



## **Escritas múltiplas: a criação de ações autorais por meio da apropriação**

*Multiple writings: the creation of authorial actions by means of appropriation*

Alexandre Rodrigues da Costa<sup>i</sup>  
Universidade do Estado de Minas Gerais

Amanda Kistemann Eltz<sup>ii</sup>  
Universidade do Estado de Minas Gerais

### **RESUMO**

Este artigo analisa o papel do mediador cultural como proponente e criador de ações autorais dentro do espaço expositivo, no âmbito das práticas educativas em exposições de Artes. A partir do conceito de apropriação e de Arte Conceitual, são traçadas analogias entre o processo criativo do artista e o processo criativo do educador, ao utilizar como referência as práticas artísticas de Marcel Duchamp e Hélio Oiticica. Assim como diversos artistas se utilizam da apropriação para criar suas obras, os educadores ativariam com suas ações as obras ou espaço expositivo, ao potencializarem a fruição do público. Essa prática, de forma semelhante à criação artística, se dá por meio da apropriação de diversos fatores que tornam possível a autoria do educador, em um processo de reescrita. Dessa forma, investiga-se como os educadores criam ações autorais em exposições de artes visuais, ao discutir como uma mediação pode se tornar um processo artístico autoral.

**Palavras-chave:** Ações autorais, mediação cultural, apropriação, educador.

### **ABSTRACT**

The present article analyzes the role of the cultural mediator as a proponent and creator of authorial actions within the exhibition space, as part of the scope of educational practices in art exhibits. Based on the concept of appropriation and conceptual art, analogies are drawn between the creative process of the artist and the educator using Marcel Duchamp and Hélio Oiticica's artistic practices as a reference. Just as a number of artists use appropriation to create their works, educators would activate the works or exhibition space with their actions by enhancing the fruition of the public. This practice, which is similar to artistic creation, takes place via the appropriation of several factors that allow for the authorship of the educator in a process of rewriting. This way, the way educators create authorial actions in visual arts exhibitions is investigated by a discussion of how mediation can become an authorial artistic process.

**Keywords:** Authorial actions, museum education, appropriation, museum educator.

Enviado em: 24/04/21 - Aprovado em: 12/11/21

Da mesma forma que a atividade do curador desdobrada na de autor não foi bem vista em seu início, mas que hoje é uma realidade<sup>1</sup>, a figura do mediador transpassa a imagem de um 'guia', como o de turismo, que 'guia' pessoas até determinado lugar e 'tira-dúvidas'<sup>2</sup>, para a de um sujeito que gera ações e conteúdos sobre e a partir da obra de arte. Se antes ocorriam tensões entre as ações do curador e do artista, agora elas acontecem entre as três instâncias que orbitam os espaços destinados à arte: do artista, do curador e do mediador. Uma das questões que podem surgir em decorrência do mediador na posição de autor de 'forças agentes', é se ele, ao tomar o lugar do artista ou do curador nesse processo, competiria com eles, no sentido de realizar ações, a princípio, de domínio desses dois. Assim, surge a possibilidade de pensarmos a quem é destinada a mediação e como ela se relaciona com os múltiplos discursos e vozes que perpassam os espaços da arte, de maneira similar à relação entre o leitor e o espectador diante de obras artísticas e literárias, que Roland Barthes analisa em seu texto 'A morte do autor':

[...] um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar em que essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se tem dito até aqui, é o leitor: o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está em sua origem, mas no seu destino [...] para devolver à escrita o seu devir, é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor (BARTHES, 2004a, p. 64).

Para Barthes, o sentido da obra não está concentrado em seu autor, mas, sim, no seu destinatário, o leitor. Não é, portanto, o autor o destinatário das obras e de suas mediações, mas o inverso, o leitor. Para que o leitor possa acessar a multiplicidade de sentidos envolvidos, é preciso que haja esse apagamento do autor. Após o apagamento, um novo campo se abre para o leitor e o espectador e, conseqüentemente, para o educador, pois, de acordo com Umberto Eco:

Poder-se-ia dizer que um texto, depois de separado de seu autor (assim como da intenção do autor) e das circunstâncias concretas de sua criação (e, conseqüentemente, de seu referente intencionado), flutua (por assim dizer) no vácuo de um leque potencialmente infinito de interpretações possíveis (ECO, 2005, p. 48).

---

<sup>1</sup> Ainda que visto como "uma celebridade perseguida tanto por artistas quanto por galerias, e que age como corretor de influências entre colecionadores, o mercado e agências de financiamento" (BICHOP, 2015, p. 279).

<sup>2</sup> "Na camiseta dos mediadores da Bienal de 1998 havia a frase "TIRA DÚVIDAS" veiculando uma concepção errônea, diminuidora e humilhante dessa função. Frequentemente, nos museus, nos deparamos com situações que 'desempoderam' os arte-educadores para privilegiar curadores e críticos" (BARBOSA, 2009, p. 15).

A mediação autoral e o educador como criador não têm a intenção de competir com o artista nem com o curador na condição de autor. As ações autorais estão inseridas justamente nesse vácuo flutuante de que nos fala Umberto Eco, nesse amplo campo que se abre com o apagamento do autor, com a intenção de potencializar, não só a fruição e a interpretação, mas também a ação, o olhar e o corpo do público diante da obra. Portanto, o educador, ao se tornar também autor, ocuparia, aqui, o lugar das 'mil interpretações', não alterando, a princípio, 'a irreproduzível singularidade' da obra nem substituindo o seu primeiro instante de configuração articulado pelo artista, mas permanecendo como aquele que, ao manipular conceitos, pode alterar a fruição e a interpretação de um determinado objeto artístico.

Se a questão da autoria, ligada às ações artístico autorais, quase sempre revela que a intenção do educador não é competir com o artista, mas ativar obras já existentes por meio de ações desenvolvidas pela sua fruição e para a fruição do público, nas autorias compartilhadas da criação coletiva, artista + educador + observador, as ações seriam um dos possíveis papéis que caberiam ao educador na fruição da obra de arte. A autoria é exercida nessa criação das ações e o desenvolvimento

[...] de proposições [...] é de foro íntimo, processo onde cada educador adquire repertório para atuar diante de estudos, experiências e sensibilidade. A obra de arte se revela como potência na provocação de diálogos, [...]. Não há um roteiro definido, mas pode haver intenções. Criar aulas, situações de aprendizagem pode ser tão técnico e poético como criar uma obra de arte (UTUARI, 2014, p. 176).

Dessa forma, criar pode ter um sentido amplo, ligado à mediação e aos seus atores, mediador e público, e aos processos envolvidos na leitura e interpretação de obras de artes como 'potenciais provocadoras de diálogos'. Criar pode estar também ligado ao educador como indivíduo autônomo, em uma autoria transindividual, por meio de seu próprio processo criativo e repertório, fazendo emergir o educador como autor. Mas, um processo que nos é extremamente caro também surge nesse processo de proposições ou ações, se a obra já está pré-estabelecida pelo seu criador e por seu posterior apagamento (BARTHES, 2004a), a criação do educador, na condição de autor, por mais que seja coletiva ou transindividual é um processo posterior à criação do artista. Nesse sentido, a criação do educador será estabelecida, portanto, com base na obra criada pelo artista, ao agregar também outras referências, com a possibilidade de gerar novos conceitos e ações.

As criações, como continuação de processos conceituais de obras já existentes tanto por parte do educador quanto do espectador, podem ser interpretadas como autorias coletivas, baseadas em dados pré-existentes oferecidos pelo artista na execução e na

apresentação do seu objeto artístico. A ação artística autoral, embora seja divergente da ação do artista, justamente por causa desse 'pré-requisito' e da obra utilizada para a ativação, se assemelha à criação artística pelo viés de um conceito artístico específico: a apropriação. Na arte, a apropriação pode ser entendida como um ato que propicia uma mudança de significado, um deslocamento de sentido do objeto apropriado, direcionado a uma nova essência. Por meio dela, nossa visão romantizada do artista, que cria em relação direta com a matéria, no seu solitário ateliê, ligado aqui às linguagens tradicionais da arte, como pintura, escultura e gravura é deslocada, questionada e abalada. E até mesmo artistas do nosso imaginário romântico, já praticavam, de certa forma, apropriação. Desde a antiguidade, a ideia de aprendizado das técnicas artísticas passava por 'copiar' os mestres e incorporar tais técnicas em sua produção para, posteriormente, adquirir seu próprio estilo, mas com a compreensão de que era preciso passar pela cópia para adquirir um trabalho original e legítimo. Esse ato de se apropriar foi e é amplamente utilizado na arte, e pode ser identificado na produção de diversos artistas, tendo em Marcel Duchamp um dos mais importantes expoentes, já que é dele a primeira quebra do sistema modernista predominante até então, que marca a extensão da 'zona de apropriação' (GRAW, 2004):

Ao descontextualizar um objeto do universo do prosaico, com o seu célebre urinol de porcelana (Fonte, 1917), não é o elemento em si que conta – uma peça de finalidades sanitárias –, mas o contexto que o legitima como objeto artístico. O papel do artista aqui é deslocar o objeto de um lugar para outro, nascendo aí a ideia de apropriação. O *Ready-made* não é mais a tentativa de representar o real como tal. A apropriação, portanto, desloca o sentido de 'criar' de algo realizado manualmente – como uma escultura ou pintura – para algo que é fundamentalmente pensado. Criar, então, pode ser também inserir um objeto em um novo cenário, considerando-o como personagem dentro de novos papéis. Essa predominância da ideia é elemento fundamental para a construção de conceitualismos (NUNES, 2010, p. 36).

Com base nessas colocações, ao considerarmos a apropriação como um ato, com o questionamento da noção de originalidade e autoria, o modelo de apropriação, como 'comportamento parasitário' substituiu a concepção de criação genuína (GRAW, 2004). A extensão da 'zona de apropriação', provocada por Duchamp e seus *ready-mades*, prenunciam<sup>3</sup> e dão abertura para a eclosão da Arte Conceitual no mundo artístico contemporâneo, uma vez que ampliaram a possibilidade dos objetos que poderiam ser apropriados artisticamente e da ideia de apropriação como um todo. A partir da Arte Conceitual, temos o afloramento da ideia e do conceito como primordiais na arte e no

---

<sup>3</sup> "Duchamp como obra contém em germe os desenvolvimentos que os artistas que virão depois dele impulsionarão, em um sentido ou em outro: a arte conceitual, o minimalismo, a pop art, as instalações, até mesmo os *happenings* que ele tanto apreciava" (CAUQUELIN, 2005, p. 102).

processo criativo do artista, com o objeto artístico ficando em segundo plano. A ideia como ato artístico se torna evidente, como nos conta Cristina Freire:

A existência da aura (ou sua ausência), o significado do contexto (no caso a exposição e/ou museu) assim como o papel reservado ao artista se formulam em novas bases nessas poéticas conceituais. [...], seja através de intervenções no ambiente, (dando a ver o contexto), seja através de projetos envolvendo a consciência do corpo, ou seja ainda nos trabalhos envolvendo palavras (que têm o potencial de mesclar as proposições artísticas a outros e mais amplos contextos), o que importa ressaltar é o predomínio da ideia sobre o objeto (FREIRE, 1999, p. 29).

Ao compararmos a ação artístico autoral à criação e à produção artística, tomando como referência o ato da apropriação e a Arte Conceitual com o “predomínio da ideia sobre o objeto”, citados acima por Freire, desenvolveremos uma analogia entre os processos criativos do educador e do artista. Afinal, se o modelo de apropriação, como ‘comportamento parasitário’, substituiu a ideia de ‘criação genuína’ nas artes, podemos estender essa ideia para a mediação em artes, pois, se a participação do público já foi estabelecida, se o lugar do museu somente de guarda de coleções<sup>4</sup> já foi superado<sup>5</sup>, faz sentido manter a mesma mediação em modelos tradicionais? Se a apropriação já foi legitimada dentro das artes, porque não ampliar a visão dessa legitimação a outros campos, desestabilizando o olhar a respeito do campo da mediação, permitindo o seu desenvolvimento como área de conhecimento e de aprendizado dentro da arte? Se a autoria e a autonomia já foram desestabilizadas como esferas únicas e genuínas da arte, e a apropriação passou a ser vista como processo de influência mútua, entre objeto apropriado e artista apropriador (GRAW, 2004), o educador, agora na condição de autor, não deve ser visto como um competidor, mas como um agregador no processo educativo e de novas fruições.

É no processo de re-compreensão e apropriação dos conceitos implícitos na obra e na poética do autor que o mediador pode se tornar também criador. Se na Arte Conceitual “a autoria se esfacela frente às poéticas da apropriação; a função intelectual é determinante na recepção” (FREIRE, 2006, p. 9). Em nosso contexto específico é justamente a “predominância da ideia” (NUNES, 2010, p. 36) que irá emergir da criação

---

<sup>4</sup> “A origem dos museus está relacionada com a vontade dos seres humanos de colecionar objetos. Esse hábito é encontrado em muitos momentos ao longo da história da humanidade e pode ter diferentes objetivos: manter a memória do dono da coleção mesmo após sua morte, legitimar a posse de bens raros e preciosos, obter reconhecimento social, [...] etc.” (MARTINS, 2013, p. 13).

<sup>5</sup> “[...], os museus foram, aos poucos, melhorando a comunicação com seus públicos — principalmente por meio das exposições. Elas passaram a ser cada vez mais compreensíveis para as pessoas comuns, com legendas, textos e objetos interativos para ajudar no entendimento das coleções expostas. As exposições começaram a ser concebidas a partir de objetivos, que levavam em consideração o que, como e para quem comunicar. [...], o que mais se modificou nesse período foi a ampliação e o fortalecimento do papel educacional dos museus” (MARTINS, 2013, p. 16).

do educador na construção de novos conceitos, ao cogitar possibilidade de ampliação da fruição da obra de arte. Tal qual um artista, o educador se apropria do *objet trouvé* (objeto encontrado), que aqui são as próprias obras e poética do artista, para desenvolver suas ações. Dessa forma, assim como o artista, o educador assume uma organização de ideias destinadas ao fruidor, por meio de ações criadas especificamente para este fim. Entretanto, o deslocamento do sentido não ocorre somente de obras criadas manualmente, já que essas obras já podem estar inseridas dentro de contextos contemporâneos, no momento em que elas extrapolam as linguagens tradicionais. Nesse sentido, teremos apropriações também dos conceitos e ideias desenvolvidos pelos artistas, e até da participação do espectador, requerida em determinadas obras. Como exemplo, podemos interpretar o processo criativo do artista Hélio Oiticica a partir da apropriação. Em determinado momento de sua trajetória artística, Hélio delimitou uma diferença entre a criação artística de um artista plástico e o que ele considerava fazer, denominado como invenção<sup>6</sup>: “As pessoas normais se transformam em artistas plásticos, eu não, eu declancho. Eu não me transformei em um artista plástico: eu me transformei em um declanchador de estados de invenção” (OITICICA apud Carneiro, 2009, p. 116)<sup>7</sup>. Para Hélio, o ‘declanchador’ teria um processo de produção artística ligado à invenção e, por consequência, à experimentação, tanto dele próprio quanto do espectador, enquanto o termo criação estaria ligado a um ímpeto momentâneo, ou como nos diz Beatriz Carneiro, “algo independente do experimentalismo, [...] como se existisse um impulso natural, não produzido ou elaborado pela pessoa” (CARNEIRO, 2009, p. 110). O conceito de invenção, por sua vez, seria baseado em um acontecimento *a priori*, e

[...] se articula com a imitação. Não a imitação pela cópia, mas uma imitação derivada daquele primeiro sentido etimológico de inventio: o ato de encontrar. No processo inventivo, o sentido de imitar seria encontrar uma coisa e se apropriar dela. A invenção aí retomou a ação de encontrar, de descobrir, porque, afinal, tudo já seria existente. Imitar não é copiar, mas refazer. [...]. Segundo Roland Barthes, ‘a invenção é uma noção mais extrativa do que criativa’ (Barthes, apud Martel, n. p.) (CARNEIRO, 2009, p. 111).

---

<sup>6</sup> “Ao se buscar a palavra invenção no site do Programa Hélio Oiticica (Itaú Cultural), onde se encontra digitalizada e disponível à pesquisa on-line uma parte dos manuscritos e documentos do artista, surgem 67 ocorrências de documentos com esse termo, sendo que apenas quatro destes são anteriores a 1970. Apenas a partir de 1971, quando da passagem do escritor Haroldo de Campos em Nova Iorque, onde Hélio residia, e a intensificação das conversas com amigos escritores e poetas concretos (Aguilar, 2008), que o sentido de invenção ampliou a própria compreensão do que realizara na arte e na vida até então. No entanto, em 1959, Hélio havia denominado invenção uma série específica de obras monocromáticas: placas quadradas nas quais a cor aplicada em camadas superpostas aparece num só tom. Colocadas em uma parede, um pouco afastadas, a cor da parte de trás das placas reflete nela, o que marcou a primeira experiência de Hélio em sair do plano bidimensional da pintura” (CARNEIRO, 2009, p. 109).

<sup>7</sup> “Ao se afirmar um ‘declanchador’ e não mais um artista, Hélio Oiticica ‘transcriou’ o verbo ‘declanchar’ em português a partir da palavra em francês *déclencher*, cujo sentido é destravar, provocar. *Déclancheur* (declanchador) significa também o disparador da máquina fotográfica” (CARNEIRO, 2009, p. 116).

A invenção se caracterizaria, nas obras de Marcel Duchamp, como processo de encontrar um objeto, para, ao lhe dar outras finalidades e, assim, subvertê-lo, transformá-lo em arte: o *ready-made*. De forma semelhante, os educadores, no desenvolvimento das ações autorais, se valem da invenção, porque justamente encontram uma referência ou conceito em uma obra já existente e, a partir disso, desdobram a ação. O educador encontra, por meio de sua primeira fruição e posteriores pesquisas, um conceito na obra o identifica, se apropria dele e, a partir daí o relaciona com outros conceitos para desenvolver sua proposição. A ação em aplicação se torna um processo disparador que provoca o espectador, que o coloca em ação, que 'declancha'. Para Paula Braga, os artistas considerados "inventores" são "[...] capazes de levar adiante a busca por uma arte que detone a vitalidade criativa dos participantes, transformando a arte em veículo de descondicionamento e expansão do comportamento criativo, [...]" (BRAGA, 2013, p. 31). Na analogia entre os processos criativos do educador e do artista, as ações autorais como experimento ação têm justamente o intuito de transpor o lugar do espectador, ao permitir-lhe vivenciar simultaneamente o lugar de espectador e de autor na autoria coletiva.

Embora o ato de apropriação possa ser relacionado à Arte Conceitual, Hélio Oiticica não se considerava um artista conceitual, pois, para ele, a Arte Conceitual enfraquecia a discussão sobre o predomínio da contemplação visual por parte do espectador em contextos artísticos, "porque continuava a trabalhar no modelo da arte como produto" (BRAGA, 2013, p. 166). Ainda que um dos motes da Arte Conceitual seja questionar as instituições de arte e a obra como objeto permanente, ao invocar o processo artístico e, dessa forma, convidar o espectador à participação mais do que à contemplação (FREIRE, 1999), ela pode, talvez, gerar certa expectativa e estagnação no espectador, uma dependência em relação a um conjunto anterior ou direções de onde deve seguir, ao se tornar predominantemente metalinguística:

[...] a recepção dessa produção supõe, é certo, um repertório anterior. A necessidade de ser explicada, de serem fornecidos mais subsídios, para que as propostas conceituais materializadas em fotos, documentos, projetos, sejam compreendidas, torna ainda mais importante reflexão sobre o problema de como apresentá-las ao público (FREIRE, 1999, p. 27).

É certo que, mesmo na contemplação, existe a ação e a atividade materializada na interpretação, e que o resgate a um conjunto anterior de referências é parte essencial desse processo, pois, diante da obra, o espectador

observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Se não fosse assim, nenhum espectador seria capaz de ir a uma exposição sem um mediador, o que, sabemos, não é imprescindível. Mas a interpretação poderá ser intensificada e diferente a partir de ações que, diante de uma mediação, extrapolem a explicação e a palestra realizadas de modo tradicional e a relação de preponderante contemplação visual, gerada por elas e pelo discurso do educador. Há de se pensar que, justamente por essas dificuldades em relação à recepção da obra conceitual, a ação autoral pode ser facilitadora, uma vez que não age como explicação da obra, mas interfere na experiência do espectador.

Para Hélio, a Arte Conceitual adquire um *status* de “objeto-fim-artístico” (OITICICA apud BRAGA, 2013, p. 165) que não o satisfaz como artista e naquilo que quer provocar no público. No processo experimental da trajetória artística de Hélio Oiticica, o conceito é apenas uma parte de um todo, a arte, que deve ser vivenciado pelo corpo. O experimental assume o papel de explorar o contato com a arte além da exaltação única do sentido da visão, ao incluir outros sentidos e ao articular todo o corpo em soma na fruição da arte:

O processo de deslocar o principal foco estético para longe das chamadas artes ‘visuais’ e a introdução, então, de outro sentidos, não deve ser concentrado ou olhado de um ponto de vista puramente estético; é muito mais profundo; é um processo que, em seu sentido mais extremo, se relaciona e propõe uma possibilidade de novo comportamento descondicionado: a consciência do comportamento como chave fundamental para a evolução dos chamados processos de arte - [...] olfato-visão-paladar-audição e tato misturam-se e são o que Merleau Ponty chamou de ‘simbólica geral do corpo’, onde todas as relações de sentido são estabelecidas em um contexto humano, como um ‘corpo’ de significações e não a soma de significações apreendidas por canais específicos [...] (OITICICA apud BRAGA, 2013, p. 170).

Embora as ações autorais em mediação se relacionem à Arte Conceitual, por gerarem conceitos específicos que serão trabalhados na fruição do público de maneira análoga ao pensamento de Hélio, têm o intuito de aumentar o leque dos sentidos utilizados, visando uma experiência corporal e singular com a arte em uma mediação para além da exploração única do sentido da visão. Nesse sentido, elas são uma tentativa de ampliar essa experiência e torná-la efetiva e singular, dando ao espectador a possibilidade de se tornar autor por meio da experiência-ação. Ao processo criativo de Hélio Oiticica, é válido acrescentar a extensa gama de referências teóricas e artísticas, os ‘inventores’, sobre os quais se apoiava para criar. Porém, para ele, os inventores são mais do que meras referências, fazem parte do processo como uma constituição, como nos conta Paula Braga:

[...] há em Oiticica uma multiplicidade de artistas. Hélio costura com vários fios uma constelação formada por muitos pontos luminosos. [...] um chão de inventores (ou céu de referências), [...]. A



invenção, palavra recorrente nos textos do artista, é exatamente essa mistura de outras invenções. Ou seja, lidamos aqui com uma constatação trivial: há inúmeras referências a outros teóricos e artistas conduzindo a produção e autocrítica de arte feita por Oiticica. No entanto, nos textos de Oiticica, essas referências são mais do que afinidades, e constituem parte fundamental do programa in progress: uma simultaneidade de inventores construindo o artista que chamamos de Hélio (BRAGA, 2013, p. 30).

Assim como Hélio transforma as referências em parte de seu trabalho e se apropria delas na construção de sua poética<sup>8</sup>, educadores 'tecem os fios' esquecidos durante o processo de criação, ao unirem inventores, autores, artistas e obras em suas ações, em função da fruição do público e da transposição do lugar do espectador e de seu corpo frente à obra. Se "o autor é um *bricoleur* mais do que um engenheiro, [...], trabalha com o que encontra, monta com alfinetes, ajusta" (COMPANGON, 1996, p. 39), Hélio Oiticica não seria também um, ao recortar e ao colar referências, de maneira que elas se integrem ao seu processo criativo? Um declanchador *bricoleur* em autorias coletivas e compartilhadas?

Se a "singularidade de Oiticica é usar essas referências como esquema construtor não só de conceitos, mas também de proposições" (BRAGA, 2013, p. 30), entendemos a apropriação na mediação justamente como esse 'esquema construtor', uma bricolagem, e não somente soma de referências na criação de proposições educativas. A criação autoral relacionada à mediação pode estar ligada, então, a um processo de reescrita, que invoca a citação dessas referências e inventores:

Escrever, pois, é sempre reescrever, não difere de citar. A citação, graças à confusão metonímica a que preside, é leitura e escrita, une o ato de leitura ao de escrita. Ler ou escrever é realizar um ato de citação. A citação representa a prática primeira do texto, o fundamento da leitura e da escrita: citar é repetir o gesto arcaico do recortar-colar (COMPAGNON, 1996, p. 41).

Retomamos aqui, a ideia de que a criação coletiva se baseia no intertexto, uma vez que "todo texto é um tecido novo de citações passadas" (BARTHES, 2004b, p. 276). Assim, ao relacionarmos Roland Barthes a Antoine Compagnon, surge a possibilidade de considerar que o educador se torna autor por meio da citação, pelo recorte e colagem de referências em suas ações, ao unir o ato de leitura ao de escrita ou de reescrita. Nesse

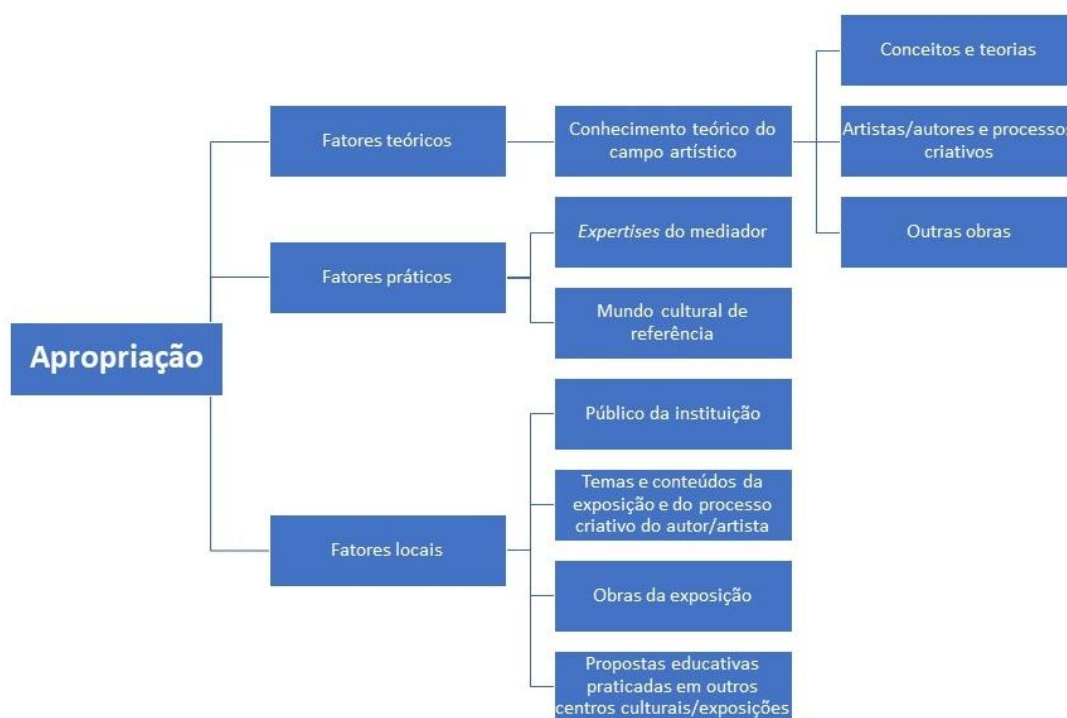
---

<sup>8</sup> Podemos citar como exemplo a referência ao filme *Under Capricorn* (1949), de Alfred Hitchcock, como parte da construção da obra *Cosmococa*: "[...] os fragmentos-inserts que montam o ESQUEMA no início de UNDER CAPRICORN têm semelhança àquilo que deva ser o PROGRAMA IN PROGRESS: não uma coleção de fragmentos, mas fragmentos-blocos que são totalidades que se justapõem como em crescimento e não uma sequência linear lógica – o MEU SONHO é que esses fragmentos que no filme se referem a HITCHCOCK indivíduo-criador total em COSMOCOCA vá in-corporando descontinuamente e ao mesmo tempo vá alimentando o que chamaria de CAMPO EXPERIMENTAL no que defino como EXPERIMENTALIDADE BRASILEIRA: [...] nas minhas tentativas de apropriação/absorção/togethernassão de fragmentos que se estruturam em blocos e proposições procuro a não-limitação em grupo homogêneo ou de casta" (OITICICA apud BRAGA, 2013, p. 43).

sentido, se a citação é um tipo de apropriação<sup>9</sup>, o educador, ao exercer a leitura da obra, por meio da fruição, apreende as referências que o tocam e as cita em seu processo de reescrita, ao transformá-las em ações autorais:

a leitura repousa em uma operação inicial de depredação e de apropriação de um objeto que o prepara para a lembrança e para a imitação, ou seja, para a citação. (Repetição, memória, imitação [...]) (COMPAGNON, 1996, p. 14).

Dessa forma, a apropriação se torna ato criativo por ser parte da construção da ação e certifica as autorias coletivas e a autoria transindividual do educador. A invenção do educador acontece no ato de refazer, de reescrita, de citar os conceitos, as obras e os artistas, e não de mera cópia.



**Figura 1:** Fatores determinados da Força Agente.  
Fonte: Gráfico de nossa própria autoria.

De acordo com o diagrama da figura 1, a apropriação como força agente nas ações autorais de mediação estaria dividida entre três fatores. Nos fatores teóricos, estariam os conhecimentos teóricos relacionados ao campo da arte, que incluiriam conceitos e teorias artísticas, conhecimentos sobre outros artistas e seus processos criativos e obras. Nos fatores práticos, teríamos as *expertises* do educador, sua trajetória e experiência como

<sup>9</sup> “[...] a citação é um processo de apropriação do discurso [...]” (COMPAGNON, 1996, p. 153).

educador, suas estratégias de mediação e seu mundo cultural de referência, que entendemos estar ligado ao conhecimento empírico do mundo e, portanto, prático. Os fatores locais, por sua vez, apresentariam os elementos ligados à exposição em questão, e seriam o público e sua fruição, os temas e conteúdos da exposição que incluem a curadoria, o processo criativo dos artistas, as obras presentes e também a pesquisa de propostas educativas, as quais aconteceriam em outros espaços culturais e exposições, e que poderiam ser adaptadas para o contexto específico. Esses fatores poderiam ser parte de conhecimento prévio, mas também seriam adquiridos ao longo do processo de pesquisa, durante toda a trajetória do educador como sujeito, pois, antes de ser um educador, ele é fruidor e leitor.

O ato de se apropriar, a força agente e a ação autoral, como um todo, teriam início na leitura, na primeira fruição do educador, pois abrangeria os conceitos necessários para as citações de sua possível reescrita e, após a ação e a partilha da fruição do espectador ativo, teria também a possibilidade de se tornar novamente fruidor no processo. O ato de selecionar estaria ligado ao recorte e a reescrita à colagem. São esses os sentidos que encontramos no capítulo 'O homem da tesoura', de *O demônio da citação*, de Antoine Compagnon, quando lemos o comentário de um guarda florestal que tinha o hábito de recortar os livros, para deixar apenas aquilo que o agradava:

Há livros de todos os tipos, mas se você fosse abri-los ficaria surpreso. São todos incompletos, alguns não contêm mais que duas ou três folhas. Acho que se deve fazer comodamente o que se faz todos os dias; então leio com a tesoura nas mãos, desculpem-me, e corto tudo o que me desagrada (COMPAGNON, 1996, p. 30).

O recorte seria, assim, marca da leitura pessoal, da interferência alheia sobre o texto e trabalho do autor, etapa constituinte da apropriação. Durante a fase de leitura, o conteúdo do texto, ou o que restou dele após o recorte, é usado na fase da reescrita, reestruturando-se como uma nova obra. A leitura como recorte engendraria, dessa maneira, a apropriação, já que segundo Antoine Compagnon, o ato de leitura se realiza em uma série de seleções sobre o texto:

Ler com um lápis na mão, recopiar na caderneta de anotações, isso é muito bom. Mas recortar e sobretudo jogar fora os restos, lançá-los ao lixo, que inconveniência! Ora, no fundo, substancialmente é a mesma coisa. O essencial da leitura é o que eu recorto, o que eu ex-cito; sua verdade é o que me compraz, o que me solicita (COMPAGNON, 1996, p. 32).

A reescrita pode se tornar autoria do educador no instante em que, ao recortar e reescrever o que lhe parece essencial, articula fragmentos físicos ou conceituais, com o objetivo de ressignificar processos ou obras já existentes. Dessa forma, o recorte tornaria

possível a seleção das citações que se destacam durante a leitura da obra, para uma posterior reescrita, pois o ato da força agente, assim como o ato de escolher e cortar, permite a apropriação dos conceitos da obra e do artista, e a posterior reescrita desses conceitos em forma de ação artístico autoral, no processo de recorta e cola. Já o experimento ação, estaria ligado ao conceito experimental de Hélio Oiticica, de um "corpo de significações" (OITICICA apud BRAGA, 2013, p. 170), e também de Larossa Bondía, para pensar a possibilidade da experiência, por meio da mediação:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou relação com algo que se experimenta, que se prova. [...] é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente 'ex-iste' de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. [...]. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (BONDÍA, 2002, p. 28).

Um sujeito não aberto à experiência nunca se abala, está sempre certo, sempre em segurança. Para ele não há 'perigo' e nem 'travessia'. Em contato com a arte, entendemos que algo sempre acontece com o sujeito, as mais diversas sensações, no instante em que ele pode passar da repulsa à paixão, em seus mais variados graus. Dessa forma, entendemos que as ações autorais em uma exposição têm o papel de atuar como travessia e ampliar a experiência, ou ainda de ser a própria experiência por meio da ação e pela ação. Essa extensão se dá a partir da exploração de todos os sentidos, através do corpo ativado e presente no ato de agir diante da obra, de um "corpo de significações" (OITICICA. apud BRAGA, 2013, p. 170).

De toda forma, há que se pensar na relação que o educador estabelece com a experiência criativa. Na mediação como travessia (BONDÍA, 2002), o corpo do mediador é também meio. A mediação deve ser, portanto, experiência não só para o público, mas também para o mediador. Assim, não é possível estabelecer nem premeditar o final da experiência, já que ela "não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer' (BONDÍA, 2002, p. 28). Por isso, mediador e público precisam estar abertos à experiência, para que ela possa, de fato, ocorrer. É necessário que exista uma conexão, uma troca, pois é justamente nessa troca que a experiência acontece, para que o mediador exerça, mais do que recorrentemente em seu trabalho, a alteridade e, principalmente, a escuta. Talvez o sentido da audição não ocupe o lugar de destaque em nossa sociedade, primordialmente visual, porque evoca, justamente, o lugar do outro, já que

o ato de escutar, [...], carrega em si a tensão do órgão do sentido, o desejo, a direção a Outrem. A escuta foi então sempre o revés, o outro lado da nossa forma de pensar, entender, [...], conhecer e reconhecer (TUGNY, 2015, p. 22).

Para desenvolver uma mediação para além da visão, precisamos, portanto, despertar, ampliar, estimular e até reaprender a nossa própria sensibilidade, para que possamos despertar no outro a abertura para a experiência-ação.

Como forma de tornar mais claro o processo e as etapas envolvidas nas criações das ações, descritas anteriormente, e as diferentes formas que podem assumir durante a aplicação delas junto ao público, traremos alguns exemplos práticos de ações artísticas autorais em mediação, em diversas exposições e contextos. O primeiro exemplo vem da exposição *Yoko Ono/Uma retrospectiva, ocorrida em 2007, no Centro Cultural Banco do Brasil, em São Paulo*. A exposição teve como coordenadora educativa Rejane Coutinho, à frente da empresa educativa Arteducação Produções. Em artigo publicado na ANPAP, em 2008, Rejane descreveu o desafio encontrado pela equipe ao mediar essa exposição, pelo caráter efêmero das obras conceituais e que, por causa disso, apresentavam registros das obras para o público, como no caso de performances, por exemplo. O artigo apresenta a 'estratégia performática de mediação cultural', desenvolvida para a exposição. Sobre o processo de construção da estratégia, escreve Coutinho et al.:

Imaginamos que as ações dos educadores no processo de mediação poderiam ser permeadas por instruções com tonalidades poéticas, para intrigar e provocar a percepção e a ação do público, instigando deslocamentos. Essas 'situações' passaram a ser entendidas como um possível encadeamento de ações, de performances (COUTINHO et al., 2008, p. 1394).

Na estratégia de mediação para a exposição, a equipe decidiu se apropriar das *instruções*<sup>10</sup> de Yoko Ono e da linguagem da performance, ao desenvolverem ações, nas quais a "condição do educador se aproximaria da do artista ao provocar estranhamento, incitar a participação, buscando respostas do público, provocando uma intersecção da arte com a vida, com o cotidiano" (COUTINHO et al., 2008, p. 1395-1396). A estratégia traçava, assim, um paralelo entre as criações de artistas e educadores. Dentro da estratégia "performática de mediação cultural" (COUTINHO et al., 2008, p. 1391), haviam diversas atividades, incluindo o material gráfico da exposição, e, dentre elas, ações autorais dos

---

<sup>10</sup> "Em 1964 Yoko lançou o livro *Grapefruit*, um dos mais importantes de sua carreira. O livro contém instruções desenvolvidas por Yoko e utilizadas em exposições anteriores, novas instruções e reflexões sobre arte. [...]. A primeira instrução criada por Yoko Ono, PEÇA DE ACENDER, data de 1955 e apresenta um texto sucinto: 'Risque um fósforo e observe-o até que se apague'. A instrução é clara quanto ao procedimento e limita a ação do espectador. No entanto, ainda conserva o espaço da interpretação e da decisão. Nesse caso, a execução deixa de ser mero procedimento rotineiro e passa a ocupar um lugar primordial da existência da obra. Por um lado, há a opção de não executar a instrução, visto que tal decisão está a cargo do espectador. Por outro, o que importa na execução é mais a experiência do espectador-participador do que a combustão do palito" (YOKO, 2017, n.p.).

educadores. Em um trecho do artigo, podemos ler o relato de uma das educadoras, Rosilaine Reis, acerca do processo de desenvolvimento de uma ação autoral na exposição:

[...] 'mergulhei' na proposta para a exposição da Yoko Ono aceitando o desafio de participar da proposição da 'ação performático-mediadora'. Esta iniciativa convergiu com um desejo anterior de fazer uma ligação entre as duas linguagens presentes na minha formação: artes visuais e artes cênicas. [...]. Ademais, uma preocupação constante no meu processo de criação foi fazer a interferência em total integração com a obra não tendo a pretensão em fazer algo que pudesse se sobressair e descaracterizar a obra da artista. O principal objetivo era contribuir para a percepção por meio de um outro viés, ou seja, o da ação educativa. As questões iniciais para a minha concepção foram: O que fazer? Como fazer? Em que obra interferir? (COUTINHO et al., 2008, p. 1397).

Podemos perceber, no relato, a explicação sobre a intenção de não competir com o artista, mas, sim, de desdobrar a obra já existente, no ato de reescrita de uma ação por meio da apropriação dos conceitos trazidos pela artista, em confluência com o repertório artístico da educadora, que se constitui de uma bricolagem de referências e criações na autoria coletiva. Na continuação do relato, destacamos o momento da leitura e escolha da obra, do educador como fruidor:

A obra escolhida por mim foi *Endangered species*, 2319-2322. Quando entrei pela primeira vez nessa sala, lembro que a primeira impressão/sensação foi de uma 'parada respiratória', um susto. Deparei-me com esculturas sentadas e mutiladas. Essa imagem me induziu a refletir acerca da circunstância ali apresentada e logo imaginei as condições que poderiam ter ocasionado tal situação. Era impossível entrar na sala expositiva e ficar imune àquilo (COUTINHO et al., 2008, p. 1397).

Como podemos perceber nesse relato, no instante em que o educador realiza sua leitura e tem uma primeira fruição da obra, se torna capaz de elaborar, posteriormente, sua reescrita, suas ações. Nesse sentido, o que toca o educador primeiro, como espectador, poderá fazer emergir, por meio da apropriação, a ação autoral. Em seguida, podemos ler a descrição do resultado da apropriação em ação:

Pensei então em ler para as esculturas um texto ignorando por completo que eram esculturas ou 'pessoas mortas'. Preparei um texto que falava sobre o silêncio e o lia de forma desconexa. [...]. Como na música, construí a minha partitura criando pausas e, em alguns momentos, substituí a voz pela articulação das palavras. Em resumo, a dinâmica foi a seguinte: eu combinava previamente com o educador que deveria entrar na sala com o grupo e este era surpreendido com a 'cena'. Como não era possível visualizar as pessoas ali presentes, por eu estar 'mergulhada' na interferência, foi muito curioso sentir a reação das pessoas (COUTINHO et al., 2008, p. 1397).

Após o relato da aplicação da ação e de sua estrutura, a educadora já começa a apresentar uma reflexão a respeito do que foi vivenciado por ela e pelo público na experiência-ação, e continua:

Na condição de educadora, penso que essa situação foi muito interessante. Eu sentia os olhares e escutava o balbuciar das palavras proferidas, todavia, não sabia o que estavam pensando e não podia perguntar. A meu ver, essa relação é muito próxima da experiência com o teatro, onde sentimos, mediante outras manifestações (respiração, risadas, tosses e o próprio silêncio das pessoas), o quanto os visitantes estavam absortos, ou não, no momento da ação. A grande diferença aqui é que após a visita era possível saber, pelo educador que acompanhava o grupo, quais foram as discussões levantadas e as impressões da experiência. De um modo geral, penso que essa experiência correspondeu às minhas expectativas. Houve diferentes formas de estranhamento e surgiram questões em diversos níveis que alimentaram a visita (COUTINHO et al., 2008, p. 1397-1398).

Podemos notar que, a experiência fez a educadora refletir acerca do próprio trabalho da mediação, e que ela encontra parâmetros para avaliar o seu resultado ao traçar um paralelo com o teatro e ao observar as reações corporais do espectador. Também é interessante destacar o quanto podemos medir, ou não, do envolvimento do educador na experiência, e pensar se isso se reflete no público, pois o entusiasmo ou apatia do educador em relação à ação despertará diferentes reações. Dessa forma, a mesma ação desempenhada por diferentes educadores, a autoria coletiva, poderá ter desdobramentos inusitados, assim como as ações autorais também podem seguir estruturas divergentes das que ocorrem em uma visita tradicional. Uma visita educativa costuma ter uma estrutura definida, que envolve o *acolhimento*, quando se identificam as principais características do grupo e se apresentam as regras e o que será seguido; o *desenvolvimento*, que envolve a exploração da exposição e das estratégias escolhidas pela equipe para o seu melhor andamento; e o *encerramento*, instante no qual se revisam os conceitos e questionamentos desenvolvidos ao longo da visita (MARTINS, 2013). No caso dessa ação específica, notamos que a estrutura se mantém, contendo inclusive a fase do encerramento, como descreve Rejane:

Após a ação performática o educador chamava a atenção do público para a ação, mediando o acontecimento, fazendo-os refletir, ampliando a percepção, tecendo relações com as obras de Yoko Ono, e com a natureza da própria ação performática e o impacto de obras desta natureza perante uma sociedade cada vez mais pragmática e racional. Assim, o trânsito de ideias que extrapolam os limites (tão almejados na arte contemporânea) seria garantido na visita orientada (COUTINHO et al., 2008, p. 1398).

No entanto, as fases dessa estrutura como as colocamos no parágrafo anterior, não são um pré-requisito para as ações autorais, que justamente divergem de uma visita tradicional, pois não tendem a ser explicativas. Nosso segundo exemplo vem da exposição *The Insides are on the Outside | O interior está no exterior*, ocorrida em 2013, no Sesc Pompéia, em São Paulo. A exposição apresentava obras de vários artistas que criaram suas propostas a partir da relação com a Casa de Vidro, de Lina Bo Bardi. Com curadoria de Hans Ulrich Obrist, a exposição ocorreu simultaneamente em dois espaços distintos: na própria Casa de Vidro e no Sesc Pompeia, onde as obras estavam espalhadas em vários espaços, tais como: saguão, café, deck e conjunto esportivo. A equipe educativa da exposição foi composta exclusivamente por artistas/educadores. A ideia era que eles pudessem criar ações dos mais diversos tipos, a partir de suas próprias pesquisas artísticas, em grupo ou individualmente. Uma das coordenadoras da equipe educativa, Carolina Velasques Y Castro, descreve o trabalho do artista educador na exposição, em artigo apresentado em conjunto com Bianca Zechinato, no 24º encontro da ANPAP, da seguinte maneira:

[...] seis artistas educadoras puderam pela primeira vez aderir a esse nome-conceito dentro da gama da mediação em arte e produzir, juntamente com a exposição e com público, oficinas que pudessem despertar, a partir de seus próprios processos criativos e de pontos referenciais daquele espaço, vivências corporais, para além da palavra, sensoriais e de transformação naquele espaço (CASTRO; ZECHINATO, 2015, p. 674).

A estratégia educativa de toda a exposição visava o desenvolvimento de ações autorais e a experiência-ação como essência da mediação. Uma das diversas ações desenvolvidas para essa exposição foi a proposta 'Descobrimos os caminhos de Lina', em referência a Lina Bo Bardi, também arquiteta do Sesc Pompeia. A ação consistia em levar o público a (re)conhecer o Pompeia e suas instalações, por meio de um mapa do Sesc já disponibilizado, com um novo ou primeiro olhar. Ao descobrir os caminhos de Lina, o público traçaria o caminho a ser percorrido e descoberto. Posteriormente, como em um jogo de caça ao tesouro, com o mapa em mãos, o público iniciaria o trajeto, mediado pelas educadoras, com o objetivo de manter um olhar atento sobre o percurso. Durante o trajeto, poderiam marcar a passagem com fitas adesivas coloridas em locais ou objetos que despertassem sua curiosidade. Segue o relato de Bianca Zechinato, uma das educadoras e criadoras da ação<sup>11</sup>, sobre a estrutura:

[...] no acolhimento eram apresentados os materiais: planta baixa do Sesc Pompeia, canetas para demarcar um possível trajeto

---

<sup>11</sup> Um dos autores deste artigo também foi responsável pela criação dessa ação, mas a análise foi feita com base no relato de Bianca Zechinato (CASTRO; ZECHINATO, 2015).



naquele espaço, fitas colantes coloridas. Com os materiais em mãos o acolhimento do grupo era realizado e apresentada a proposta, o grupo poderia escolher por onde caminhar naquele espaço mediante um acordo e itinerário traçado na planta, deixando rastros desse caminho com a fita isolante, que indicava também a direção do itinerário tomado, concretizava a experiência da (re)descoberta de um lugar muitas vezes já conhecido e agora reconfigurado pela exposição (CASTRO; ZECHINATO, 2015, p. 675).

A ação propunha uma experiência de imersão na arquitetura de Lina, uma experiência-ação, ao explorar outros sentidos além do sentido da visão propriamente dito, já que a ação explorava a mediação da arquitetura e do próprio Sesc como obra de Lina. As obras dos outros artistas da exposição, se estivessem dentro do percurso traçado pelo público, eram mediadas também. Em relação ao primeiro exemplo, notamos que essa ação se difere da outra, já que não segue uma estrutura ou padrão tradicional de visita. Nesse caso, não há encerramento com discussões acerca dos conceitos, talvez por não se destinar a um público agendado, mas, sim, ao público espontâneo, que não tem um tempo determinado no espaço cultural, nem uma 'obrigação' de ser orientado por uma visita. A experiência é o mais importante. O espectador autônomo e ativo, envolvido com o movimento do corpo durante o trajeto e dos diferentes planos, alto e baixo, necessários para a colagem, pode se tornar também autor ao marcar o espaço. Como não há intenção de explicar a ação, não existe um encerramento, portanto, ela deve ser vivenciada. Além do relato da estrutura e aplicação feito por Bianca, temos também seu relato sobre a experiência educativa da exposição como um todo, e sobre a possibilidade de desenvolver ações autorais na confluência entre repertórios e fruições. A seguir, Bianca descreve o processo criativo:

Primeiramente, esse profissional se localiza concretamente na exposição, precisa ter os objetos e o espaço expositivo vivenciados pelo corpo, pelo tempo trocado com as obras diante do que cada exposição lhe apresenta. [...]. Com o tempo, o artista educador deixa de tencionar todos os conceitos da exposição para si porque já os tem vivenciados em base, perante a fala do curador, do artista em voga, da instituição que recebe a exposição, por vezes também da mídia, do público e das pesquisas feitas na formação. Nesse processo de imersão alguns aspectos se tornam mais relevantes para cada artista educador, dependendo de seu próprio eixo de estudo e pesquisa, para tanto, ele os pinça e trabalha de modo a lapidá-los e aprofundá-los em ações [...] (CASTRO; ZECHINATO, 2015, p. 672).

Na fala acima, identificamos a primeira fruição do educador, o ato da leitura, que, para Bianca, deve ser 'vivenciado pelo corpo' e, posteriormente, a descrição da 'força agente' e a apropriação dos fatores determinados que ela descreve. Temos, então, o relato do processo de criação da ação, seu modo de fazer anterior à aplicação da ação.

Novamente, ao compararmos as duas ações, conseguimos perceber que, no primeiro exemplo, o relato permite, ainda que superficialmente, a análise do que seriam as três etapas da criação da ação autoral: sua concepção, o momento da aplicação junto ao público e a pós-aplicação.

Essas etapas não são equivalentes à estrutura da visita tradicional, tratada anteriormente, pois, nesse caso, essa estrutura estaria inserida no momento de aplicação junto ao público. A concepção seria a fase de desenvolvimento da visita, do momento da reescrita dos conceitos apropriados pelo educador; a aplicação seria o momento de prática da ação; e a pós-aplicação seria o momento de avaliação da experiência, nesse caso sendo analisado pelos educadores, supervisores e coordenação educativa por meio de observação, como no primeiro exemplo na análise das reações corporais pela educadora, ou relatos dos espectadores, ao considerarmos os resultados e os possíveis desdobramentos da ação. Já no segundo exemplo, o relato não nos permite alcançar o que foi analisado na pós-aplicação. Porém, é possível notar que a segunda ação propõe o corpo ativo, a ação do espectador mais do que a primeira, que ainda sugere certo comportamento de contemplação diante da performance da educadora, no momento em que o grupo entra na sala, onde ela está sendo executada. Na segunda, o experimento ação acontece no trajeto pelo espaço e nas escolhas que o público pode fazer ao longo desse percurso: a escolha do trajeto no mapa, para onde seguir e a escolha de onde colar as fitas no espaço para deixar sua marca.

Após a exposição de 2013, o Sesc Pompeia recebeu a exposição *Terra Comunal: Marina Abramovic + MAI*, com trabalhos históricos dessa artista *performer* e um educativo ligado, mais uma vez, às propostas autorais de mediação por parte de seus educadores:

[...] essa mostra contava com [...] um espaço reservado para 'O Método Abramovic', além da ocupação de demais espaços da unidade Sesc Pompeia por outros performers em ações de longa duração. Dentro daquele contexto, cerca de um mês de formação com os educadores e dois meses de mostra, foram desenvolvidos projetos autorais de equipe [...] (ZECHINATO; DERIVA, 2018, p. 2311).

Após esse período, com o resultado e experiência das duas exposições, a técnica de programação Cibele Camachi, ligada diretamente ao acompanhamento das ações autorais, em iniciativa dentro da unidade do Sesc Pompeia, implantou e coordenou o projeto 'Residência Educativa'. Segundo Cibele, o projeto de residência educativa é inspirado

[...] na concepção da residência artística, [...] tem o intuito de dar maior autonomia e poder de criação para educadores que atuam na área de educação em projetos expositivos em artes visuais,

considerando a prática pedagógica um exercício artístico, em que o educador-artista, independentemente da sua formação, cria ações com base em sua poética, ou seja, ações trazidas da própria bagagem conceitual e prática, área de atuação, pesquisa e repertório (CAMACHI, 2017, p. 1).

Na citação acima, é possível averiguar que, diferente da exposição de 2013, na qual o 'nome-conceito' vigente era artista-educador na residência educativa, vemos que Cibele inverte os termos, agora para *educador-artista*, e relata o motivo:

[...] um dos eixos norteadores da residência artística educativa deve ser a possibilidade de *criação* e o estímulo ao cruzamento entre a criação pedagógica e artística, transformando educadores em educadores-artistas, e não o contrário (arte-educador ou artista-educador). Assim, cada educador terá o aval para criar e colocar em prática suas ações junto ao público a partir de um repertório de ações baseadas nas suas experiências anteriores como educador e a partir da sua formação (CAMACHI, 2017, p. 12).

Assim, mais uma vez, podemos reiterar que não é intenção do educador a competição com o artista e talvez essa nomenclatura, educador-artista, seja, por enquanto, uma alternativa à anterior, artista-educador, já que evita possíveis enfrentamentos com as práticas artísticas propriamente ditas e equívocos sobre as funções determinadas pelo termo. Podemos refletir sobre essa questão terminológica a partir do relato de Bianca Zechinato, uma das educadoras da proposta do segundo exemplo, que, ao trabalhar com ações autorais em mediação no Sesc Pompeia, tanto na exposição de Marina Abramovic quanto na residência educativa, descreve a importância do projeto na valorização profissional do educador, ao utilizar a nomenclatura de Cibele Camachi:

É importante frisar que a proposta da Residência Educativa, ao permitir que os educadores artistas tenham espaço para dividir com o público seus processos de criação, a mesclando com a poética do artista em exposição, é uma grande oportunidade para valorizar e dar espaço e voz ao trabalho do educador artista. Sem dúvida, esta é uma experiência que gera aprendizado individual e compartilhado, amadurecendo a atuação em arte-educação (ZECHINATO; DERIVA, 2018, p. 2323).

Até hoje, o projeto contou com três edições, tendo a última se encerrado no primeiro semestre de 2018. As ações autorais desenvolvidas para o Sesc Pompéia, tiveram início em 2013, e reverberaram na construção desse projeto, que valoriza o trabalho do educador, ao tornar possível exercer sua autonomia e autoria em propostas junto ao público, encabeçadas pela própria instituição, na figura da técnica de programação. Tais ações mostram que é possível, sim, apesar de possíveis embates e tensões entre as partes envolvidas, construir um trabalho em autoria compartilhada, sem que o educador seja tratado como um 'concorrente' na criação.

Por fim, consideramos importante pontuar uma quarta ação, híbrida, entre educação e arte, como complemento aos exemplos de ações artístico autorais, nas quais o educador se apropria dos conceitos do artista e de suas obras, para desenvolvimento de ações educativas autorais. A quarta ação, se é que podemos chamá-la assim, se iniciou como projeto educativo, e hoje faz parte do acervo do MAM como obra de arte. Ela iniciou com Jorge Menna Barreto, artista e educador, ou educador-artista, que desenvolveu, em 2008, o projeto 'Café Educativo'. O projeto teve origem e gestação no 'Grupo de Ação Colaborativa', programa educativo que funcionava no Paço das Artes em 2007, do qual Menna Barreto era coordenador. A proposta do Café, no entanto, foi concretizada e realizada em 2008, "com o projeto *Arte e Esfera Pública*, dos artistas Graziela Kunsch e Vitor Cesar (1978), englobando atividades na Casa da Cidade, no Jardim Miriam Arte Clube (JAMAC) e no CCSP [...]" (SANTIAGO, 2017, p. 114). De acordo com Menna Barreto, o diferencial do 'Café Educativo' era a:

[...] instalação de um ambiente de café no espaço expositivo, cuja particularidade era ter seu atendimento feito por um mediador do educativo, ao invés de um garçom. Servia também como um espaço de mediação espontânea, no qual o público podia ler revistas, jornais, assistir filmes e acessar a internet (BARRETO apud SANTIAGO, 2017, p. 115).

A montagem do 'Café Educativo' dentro do espaço expositivo confunde o público e tenciona os limites entre curadoria, obra e setor educativo. Não se sabe onde começa e onde termina cada um. Na visão do artista educador, em um espaço descontraído, como um café, o público estaria mais à vontade para conversar e discutir sobre arte, sem uma hierarquia entre educador e espectador, já que seria oferecido um espaço neutro e convidativo, mas que uma autoria coletiva poderia acontecer. Podemos identificar, na proposta de Menna Barreto, a redefinição do papel do coordenador ou do curador educativo, descrita por Dominic Willsdon, coordenador de Programas Educacionais e Públicos do MOMA:

Curadores de Educação estão tentando redefinir o âmbito daquilo que eles fazem. O seu papel tradicional de mediadores entre o conhecimento legitimado e um público em geral imaginado está se dissolvendo (agora que a História da Arte não é mais a única, ou mesmo a principal, base de conhecimento tanto para as novas práticas artísticas quanto para o encontro do público com a arte, e o público em geral é mais visivelmente fragmentado). Eles se veem como responsáveis pelo trabalho, não de mediar, mas de criar plataformas, ocasiões, situações para que uma experiência educacional (ou uma experiência de educação) aconteça (WILLSDON apud HELGUERA, 2011, p. 14).

O 'Café Educativo' é exatamente essa plataforma criada para a experiência, ao incentivar a discussão a respeito da exposição. Mas, mais do que somente experiência educacional, a proposta é também experiência artística, que só é ativada com a participação do público e do educador: "Apesar de pensada pelo viés da educação, sua percepção enquanto obra de arte não pode ser ignorada: uma proposição de artista com características estéticas inegáveis [...]" (SANTIAGO, 2017, p. 115). O que torna a ideia uma ação híbrida entre educação e arte é a apropriação do espaço expositivo para fins de experiência educacionais, na forma de uma instalação. A ação autoral de Menna Barreto à frente da coordenação do programa educativo se fundiu de tal maneira ao espaço expositivo, por meio de discussões e integrações ao campo artístico, que acabou tornando-se uma obra.

Após as primeiras aplicações, em 2008, diversas outras montagens da instalação aconteceram em outros contextos expositivos, como no 32ª Panorama da Arte Brasileira, em 2011, quando foi incorporada ao acervo do museu MAM, e no 5º Prêmio Marcantonio Vilaça, entre 2015 e 2016. A cada nova montagem, a instalação se adapta aos diferentes espaços, ao alterar o mobiliário e os objetos, como um *site-specific*, tema recorrente na pesquisa artística de Menna Barreto (SANTIAGO, 2017). Mas, diante de todo esse histórico, uma pergunta nos surge: o que tornou o 'Café Educativo' uma obra? Dentre várias possíveis respostas, teríamos dois fatores determinantes: o contexto alterado, de educativo para artístico, por meio da intenção de seu criador, e a legitimação de quem avaliou e definiu que a ação poderia se caracterizar como obra, ou seja, o sistema artístico e seus sujeitos<sup>12</sup>. De certa maneira, as ações autorais assemelham-se, sim, à criação artística, uma vez que, como resultado da apropriação, ganham outros sentidos, camadas e reflexões a partir das propostas originalmente criadas por seus criadores/artistas. No entanto, elas continuam a ser mediação, seja pelo contexto no qual estão inseridas, seja pela intenção educativa impregnada nelas. Mas, ao ter seu contexto e intenção alterados, elas podem se tornar obras, assim como aconteceu com 'Café Educativo'.

Nesse sentido, a apresentação de uma proposta como a do 'Café Educativo' sugere possíveis caminhos da mediação, ao extrapolar as questões e ao confluir os processos criativos entre o artista e o educador em ações educativas desenvolvidas na prática. Tais ações podem ser analisadas como uma tentativa de ampliar a experiência do espectador e torná-la mais efetiva e criativa, no sentido de desenvolver propostas, a partir da mudança da mediação e do papel do educador como interlocutor, de uma visita tradicional para uma

---

<sup>12</sup> De forma análoga a esse processo, em referência novamente a Duchamp, poderíamos citar que o que torna a *Fonte* (1917/1964) um objeto de arte é "o contexto que o legitima" (NUNES, 2010, p. 36) e a intenção do artista, ao "deslocar o objeto de um lugar para outro" (NUNES, 2010, p. 36).

mediação como forma de abertura dos sentidos. Essa abertura possibilita, na experiência-ação, o educador ter uma posição similar à de um autor, que se utiliza de várias fontes para compor o seu texto, no instante em que ele percebe como múltiplas escritas que confluem do e para o objeto artístico.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. 246p.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 57-64.

BARTHES, Roland. Texto (teoria do). In: BARTHES, Roland. **Inéditos volume 1: teoria**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 261-289.

BICHOP, Claire. O que é um curador? A ascensão (e queda?) do curador auteur. **Revista Concinnitas**, RJ/Brasil, ano 16, vol. 2, n. 27, p. 270-282, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/21180/15263>> Acesso em: 05 maio de 2018.

BRAGA, Paula. **Hélio Oiticica: singularidade, multiplicidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013. 320 p.

BONDÍIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

CAMACHI, Cibele. **A poética do educador: por um projeto de residência educativa**. 2017, 29 f. Monografia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARNEIRO, Beatriz Scigliano. Uma inconsutil invenção: a arteciência em José Oiticica Filho. **Revista Ponto e vírgula**. São Paulo, n. 9, p. 107-146, 2º semestre de 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/view/14026>> Acesso em: 30 de novembro de 2018.

CASTRO, Carolina Velasquez Y; ZECHINATO, Bianca Panigassi. Tessitura criativa: o artista educador como propositor de processos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (n. 24), Santa Maria, 2015, p. 669-683. **Anais... Compartilhamentos na arte: redes e conexões**. Santa Maria: ANPAP, 2015. Disponível em: <[http://anpap.org.br/anais/2015/comites/ceav/bianca\\_zechinato\\_carolina\\_suarez.pdf](http://anpap.org.br/anais/2015/comites/ceav/bianca_zechinato_carolina_suarez.pdf)> Acesso em: 23 maio de 2018.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: Uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 168p.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. 176p.

COUTINHO, Rejane Galvão, et al. Mediação Cultural: uma estratégia performática para a exposição Yoko Ono. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, (n. 17), 2008, Florianópolis. **Anais... Panorama**

**da Pesquisa em Artes Visuais.** Florianópolis: ANPAP, 2008, p. 1391-1401. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/126.pdf>> Acesso em: 20 maio de 2018.

ECO, Humberto. **Interpretação e Superinterpretação.** São Paulo: Martins Fontes, 2005. 184p.

FREIRE, Cristina. **Arte Conceitual.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006. 81p.

FREIRE, Cristina. **Poéticas do processo: arte conceitual no museu.** São Paulo: Editora Iluminuras LTDA., 1999. 197p.

GRAW, Isabelle. Dedication Replacing Appropriation: Fascination, Subversion and Dispossession in Appropriation Art. In: BAKER, George. BANKOWSKY, Jack et al., (Eds.) **Louise Lawler and Others.** Ostfildern-Ruit. 2004. p. 45-67. Disponível em: <<http://www.marginalutility.org/wp-content/uploads/2010/12/04.-Graw.pdf>> Acesso em: 13 setembro de 2017.

HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (Orgs.). **Pedagogia no campo expandido.** Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. 151p.

MARTINS, Luciana Conrado (Org.). **Que público é esse?** Formação de públicos de museus e centros culturais. 1. ed. São Paulo: Percebe, 2013. 76p.

NUNES, Fabio Oliveira. **Ctrl+Art+Del: distúrbios em arte e tecnologia.** São Paulo: Perspectiva, 2010. 315p.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado.** Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. 128p.

SANTIAGO, Alexandre de Cerqueira. **Experiência e educação na obra de José Menna Barreto.** 2017, 171 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – Escola de Comunicação e Artes / Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TUGNY, Rosângela Pereira de. Modos de escutar ou: como colher o canto das árvores? In: SILVA, Helena L.; ZILLE, José Antônio B. (Orgs.). **Música e Educação.** Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 17-32.

UTUARI, Solange dos Santos. O provocador de experiências estéticas. In: MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos.** São Paulo: Terracota Editora, 2014.

YOKO, Ono. o céu ainda é azul, você sabe. São Paulo: Núcleo de Cultura e Participação (Org.). **Material educativo de exposição.** Instituto Tomie Ohtake. 2017. 60 páginas. Disponível em: <[http://artenaescola.org.br/uploads/livros/e-book/yoko\\_ono\\_o\\_ceu\\_e\\_azul\\_voce\\_sabe.pdf](http://artenaescola.org.br/uploads/livros/e-book/yoko_ono_o_ceu_e_azul_voce_sabe.pdf)> Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.

ZECHINATO, Bianca Panigassi; DERIVA, Coletivo. Residência Educativa no Sesc Pompeia: Relatos e Reflexões: 2016 a 2018. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, (n. 27), 2018, **Anais... Práticas e ConfrontAÇÕES.** São Paulo: ANPAP, 2018, p. 2310-2325. Disponível em: <[http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro\\_ZECHINATO Bianca Panigassi.pdf](http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro_ZECHINATO_Bianca_Panigassi.pdf)> Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

---

<sup>i</sup> Professor Doutor das disciplinas de História da Arte, Teoria e Crítica de Arte, do departamento de Disciplinas Teóricas e Psicopedagógicas, da Escola Guignard (Universidade do Estado de Minas Gerais).

<sup>ii</sup> Formada em Artes Visuais, pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, especialista em Educação Infantil, especialista em Gestão Cultural no SENAC e Mestre em Artes pela UEMG. Tem experiência em projetos educativos com a comunidade escolar e público espontâneo em geral, através do desenvolvimento e coordenação de ações e oficinas artístico/culturais. Pesquisa artística ligada a elementos plásticos e ativação do espaço.

Como citar esse artigo:

COSTA, Alexandre Rodrigues da; ELTZ, Amanda Kistemann. Escritas múltiplas: a criação de ações autorais por meio da apropriação. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 14, n. 3, p. 107-130, set./dez. 2021.