

Educação Estética e Mediação de Leitura de Imagem: Um Estudo com Crianças^{1 2}

Aesthetic Education and Image Reading Mediation: A Study with Children

Francez, Letícia⁽ⁱ⁾

Neitzel, Adair de Aguiar⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Centro de Artes, Design e Moda - CEART, Programa de Pós-graduação em Artes Visuais - PPGAV, Florianópolis, SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2317-5298>, leticia.francez@edu.udesc.br

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, Itajaí, SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0096-5892>, neitzel@univali.br

Resumo

Este estudo busca refletir sobre a relação entre mediação de leitura de imagem e educação estética, cuja metodologia é a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (Peba). Os dados foram produzidos em um encontro de mediação para crianças de 6 a 7 anos de idade, com a participação do artista Marcelo Urizar. O estudo baseia-se nas discussões de Martins sobre mediação cultural, de Duarte e Schiller sobre educação estética e de Heidegger e de Larrosa sobre o conceito de experiência. Entre algumas percepções, compreende-se que, quando a mediação é dialógica, de forma a propor a nutrição estética e a fruição, as possibilidades de educação estética e de ressignificação para o sujeito amplificam-se.

Palavras-chave: Educação estética, Mediação cultural, Leitura de imagem, Experiência, Percepção

¹ Editor responsável: Alexandre Filordi de Carvalho. <https://orcid.org/0000-0003-4510-9440>

² Normalização, preparação e revisão textual: Camila Pires de Campos Freitas – camilacampos.revisora@gmail.com

Abstract

This study seeks to reflect on the relationship between the image reading mediation and aesthetic education, whose methodology is the Art-Based Educational Research (PEBA). We collected data in a mediation encounter between 6 and 7-year-old children with artist Marcelo Urizar. We based the study is based on Martins' discussions on cultural mediation; Duarte and Schiller on aesthetic education; and Heidegger and Larrosa on the concept of experience. Among some perceptions, we understand that, when mediation is dialogical, proposing aesthetic nutrition and fruition, the possibilities of aesthetic education and resignification for the subject are amplified.

Keywords: *Aesthetic education, Cultural mediation, Image reading, Experience, Perception*

Introdução



Figura 1 - Sem título

Nota. Pintura de Marcelo Urizar (2017), proveniente de coleção particular.

Nessa obra de Marcelo Urizar, temos uma única linha que faz seus contornos, seus cruzamentos, suas idas e voltas para formar uma imagem que não pretende ser singular, mas sim composta de múltiplas formas, construídas ao longo desse sinuoso caminho. Sua produção artística provocou-nos a pensar modos de mediar a arte, em especial a leitura de imagem, como um trajeto que se multiplica ao longo de seu percurso e propicia o alcance de outras formas de ver, de sentir e de compreender a arte.

A obra de Urizar foi escolhida como epígrafe deste artigo porque nossa temática é a leitura de imagem. Queremos problematizar como a escola vem educando esteticamente os alunos nas aulas de Arte para sinalizar como a mediação do professor e a do artista podem ampliar a potência dessas aulas. Ao longo deste trabalho, traremos várias obras desse artista argentino, residente em Balneário Camboriú, Santa Catarina, pois foi por intermédio de sua mediação em sala de aula que observamos como a criança constrói significados no ato em que ela capta e processa as visualidades artísticas. Entendemos que a possibilidade de levar o artista para o diálogo em sala de aula assim como a oportunidade de o aluno se deparar com originais de obra de arte, e não apenas com reproduções, ampliam sua percepção sobre o objeto estético. Desse modo, sua relação com a imagem artística dá-se na experiência sensível e pensante.

Nosso cotidiano está repleto dos mais diversos tipos de imagens, sejam elas artísticas ou não. Nosso olhar capta as visualidades que encontramos em painéis pelas ruas, nas paredes dos estabelecimentos, nas telas dos *smartphones*, nas revistas, nos jornais, nos livros, nas galerias, nos museus. Esse excesso de imagens e de informações em nosso cotidiano nos anestesia, em vez de nos estesiarmos, como sinalizam Larrosa (2016) e Duarte (2010). Os autores alertam para a importância de imprimirmos em nossa vida uma lentidão para que as coisas não apenas aconteçam, mas nos aconteçam, isto é, para que possamos *fazer* uma experiência. Larrosa (2016, p. 28) aponta que “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Fazer uma experiência é, nesse sentido, uma ação individual, singular, subjetiva, finita e própria de cada ser. Muitos podem viver o acontecimento (e, de fato, vivemos muitas coisas no dia a dia), mas poucos se deixam tocar por ele. Aquilo que nos acontece é o que nos perfura, que deixa marcas, que nos move em direção a algo, aquilo que nos encarna.

Heidegger (2003) afirma que fazer uma experiência tem o sentido de atravessar, de sofrer, de receber, pois a experiência é sempre com alguém ou algo que “nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma” (p. 121). Para o filósofo, que discorre sobre a experiência com a linguagem, esse fazer uma experiência requer uma renúncia do que temos de pré-concebido sobre as coisas, e, ao nos despojarmos desse pré-conhecimento, podemos “re-anunciar” novos pensares e sentires, de modo a ampliar nossas possibilidades sobre a própria linguagem. Nessa perspectiva, só faz uma experiência aquele que se abre para o que não conhece e o recebe para se renovar; a renúncia do que sabemos acompanha o “re-anunciar”. Esse movimento entre o conhecido e o desconhecido agiganta-nos e provoca mudanças, impulsiona-nos a reivindicar nossos saberes e fazê-los soar de outro modo.

Duarte (2010, p. 21) discute acerca de nosso embrutecimento na modernidade, uma regressão sensível demonstrada por nossas sociedades atuais, “regressão esta produzida e estimulada industrialmente em favor da ampliação do mercado de bens tão dispensáveis quanto pobres esteticamente”. Contudo, a partir do momento que nossos sentidos são estimulados, novas formas de percepção e de conhecimento passam a existir, de maneira que os sujeitos têm a possibilidade de criar uma realidade perante as vivências às quais se propõem. Quando tratamos da educação estética, contemplamos a cultura sensível, que parte da maneira como os sujeitos são afetados e interagem com seu meio.

Tendo em vista os estudos de Duarte (2010), Larrosa (2016) e Heidegger (2015), buscamos pensar a educação a partir do par experiência/sentido, de forma a propor mediações de leitura de imagens que contribuam para a educação estética dos alunos. Entendemos a educação estética para além do jogo subjetivo entre imaginação e entendimento, razão e sentido. Procuramos enfatizar, assim, o ensino da Arte na escola como uma das possibilidades de cultivo das faculdades sensível e racional, com o intuito de amarrar os princípios estéticos aos princípios da razão, sem apartamentos, e de enfatizar que, pela educação dos sentidos, a percepção involuntária das coisas pode — ao ser refinada — levar à autonomia intelectual, como afirma Schiller (2017).

Entendemos, por isso, que as aprendizagens acontecem por experiências cognitivas e pelos sentidos e pelos afetos. Nesse sentido, destacamos a potência das artes e da mediação cultural para propor o fazer uma experiência e identificamos a educação estética com esse fazer. Para Neitzel et al. (2012, p. 47), a educação estética “consiste em ensinar o homem a olhar,

escutar, movimentar-se, agir e experimentar” em um todo integrado, e, quando assim o fazemos, passamos do estado de anestesia para o de estesia. Nesse caminho, trazemos a leitura de imagem como uma interpretação do campo visual, que vem ao encontro da necessidade de observarmos melhor nosso entorno; afinal, “percebemos o mundo pelos órgãos dos sentidos” e, dessa forma, “ao olharmos o mundo, estabelecemos contato, pois as relações perceptivas se dão apenas diante do mundo existente e acontecem quando o sujeito penetra no mundo” (Buoro, 1998, p. 134).

Visto que as imagens são apresentadas a nós de forma constante e massiva, cada vez menos temos sido estimulados a observar com atenção tais visualidades, devido à forma acelerada como nosso cotidiano ocorre e à mínima valorização de nossos sentidos. Nossa sensibilidade precisa ser aflorada para que desvendemos de modo mais significativo os signos e as informações visuais presentes em tais imagens. Duarte (2010, p. 23) afirma que a arte “pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida”. Tal estímulo à sensibilidade e à contemplação do objeto artístico como forma de exercitar o pensamento sensível poderia e deveria, inclusive, encaminhar-se nas escolas por meio do ensino de Arte.

Rossi (2009) argumenta que, durante muito tempo, a imagem foi apartada do ensino escolar, mas, nas últimas décadas, ressurgiu para ocupar um lugar importante nas aulas de Arte. Segundo a autora, “já é consenso a ideia de que todo aluno deve ter a oportunidade de interpretar os símbolos da arte, pois a dimensão estética é constitutiva do potencial humano” (Rossi, 2009, p. 9). Todavia, ainda que estejam frequentemente em contato com os mais diversos tipos de imagens, percebemos que as crianças ainda se relacionam de modo insuficiente com obras artísticas. Como educadoras, observamos que, nas escolas, essa aproximação é muitas vezes restrita e, quando ocorre, nem sempre é realizada de uma forma sensível e aprofundada. Em certos casos, a abordagem das imagens de arte nas aulas acontece somente com base em explicações quanto à obra, de modo que o professor apenas transmite informações sobre a produção artística, efetuando uma mediação que não permite que se desenvolvam as percepções dos alunos. Essa ação parece resultar em relações muito vagas, longínquas, pois a obra de arte é abordada como uma imagem neutra, fechada, algo distante do mundo do aluno.

Trazemos aqui, portanto, a necessidade de as aulas de Arte contemplarem a educação estética, a qual não se constitui como uma mera reprodução de conteúdos acerca das obras trabalhadas, mas sim de uma estimulação das percepções, das experiências e das interpretações do sujeito sobre o objeto contemplado (Duarte, 2010). A educação estética, por meio da arte, trata de permitirmo-nos observar, sentir e compreender a nós mesmos e ao mundo de modo mais aberto e significativo, pois a apreciação artística “leva o sujeito a perceber-se no contexto em que está inserido, podendo esse movimento levá-lo a enxergar também o outro, num processo de autoconhecimento que o auxiliará a desenvolver seus sentidos e ampliar significados” (Neitzel & Carvalho, 2016, p. 254). Logo, é preciso que também as crianças estejam abertas à sensibilidade para que as manifestações sensoriais as afetem e para que produzam um pensamento contemplativo, reflexivo e autônomo.

Entendemos que a ação mediadora do professor, compreendida como a possibilidade de estabelecimento de diálogos com o outro, de encontros e de afetos, pode oportunizar entre a criança e a obra de arte uma relação de fruição. A mediação é “um vasto território a ser explorado (. . .), que acolhe o pensar e sentir dos mediados com a finalidade de ampliar sua possibilidade de fruição, de composição ou até mesmo de recriação” (Uriarte et al., 2016, p. 41). Mediar é contribuir para que as possibilidades de interpretação que a obra de arte traz manifestem-se na sensorialidade e na sensibilidade presentes no espectador.

Martins (2014b, p. 260) afirma que a mediação é um “estar entre muitos”. Dessa maneira, temos, na figura do mediador, aquele que vai contribuir para que a potencialidade dessa ação se efetive e para que dela prolifere uma interação mútua entre as partes inseridas nesse processo. O mediador é aquele que pode provocar conexões entre o que a imagem apresenta e as percepções da criança, uma provocação que parte, muitas vezes, do silêncio do mediador para dar voz à criança. Conforme apontam Uriarte et al. (2016), a mediação cultural precisa ser conduzida de maneira emancipadora e, para que tudo isso ocorra, não basta apenas que seja realizada por um professor ou um agente de museu. Ela deve ser efetuada por alguém consciente das potencialidades que esse movimento de escuta do outro pode desenvolver, visto que “o que identifica o mediador cultural não são as suas funções, mas as ações por ele promovidas, com ênfase na potência dos encontros com a arte, gerando contaminações estéticas, que capturam o outro para as sensações provocadas pela obra de arte” (Uriarte et al., 2016, p. 39).

Assim sendo, este estudo busca refletir sobre a relação entre a mediação de leitura de imagem e a educação estética, na medida em que acreditamos “na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética” (Duarte, 2010, p. 13). Este estudo contribui com a difusão de um saber voltado à valorização dos sentidos, além de auxiliar professores em suas ações mediadoras, tanto na área da Arte quanto em outras disciplinas e estudos.

Percurso metodológico



Figura 2 - Sem título

Nota. Ilustração de Marcelo Urizar (2013a), proveniente de coleção particular.

A obra de Marcelo Urizar utilizada nessa epígrafe é composta por múltiplas linhas, caminhos, formas, relações e sentidos contidos em um desenho, do mesmo modo que os demais trabalhos e diálogos que compuseram este estudo. A consideração e a contemplação de imagens como essa indicam a necessidade de uma metodologia qualitativa, de uma abordagem cujo enfoque valorize o objeto artístico, a imagem, assim como a relação do pesquisador e dos sujeitos envolvidos com a obra. Trata-se de uma metodologia que considere as subjetividades dos sujeitos da experiência, que não se ocupe com a coleta de dados, mas com sua produção, com o processo, e que considere também os excessos.

Sabendo da complexidade de uma pesquisa que lida com a percepção, o afeto e a sensibilidade aliados ao pensamento científico — questões que estariam presentes, visto que esta pesquisa se deu em uma situação real, isto é, uma prática viva durante a aula de Arte —, escolhemos trabalhar com a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (Peba). De acordo com Carvalho e Immianovsky (2017), “a PEBA configura-se como perspectiva metodológica que utiliza processos e produtos artísticos, estéticos por natureza, para investigar, problematizar e compreender questões educacionais” (p. 224). Com base nesse contexto, utilizamos como método de trabalho a a/r/tografia, termo que se origina “da fusão das letras iniciais das palavras inglesas *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador), *Teacher* (professor) mais o radical *Graph* (grafia)” (Aguiar, 2011, p. 61). Nesse método, a escrita é realizada de maneira a valorizar a dialética presente entre texto e imagem, com o intuito de suscitar novos significados na pesquisa (Aguiar, 2011).

Os dados foram produzidos por meio de um encontro de mediação que ocorreu durante a aula de Arte e que contou com a participação do artista argentino Marcelo Urizar. O encontro aconteceu na sala de leitura da escola e foi registrado por meio de equipamentos audiovisuais. A mediação foi proposta por uma das pesquisadoras que é a professora de Arte desse grupo, na medida em que se coloca como a/r/tógrafa. Participaram dela 24 crianças de 6 a 7 anos de idade, estudantes de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal localizada na região do Vale do Itajaí, Santa Catarina (SC).

Irwin (2013) aponta que a metodologia da a/r/tografia possui características da pesquisa-ação, devido a seu caráter intervencionista, além de compreendê-la como uma prática viva na qual “as próprias práticas dos professores e artistas tornam-se locais/ambientes de investigação” (Oliveira & Charreu, 2016, p. 378). Ao proporcionarmos um contato e uma

relação entre as crianças com as obras de arte durante a mediação realizada, foi possível observar se elas se envolviam com a obra de arte no movimento de fazer uma experiência, por meio do registro de sua interação com o artista. Dessa forma, este estudo tem como problema de pesquisa esta questão: “Como a mediação de leitura de imagens pode oportunizar a educação estética pelo *fazer* experiência?”

A educação estética e o *fazer* experiência



Figura 3 - Sem título

Nota. Ilustração de Marcelo Urizar (2013b), proveniente de Coleção Particular.

Diante da obra, olhos atentos perscrutam, buscam tecer relações, entender, gostar ou desgostar. Diálogos emergem, pensamentos formam-se, sentidos ampliam-se. A tela de Urizar provoca, instiga, insere o grupo, não habituado com a arte contemporânea, em uma enorme areia movediça. O grupo é inserido, assim, em um movimento de investigação por meio do sentir e do pensar integrados.

Lembramos, aqui, o poeta Alberto Caeiro: “Penso com os olhos e com os ouvidos, e com as mãos e os pés, e com o nariz e a boca” (Pessoa, 2016, p. 93). O poeta provoca-nos a compreensão de que a razão e a imaginação, o inteligível e o sensível não podem ser apartados,

pois o mundo nos chega pelos sentidos, pelo corpo. É por meio do corpo e de todos os sentidos que passamos a compreender nosso entorno, “a percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (Merleau-Ponty, 1999, p. 6).

Schiller (2017), nas cartas escritas ao fim do século XVIII, coloca a educação estética como força pensante, a qual possibilitará que o sujeito perceba o mundo não somente pela razão, mas igualmente pela sensação e pela intuição. Para Schiller (2017, p. 109), “não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético”; dessa maneira, o sujeito precisa que seus sentidos sejam educados para que ele possa não apenas sentir o mundo que o cerca, mas também compreendê-lo, sair do estado de barbárie em que se encontra e tornar-se um homem cultivado.

Para que o homem saia desse estado de barbárie, ele precisa passar por seu desenvolvimento estético, e este, por sua vez, irá levá-lo a atingir o terceiro estágio, a moral, o qual lhe permite — por meio da razão e da sensibilidade — alcançar a autonomia intelectual. Para Schiller (2017), são três os estágios de desenvolvimento que o homem precisa percorrer: o físico, o estético e o moral. Para o filósofo, “no estado *físico* o homem apenas sofre o poder da natureza, liberta-se deste poder no estado *estético*, e o domina no estado *moral*” (Schiller, 2017, p. 113). Nessa perspectiva, Franklin et al. (2017, p. 138) afirmam que, para esse pensador, o juízo estético

é compreendido de forma entrelaçada com a razão, e o cultivo dessas duas faculdades poderá levar o homem a se elevar da necessidade física à necessidade moral, libertando-o do seu estado natural, físico, que o permite apenas a percepção involuntária das coisas.

Quando o homem exercita e educa seus sentidos, ele passa a ser cultivado e possuir, assim, a sensibilidade para compreender a si mesmo e o mundo a seu redor.

Schiller (2017) sustenta que, a partir de uma educação estética, o sujeito será livre para escolher, uma liberdade que consiste em uma autonomia intelectual quando ele passa a compreender seu entorno a partir de um estado de contemplação, tendo como base suas próprias percepções. Para Schiller (2017), “escravo da natureza quando apenas a sente, o homem torna-se o seu legislador quando a pensa” (p. 120). Ao pensar sua natureza, e não apenas senti-la, o homem passa a ter uma relação de liberdade com seu mundo. Conforme explicam Franklin

et al. (2017), há “uma libertação pela apreciação e pela reflexão e, por meio delas, o indivíduo alcança a elevação quando atinge a autonomia de pensamento” (p. 138).

O homem, para Schiller (2017), possui duas forças que o impulsionam: o impulso sensível (que parte da natureza sensível do homem e tem por objeto a *vida*) e o formal (que parte da natureza racional do homem e tem por objeto a *forma*). A ação recíproca entre essas duas forças resultaria em um novo impulso: o lúdico, o qual compreende razão e sensibilidade. Entendemos que não apenas na *produção* artística, mas também em sua *fruição*, ou seja, quando se contempla um objeto ou imagem de arte e se reflete sobre ele, o aluno caminha para uma educação de seus sentidos. Nesse viés, a mediação dialógica da leitura de imagem pode contribuir para que a criança entre nesse estado de jogo mencionado por Schiller (2017), oportunizando que ela se aproxime do impulso lúdico e se eduque esteticamente.

Entendemos o termo “estética” segundo sua origem, com fundamento na palavra grega *aisthesis*, relacionada à sensação, ao sentimento, aos sentidos. Educar esteticamente exige o exercício da estesia, do sentir (o qual não se dá apartado do pensar). Duarte (2010, p. 13) afirma que “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível”. O exercício da estesia é a capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao outro, é “nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos” (Duarte, 2010, p. 137). Ocupar-se com a estesia, tanto na educação de modo geral quanto no ensino de Arte especificamente, é preparar as crianças para estarem atentas a suas percepções, a seus sentidos. Para Carvalho e Santos (2019, p. 4), “o senso estético se apresenta nas ações como um modo empático e intenso que coloca em relação as coisas e ideias, contemplando uma atitude investigativa que experimenta o pensamento e a realidade a partir de ângulos inusitados”. A educação estética trata, portanto, de proporcionar momentos de encontro com o outro, momentos de reflexão e de produção de experiências, para que os sujeitos possam, assim, atribuir sentido a suas vivências, as quais deixam de ser acontecimentos para ser algo que lhes acontece.

Para Duarte (2010), retornar ao sentido primeiro da estética — ou da estesia, equivalência do termo *aisthesis* em português — é “um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo” (p. 13). Diante da obra de arte, passamos a ter assimilações sensoriais que podem ampliar nossa percepção de mundo quando essa relação com a produção artística se constrói na afetividade,

na experiência, de modo que o conhecimento passa a ser apreendido não apenas de forma racional, mas também de maneira sensitiva e afetiva, visto que “ainda que exista a persistência de um senso comum filosófico que suporta uma oposição entre estética e lógica, a estética é compreendida como produtora de conhecimento” (Carvalho & Santos, 2019, p. 5). À medida que redirecionamos nosso olhar para uma educação que contemple o sensível e o inteligível, consideramos uma educação estética. Porém, conforme apontam Rodrigues e Roble (2015, p. 210), “não se trata, portanto, de simplesmente abrir a porta dos sentidos, mas de uma operação fundamentalmente de discernimento – em suma, de um processo de educação”. Para tanto, uma forma mais aberta e sensível de tratamento da obra de arte precisou ser construída; uma estética da docência que permitisse ao professor mediador renunciar aos conhecimentos que vinha considerando como ideais na mediação das imagens para “re-anunciar” novas aprendizagens.

Tendo em vista esses pressupostos, passaremos, a seguir, a descrever e a analisar o movimento das crianças com as obras visuais do artista Marcelo Urizar para refletir sobre a relação entre a mediação de leitura de imagem e a educação estética. Buscaremos evidenciar elementos que sinalizem como o professor de Arte pode propor o envolvimento das crianças com a arte, de modo a oportunizar possibilidades de elas se mobilizarem para *fazer* experiência e educar-se esteticamente.

O encontro com o artista

Apesar de estarmos continuamente mergulhados no universo imagético, nem sempre nosso olhar se detém sobre imagens de arte, e poucas são as crianças, em nosso entorno, que têm o hábito familiar de frequentar exposições artísticas, mesmo porque há uma carência desses espaços nesta região; além disso, quando as exposições acontecem, os problemas de locomoção pública muitas vezes desencorajam os professores a promoverem visitas a esses espaços. Promover encontros com as crianças e os artistas na escola pode melhorar o acesso aos bens culturais. Neitzel e Carvalho (2016, p. 254) afirmam que “a busca pelo conhecimento dá-se por diversas vias e uma delas é pelo acesso aos bens culturais. Por meio da arte, o sujeito amplia sua capacidade de reflexão e percepção, assim como sua sensibilidade”.

Entretanto, não se trata apenas do acesso, mas também do modo como a mediação do artista pode ampliar a relação de apreciação da criança com a obra de arte, pois esta última conta com intencionalidades do referido profissional que, ao serem compartilhadas, podem ajudar os alunos a compreenderem seus elementos artísticos e, por meio desse movimento, ampliar o campo de significação da obra e suas entradas. Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 130) enfatizam a importância de o professor “promover o acesso a artistas vivos, contemporâneos, brasileiros”, entre outras ações necessárias que auxiliem a nutrição estética da criança, como escolher com cuidado as obras que serão apresentadas, promover leituras desafiadoras e compreender que estas nem sempre precisam gerar produções que a focalizam, além de viabilizar visitas a museus e demais espaços culturais e artísticos.

Ao visualizar, escutar ou tocar uma obra, o sujeito passa a percebê-la e, a partir de então, utiliza seu pensamento para senti-la e compreendê-la. Assim, o estímulo à sensibilidade e à contemplação do objeto artístico como forma de exercitar o pensamento sensível pode encaminhar-se nas escolas pela mediação de leitura de imagens artísticas propostas pelo artista. Desse modo, o contato com a arte não precisa acontecer apenas em museus ou em instituições culturais; a escola pode ser também esse espaço de mediação cultural, de encontro com aqueles que produzem arte, visto que, “quando possibilitamos a educação estética nas nossas aulas, contribuimos não apenas para que nossas crianças e jovens desenvolvam sua capacidade sensível, criativa e perceptiva, mas também sua autonomia de pensamento” (Francez & Neitzel, 2019, p. 26).

Nesta pesquisa, a mediação realizada com a participação do artista oportunizou às crianças compreenderem com mais empatia as obras que estavam ali expostas, além de fazerem conexões entre estes dois mundos: o universo artístico e pessoal do pintor e as atividades, desejos e sonhos dos alunos. Ao longo do encontro de mediação, os estudantes revelavam expressões que pareciam indicar um encantamento pelos trabalhos que visualizavam, sentindo-se muito à vontade para fazer suas observações e seus questionamentos.

Após observarem de perto as imagens, sentaram-se com o artista para ouvi-lo, rodeadas pelos painéis e desenhos artísticos que havia nas paredes. Quando um menino perguntou a Marcelo Urizar há quanto tempo ele fazia Arte e este respondeu que desenha e pinta desde criança, imediatamente a criança conectou essa informação a seu mundo ao dizer que também gosta de pintar. Possibilitar que o artista venha até a escola é também uma forma de desmistificar

a imagem de figura distante e inalcançável que ele possa ter para que as crianças compreendam que exprimir sensações e pensamentos por meio do fazer artístico é algo que está ao alcance de todos.

Espaços e objetos propositores

Piske, Neitzel e Nhoque (2017, p. 279) afirmam que uma boa mediação de leitura do literário “é aquela que amplia as possibilidades de afetamento do aluno para com a obra por meio de provocações sensíveis” e que “retirar os alunos das salas de aula e proporcionar o contato com outras maneiras de sentir, de enxergar e de perceber o texto e o mundo a sua volta contribui para a sua educação estética”. Poderíamos fazer a mesma assertiva em relação à leitura de imagem.

Os alunos, para melhor apreciarem as obras de arte de notáveis cores e dimensões, foram conduzidos a uma sala própria para leitura, onde essas obras estavam expostas. Ao entrarem nesse espaço, as crianças mostraram-se surpresas, extasiadas, curiosas com o que havia naquelas paredes. Ergueram o pescoço para visualizar o todo, olharam atentas para as obras e ficaram boquiabertas devido ao grande fascínio que pareciam sentir. São essas algumas das expressões que demonstram o modo como elas foram tocadas pelo espaço e pela arte que ali encontravam.

Neitzel, Ferri e Borba (2018), ao pesquisarem como o espaço amplia a potência estética das bibliotecas, anunciam que ele é um elemento propositor quando acolhe o sujeito, possibilita interações e oferece conforto. As pesquisadoras atestam como as bibliotecas pesquisadas extrapolam o conceito de repositório de livros para tornarem-se espaços de estesia que provocam encontros sensíveis com a arte, promovem a contemplação e a fruição e convidam o sujeito a estar na biblioteca. Um espaço pode afetar quando coloca o outro em processo de descobertas, quando sua organização possui “ingredientes para sensibilizar e atrair o público” (Neitzel et al., 2018, p. 18), espaços estésicos com áreas de acolhimento e de convivência.

No entanto, não é apenas o espaço propositor que mobilizou a energia das crianças. Os trabalhos originais do artista Marcelo Urizar, de grande formato e fixados nas paredes, impactaram as crianças, pois muitos puderam, pela primeira vez, observar as texturas, as cores

e as pinceladas tão próprias dos originais. A obra de arte é um elemento propositivo que promove provocações estéticas, sentires e pensares que vão se entressachando e estesiando.

O professor mediador

Estar no meio, atuar em conjunto, promover trocas, partilhar saberes, viabilizar diálogos, abrir caminhos — são esses alguns dos pontos pelos quais passam o sentido da mediação cultural. Com a raiz grega *medhyo* e a latina *medius*, as quais indicam “aquilo que está no meio”, o termo “mediação” tem sido usado no senso comum com o significado de “ponte entre dois” (Martins, 2012, p. 47). Todavia, quando adicionamos à palavra o conceito de cultura, a mediação possibilita novos contatos, novas vias de compreensão e relação entre obra e espectador, levando em consideração o contexto de cada uma dessas partes. Assim, a mediação cultural vai além de estar entre dois, não pode ser entendida como uma ponte que liga um ponto a outro, mas alcança o sentido de estar entre muitos, “em meio a um complexo de pensamentos, sensações, histórias reatualizadas” (Martins, 2012, p. 47).

Em uma mediação de leitura de imagem dialógica, quando a criança tem a oportunidade de sentir e de pensar com autonomia sobre a obra, a probabilidade de esse encontro gerar uma experiência pode ser muito maior. A educação dos sentidos acontece por inúmeros caminhos; nesta pesquisa, exploramos o viés do campo artístico. Dessa maneira, proporcionar aproximações com a arte que possibilitem a articulação entre o sensível e o inteligível tende a contribuir para que as crianças alcancem outros níveis de compreensão estética.

Mediar a leitura de uma imagem de arte é proporcionar diálogos entre leitor e obra, reflexões individuais e coletivas, elaboração de diferentes interpretações. De acordo com Francez e Neitzel (2019, p. 27), “a mediação do professor é importante para que o aluno possa desvendar de maneira mais significativa as informações visuais, mensagens e percepções que possam se fazer presentes na relação que ele estabelece com essas imagens”. Ao provocar os sujeitos pela via do entendimento, da descoberta, da percepção estética e da fruição, a ação mediadora abarca a sensibilidade e a resignificação de saberes. Para Martins (2012, p. 48), mais do que informar ou motivar percepções, a mediação cultural “envolve capturar o sujeito para entrar numa experiência”.

Durante o encontro de mediação ocorrido neste estudo, observamos como a sensibilidade de uma das crianças aflorou diante das obras do artista Marcelo Urizar. Ao pedir a palavra, a menina iniciou sua fala dizendo que achou um dos quadros “o mais lindo e mais caprichado do mundo” e que nunca havia visto algo tão bonito. Quando a professora perguntou o que havia achado de tão bonito nos desenhos, respondeu que “é caprichado, é colorido, é bonito, é grande...”, disse ainda que sentia amor ao observá-los. Percebemos que a criança indicou sinais do afetamento que a pintura possa ter lhe causado, assim como o contato com as obras possibilitou que ela emanasse um pensamento sensível em relação às visualidades que contemplava. A professora a/r/tógrafa registrou o entusiasmo presente na suavidade de sua fala, em seu olhar atento, em seu sorriso, em seus gestos, refletindo que talvez tenha lhe ocorrido uma experiência, que, segundo Larrosa (2016), é também uma paixão, visto que “o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele” (p. 29).

Afetamentos pela obra de arte

A arte pode abrir as possibilidades de ampliação do olhar, de compreensão dos sujeitos, das situações, da vida. Contudo, para que desse encontro resulte um pensamento sensível, é preciso que ela também nos toque, que nos envolva, que nos atravesse. A arte pode nos tornar mais sensíveis quando se dá como acontecimento, como experiência. Se a experiência “é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” e “não está do lado da ação e sim do lado da paixão” (Larrosa, 2016, p. 68), é na experiência que nos educamos esteticamente.

No encontro de mediação em que o autor Urizar estava presente, outra criança manifestou-se oralmente com frequência. Suas contribuições dão-nos a oportunidade de pensar como o afetamento pela obra de arte pode ser o motor para o impulso lúdico manifestar-se. Além de participar ativamente dos diálogos, o menino fazia colocações mais substanciais que seus colegas. Entre elas, contou que gostou das obras do artista, “das cores... e dos formatos”. Quando a professora perguntou a que aquelas pinturas remetiam, respondeu: “Eu achei tão legal, achei tão bonito. Eu tô sem palavras”. Ao conhecermos o contexto do menino e sabermos que ele se interessa pela pintura, entendemos que esse encontro pode ter afetado mais a ele do

que às outras crianças. Essa participação ativa pode ser uma pista de que algo acontecia nele, de que a experiência possa ter ocorrido.

Larrosa (2016, p. 69) afirma que “na experiência sempre existe algo de ‘não sei o que dizer’, por isso não pode se elaborar na linguagem disponível, na linguagem recebida, na linguagem do que já sabemos dizer”. A expressão corporal do menino evidencia sua falta de palavras para descrever aquilo que sentia ou pensava e revela um possível afetamento, uma experiência provocada pela arte.

Ao pensarem a leitura do literário como acontecimento, Neitzel, Cruz e Weiss (2017, p. 127) a compreendem como aquela que afeta, considera a visão do leitor sobre a obra, “necessita ser sentida, habitar em nós, o que implica ser vivida como experiência”. Quando percebemos a leitura de imagem como acontecimento, entendendo-a não como o que acontece, mas o que *nos* acontece, podemos compreendê-la também como uma forma de experiência artística. A mediação de leitura de imagem realizada de maneira dialógica e aberta a novos caminhos pode contribuir para que algo aconteça aos sujeitos que dela participam.

Interações

Balpe e Magné (1991, p. 19) conceituam a interatividade como “la possibilité pour un texte de rester sensible aux actions éventuelles d’un ou plusieurs lecteurs”³. Esse conceito explicita que a interatividade é compreendida como uma interferência do sujeito que se interroga diante da obra. A noção de interatividade foi bastante explorada na arte impressionista que investigou como que, por meio da percepção óptica, o fruidor poderia participar da responsabilidade da criação. Na arte contemporânea, desde os anos de 1950-1960, busca-se também provocar os espectadores com instalações, *happenings*, *action painting* e *performances*, entre outros, a participarem da produção artística.

No encontro de mediação com as crianças, o artista criou um desenho para que elas observassem como ele elaborava algumas das obras que estavam ali expostas. Ao começar a desenhar no papel, as crianças logo manifestaram expressões de espanto, sinalizando que algo lhes surpreendia. Os olhos atentos e o sorriso no rosto de uma das crianças, ao repetir

³ “a possibilidade de um texto permanecer sensível às possíveis ações de um ou mais leitores” (tradução livre).

incessantemente “ele não para!”, referindo-se ao movimento que o artista fazia com a caneta, expressaram a surpresa causada ao ver a arte sendo criada a sua frente. Além dela, outros colegas tentavam adivinhar as figuras que se formavam pelas mãos do artista, maravilhados pelo modo como ele criava o desenho e pela forma diferente que tomavam aquelas figuras.

Martins (2014a, p. 39) afirma que “o estranhamento só pode acontecer se entramos no estado de vigília criativa, da sensibilidade à flor da pele. O passaporte é o corpo aberto, escancarado, em estesia, não anestesiado”. Assim, para que a experiência aconteça, é necessário darmos espaço a ela, pois “a experiência 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’” (Larrosa, 2016, p. 34). Os encontros com a arte, quando possibilitados com essa abertura para o diálogo, podem provocar o estranhamento e conduzir os sujeitos ao caminho do acontecimento, da experiência.

Por tratar da sensibilidade, dos pensamentos, das sensações e da vida humana, podemos entender que a educação estética também se encontra na experiência. Ao final da mediação, Marcelo Urizar criou uma obra para as crianças, fazendo um desenho em uma única linha com caneta hidrográfica permanente, sem tirá-la do papel. Após visualizarem o resultado, enquanto uma das crianças dizia que havia gostado do trabalho do artista porque “ele não parava nem um pouquinho de fazer assim e assim”, gesticulando com a mão o caminho que Marcelo fez com a caneta, outra criança fazia o mesmo desenho imaginário, porém com seu dedo perpassando uma das telas que estavam expostas na parede. Ao copiarem o movimento do artista e permitirem que seus corpos expressassem o que pensavam e sentiam, as crianças pareciam demonstrar a compreensão que tiveram sobre o momento vivenciado. Sinalizaram com as mãos o afetamento e a sensibilidade que a arte possa ter lhes provocado.

À medida que oportunizamos às crianças contatos com a arte e auxiliamo-las a exercitarem o pensamento sensível e o inteligível pela interação, podemos contribuir com seu desenvolvimento estético. Martins et al. (2009, p. 107) afirmam que a arte é “experiência sensível em que o nosso corpo perceptivo reflete” e que “propor situações de aprendizagem em arte implica vibrar nesse corpo o assombro pelo mundo e o estranhamento diante daquilo que, amortecidos, com os sentidos embotados, já não vemos mais”. Assim, a experiência artística proporcionada pela mediação de leitura de imagem pode ter auxiliado essas crianças a manifestarem-se de acordo com seus processos racionais e sensíveis, expressando de forma

corporal o entendimento que delas emergia. As provocações do autor, assim como as interações que nasceram delas, oportunizaram às crianças sentir as visualidades e as demais sensorialidades a sua volta, por intermédio da arte e de experiências dotadas de estesia, de modo a ampliar sua capacidade de leitura de mundo e de produção de sentidos.

Considerações finais

Perceber sensações, pensamentos e ações, ampliar o olhar ou até mesmo multiplicá-lo, fazendo com que assim ele abrangesse diversas direções, foram alguns dos movimentos que nos acompanharam no decorrer deste estudo, que teve como objetivo refletir sobre a relação entre a mediação de leitura de imagem e a educação estética. Quando promovemos encontros com a arte por meio do contato das crianças com os artistas, pelo incentivo ao diálogo e à produção de novos sentidos para as obras, também auxiliamos no desenvolvimento de um olhar mais aguçado e na forma como a criança enxerga seu entorno.

Entendemos que a nutrição estética se torna essencial às aulas de Arte, visto que ela pode desencadear vários processos produtivos, pois é por meio dela que o fruidor passa a pensar com sensibilidade. Manoel de Barros (2015, p. 102) poetiza que “a arte não tem pensa: o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”. Nesse sentido, a leitura de imagem que provoque a sensibilidade nas crianças, que traga suas lembranças e estimule sua imaginação, contribuirá para que elas transvejam o mundo. A educação estética, o exercício do pensamento sensível e do inteligível perpassam essa aproximação com a produção artística que pode gerar a experiência. A abertura de interação oportunizada às crianças pode ampliar aquilo que se passa com elas quando entram em contato com a arte, de maneira a desenvolver a sensibilidade humana e caminhar em direção a uma autonomia intelectual. O sujeito cultivado pode ser aquele que transvê o mundo, que, pela experiência artística, passa a ser mais consciente de quem é, do que sente, do que pensa e de como age.

Trazer à atenção as sensações e as percepções das crianças é algo que tem se tornado cada vez mais relevante, porque, atualmente, parece estarmos vivendo em uma situação de barbárie, no sentido atribuído por Schiller (2017) ou, ainda, em um estado de anestesia, na definição de Duarte (2010, p. 137): “a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir”. Podemos perceber que nosso cotidiano pouco estimula o refinamento dos sentidos.

Isso se evidencia na velocidade em que passam nossos dias, nas ações corriqueiras e operacionais que vivenciamos, no intenso modo como utilizamos aparelhos eletrônicos para nos comunicarmos, em vez de interagirmos presencialmente com o outro. Somam-se a esse cenário nosso distanciamento em relação à natureza, o crescente consumo de alimentos artificiais e industrializados, a poluição gradativa do ambiente, entre demais fatores que contribuem apenas para o aumento do nível de estresse da população e em nada agregam ao despertar dos sentidos.

A arte pode contribuir para a educação estética quando a mediação de leitura de imagem auxilia não apenas na alfabetização visual da criança, para que ela compreenda não só com mais nitidez os signos que estão a sua volta, mas também para melhor interpretar as representações visuais que surgirem em sua trajetória. Quando a mediação é realizada de maneira dialógica com o objetivo de propor a nutrição estética e a fruição, as possibilidades de compreensão e de ressignificação para o sujeito amplificam-se. Isso ficou evidente no modo como as crianças passaram a elaborar narrativas e a criar interpretações para as imagens que lhes eram apresentadas.

É na troca, na partilha, nessa profusão de saberes que a experiência artística pode acontecer. A escuta do outro, a contribuição do colega, a participação do mediador, do artista, as apreciações que se complementam sinalizam que a mediação é algo que se constrói em conjunto. Nesse meio, a criança vai também ocupando seu espaço, ecoando sua voz, conectando seus pensamentos, proliferando seus olhares, ampliando seus sentidos.

Desse movimento de estranhamento, de encontro com o desconhecido, pode resultar a experiência, o afetamento, o desenvolvimento do pensamento sensível e inteligível. Quando o mediador enaltece o diálogo, ele traz ainda a possibilidade de contribuir para o alcance da autonomia intelectual, para a busca do sujeito cultivado. Ao refletir sobre a relação entre a mediação de leitura de imagem e a educação estética, foi possível entender que é justamente quando o mediador oportuniza esse espaço à criança que acontece o jogo entre imaginação e entendimento, desenvolvendo o impulso lúdico gerado a partir da harmonia entre razão e emoção.

Percebemos que dessa aproximação dialógica com a imagem artística pode resultar numa experiência, tanto para aqueles que são mediados quanto para quem medeia. Desse modo, este estudo proporcionou compreender que a educação estética se dá na experiência e que esta é pessoal, intransferível. Por isso, é importante a criação de ambientes em que a criança se

relacione esteticamente com a obra de arte, de forma a ter abertura para falar o que pensa, o que sente, para criar conexões com seu mundo, considerar a voz do outro, lembrar-se de acontecimentos pessoais, compartilhando-os. Abertura, diálogo, fruição, respeito, interações, espaços e objetos propositores, movimento, aproximações e mediações adequadas do professor — são esses alguns dos pontos pelos quais passa a mediação de leitura de imagem quando caminha em direção ao exercício da experiência, do afetamento, da autonomia de pensamento.

Referências

- Aguiar, A. B. (2011). *Pesquisa educacional baseada nas artes: experiências* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/10880>
- Balpe, J-P., & Magné, B. (1991). *L' imagination informatique de la littérature*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.
- Barros, M. de. (2015). *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Buoro, A. B. (1998). *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, C., & Immianovsky, C. (2017). PEBA: a arte e a pesquisa em educação. *Revista Reflexão e Ação*, 25(3), 221-236. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i3.9729>
- Carvalho, C., & Santos, M. E. T. (2019). Bebês, museus e mediação: da dimensão estética às relações. *Educação & Realidade*, 44(4), 1-26. <https://doi.org/10.1590/2175-623689405>
- Duarte, J. F. (2010). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições.
- Francez, L., & Neitzel, A. de A. (2019). Mediações de leitura visual na escola: um estudo com as narrativas das crianças do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 25-41. <https://doi.org/10.35362/rie7923252>
- Franklin, K., Nhoque, J. R., Neitzel, A. de A., & Uriarte, M. Z. (2017). Uma experiência no museu de ciências: entre o sensível e o inteligível. In A. de A. Neitzel, C. Carvalho, J. R. Nhoque, K. Franklin, M. Z. Uriarte & V. A. Meller (Eds.), *Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação* (pp. 137-152). Florianópolis: Dois por quatro.

- Heidegger, M. (2003). *A caminho da linguagem*. Petrópolis: Vozes.
- Irwin, R. L. (2013). A/r/tografia. In B. Dias & R. L. Irwin (Eds.), *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia* (pp. 27-35). Santa Maria: UFSM.
- Larrosa, J. (2016). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Martins, M. C. (2012). Sala de aula: experiências para além das visitas/expedições. In M. C. Martins & G. Picosque (Eds.), *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura* (pp. 47-59). São Paulo: Intermeios.
- Martins, M. C. (2014a). Corpos viajantes. In M. C. Martins (Ed.), *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos* (pp. 39-42). São Paulo: Terracota Editora.
- Martins, M. C. (2014b). Mediações culturais e contaminações estéticas. *Revista Gearte*, 1(2), 248-264. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.52575>
- Martins, M. C., Picosque, G., & Guerra, M. T. T. (2009). *Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Neitzel, A. de A., & Carvalho, C. (2016). A estética na formação de professores. In C. Carvalho & A. de A. Neitzel (Eds.), *Mediação cultural, formação de leitores e educação estética* (pp. 253-267). Curitiba: CRV.
- Neitzel, A. de A., Cruz, D. V. da N., & Weiss, C. S. (2017). A leitura do literário como acontecimento. In A. de A. Neitzel, C. Carvalho, J. R. Nhoque, K. Franklin, M. Z. Uriarte & V. A. Meller (Eds.), *Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação* (pp. 123-136). Florianópolis: Dois por quatro.
- Neitzel, A. de A., Ferri, C., & Borba, A. N. de. (2018). A biblioteca como espaço de mediação cultural e de educação estética. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(20), 1-20. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2966>
- Neitzel, A. de A., Soares, A. F. C., Costa, D., Rebeca, E. S. R., Henrique, F., Bridon, J., ... Costa, S. J. R. (2012). Formação estética na escola de ensino médio: algumas experiências. In A. de A. Neitzel & C. Carvalho (Eds.), *Formação estética e artística: saberes sensíveis* (pp. 37-54). Curitiba: CRV.

- Oliveira, M. O. de; Charreu, L. A. (2016). Contribuições da perspectiva metodológica “investigação baseada nas artes” e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. *Educação em Revista*, 32(1), 365-382. <https://doi.org/10.1590/0102-4698140547>
- Pessoa, F. (2016). *Poesias*. Porto Alegre: L&PM.
- Piske, G., Neitzel, A. de A., & Nhoque, J. R. (2017). Mediações em leitura: contribuições do Pibid para a formação de leitores. In A. de A. Neitzel, C. Carvalho, J. R. Nhoque, K. Franklin, M. Z. Uriarte & V. A. Meller (Eds.), *Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação* (pp. 263-282). Florianópolis: Dois por quatro.
- Rodrigues, L. S., & Roble, O. J. (2015). Educação dos sentidos na contemporaneidade e suas implicações pedagógicas. *Pro-Posições*, 26(3), 205-224. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507810>
- Rossi, M. H. W. (2009). *Imagens que falam: leitura de arte na escola*. Porto Alegre: Mediação.
- Schiller, F. (2017). *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras.
- Uriarte, M. Z., Neitzel, A. de A., Carvalho, C., & Kupiec, A. (2016). Mediação cultural: função de mestre explicador ou ação de mestre emancipador? In C. Carvalho & A. de A. Neitzel (Eds.), *Mediação cultural, formação de leitores e educação estética* (pp. 37-51). Curitiba: CRV.
- Urizar, M. *Sem título*. (2013a). [1 original de arte, caneta hidrográfica sobre papel, 21 x 29,7 cm, Coleção particular].
- Urizar, M. *Sem título*. (2013b). [1 original de arte, caneta hidrográfica sobre papel, 21 x 29,7 cm, Coleção particular].
- Urizar, M. *Sem título*. (2017). [1 original de arte, caneta hidrográfica sobre papel, 21 x 29,7 cm, Coleção particular].

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 01 de março de 2021; revisado em 04 de agosto de 2021; aprovado para publicação em 22 de novembro de 2021.

Autor correspondente:

Francez, Letícia - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Centro de Artes, Design e Moda (CEART), Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV), Campus I, Av. Madre Benvenuta, 1907, Florianópolis, SC, 88.035-901, Brasil.

Contribuições de autoria:

Francez, Letícia - Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Neitzel, Adair - Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).