENCADEIA AS CATÁSTROFES,  
O QUE É QUE DERRUBA UM CASTELO  
DE CARTAS!  
NÃO SE SABE...  
UMAS VEZES PASSA UMA AVALANCHE  
E NÃO MORRE UMA MOSCA...  
OUTRAS VEZES SENTA UMA MOSCA  
E DESABA UMA CIDADE.

MÁRIO QUINTANA

# REFE RÊNCIAS

<sup>1</sup> SEGUNDO FOUCAULT, A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA CONFIGURA-SE COMO CONSUMIDORA DE "COMPORTAMENTOS CONFORMES" (2008, P.350), COMO A "SOCIEDADE DA NORMALIZAÇÃO" (2002) E DA DISCIPLINA. VER NASCIMENTO DA BIOPOLÍTICA (SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2008) E A ORDEM DO DISCURSO (SÃO PAULO: LOYOLA, 2002).





<sup>2</sup> REFERÊNCIA À FRASE DE FRIEDRICH NIETZSCHE EM ASSIM FALOU ZARATUSTRA: “É PRECISO TER O CAOS DENTRO DE SI PARA GERAR UMA ESTRELA DANÇANTE”.

<sup>3</sup> PALAVRAS DO ESCRITOR FRANCÊS DANIEL PENNAC: “MEU TRABALHO, COMO ADULTO, É CURAR AS CRIANÇAS DO MEDO”.

<sup>4</sup> A IDEIA DO EDUCADOR PAULO FREIRE DE QUE “NINGUÉM EDUCA NINGUÉM, NINGUÉM EDUCA A SI MESMO, OS HOMENS SE EDUCAM ENTRE SI, MEDIATIZADOS PELO MUNDO” (FREIRE, 2014, P. 95) INSPIRA ESTE TÓPICO. VER PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, DE PAULO FREIRE (58ª EDIÇÃO. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 2014).

<sup>5</sup> VER A MEDIAÇÃO CULTURAL COMO CATEGORIA AUTÔNOMA, DE EDMIR PERROTTI E IVETE PIERUCCINI.

<sup>6</sup> TERMO CUNHADO PELA ESCRITORA NIGERIANA CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE.

<sup>7</sup> SEGUNDO JORGE LARROSA, A POSTURA ARTÍSTICA "TRATA DE DESCONJUNTAR O PRESENTE, DE DESNATURALIZAR O PRESENTE, DE ESTRANHAR O PRESENTE, DE CONVERTER O PRESENTE, NÃO EM UM TEMA, MAS EM UM PROBLEMA, DE FAZER COM QUE PERCEBAMOS QUÃO ARTIFICIAL, ARBITRÁRIO E PRODUZIDO É O QUE NOS PARECE DADO, NECESSÁRIO OU NATURAL [...]" (P. 34). VER A OPERAÇÃO ENSAIO (IN EDUCAÇÃO E REALIDADE, V. 29, N.1. PORTO ALEGRE: FAGED/UFRGS, 2004, P. 27-43).

<sup>8</sup> O MEDIADOR-ARTISTA SE RELACIONA COM O *EDUCADOR-EDUCANDO* DE PAULO FREIRE, COM O *MESTRE IGNORANTE* DE JACQUES RANCIÈRE, COM A *MEDIAÇÃO CRÍTICA* DE ANA MAE BARBOSA, COM O *IRONISTA LIBERAL* DE RICHARD RORTY E COM O *EDUCADOR IRONISTA* DE IMANOL AGUIRRE.





Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação *lato sensu* **O livro para a infância: processos de criação, circulação e mediação contemporâneos**, do núcleo A Casa Tombada da Faculdade de Conchas (FACON).

Orientação: Prof. Ms. Camila Feltre

