

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IVANA DE MACEDO MATTOS

MUSEU E ESCOLA: ESPAÇOS DE SENTIDOS

**VITÓRIA
2015**

IVANA DE MACEDO MATTOS

MUSEU E ESCOLA: ESPAÇOS DE SENTIDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação e Linguagens.
Orientadora: Dra Moema Martins Rebouças.

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M444m Mattos, Ivana de Macedo, 1972-
Museu e escola : espaços de sentidos / Ivana de Macedo
Mattos. – 2015.
186 f. : il.

Orientador: Moema Lúcia Martins Rebouças.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Arte e educação – Museus. 2. Arte – Educação. 3. Museus
e escolas. 4. Semiótica e as artes. I. Rebouças, Moema Lúcia
Martins, 1957-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

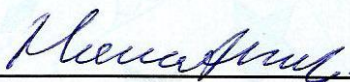
IVANA DE MACEDO MATTOS

MUSEU E ESCOLA: ESPAÇOS DE SENTIDOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 03 de agosto de 2015.

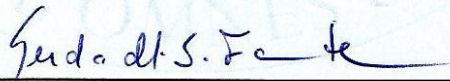
COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor César Pereira Cola
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Analice Dutra Pillar
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Dedico este trabalho a todas as crianças que participaram dessa
investigação, que me fizeram ter um olhar mais sensível sobre o que
pensam, dizem, escrevem e desenharam.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pai, criador que sempre me ilumina e protege.

Aos meus amados pais, Ester e Vavá, que me deram a vida, que me introduziram no caminho do saber e pelo incansável cuidado e amor incondicional em todos os momentos de minha vida.

Ao meu esposo Adonias e aos meus queridos filhos, Lucas e João Pedro, que, por inúmeras vezes, tiveram que compreender tantos momentos de ausência. Amo-os muito!

À colega de mestrado, Elizete Ferreira, pela parceria desde o início do curso.

À grande amiga, Goretti Moro, pelas trocas de experiência que tanto me enriqueceram.

A todos os colegas da turma 27, pelos momentos maravilhosos de aprendizado, partilha, risadas e muita degustação... Vocês são dez!

Aos colegas orientandos e alunos da prof. Moema Rebouças, pela partilha e por todo o aprendizado nos seminários.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, *Rogério Drago, Carlos Eduardo Ferraço, Gerda Margit Schutz Foerste, Cesar Pereira Cola, Moema Martins Rebouças, Cleonara Maria Schwartz e Janete Magalhães Carvalho* pelas aulas desafiadoras e momentos de aprendizagem que contribuíram para meu crescimento acadêmico.

Aos funcionários do PPGE, por todo o acolhimento e solicitude.

A todos os funcionários do Museu de Arte do Espírito Santo, especialmente à Diretora Ana Luísa Saiter, por ter aberto as portas da Instituição para essa pesquisa; a Renan Andrade, então coordenador de ação educativa, e à artista e

educadora, Carla Borba, por todo o apoio, bem como a todos os mediadores. Muito obrigada! Vocês fazem parte de minha história!

À Diretora Executiva da escola, Cláudia Bunilha, por permitir a realização desta pesquisa, e à Supervisora, Graziani Palmejani, pelo apoio em toda a organização da visita e do projeto Meu país tropical.

Às professoras de português dos 5^{os} anos, Simone Frizzera e Adriana Macedo, pela colaboração no texto verbal dos postais.

Ao meu irmão, Sérgio Mattos, e aos estagiários, Márcia Piovesan, Fabianne Azevedo, Lidiane Tavares, Fábio Vieira, Fernanda Barcelos, que colaboraram nas gravações, filmagens e fotos nos dias das visitas ao MAES.

Aos colegas de trabalho, Estela Braga, Eveline Pires, Valeska Koscky e Ana Cristina Suzano, que acompanharam, com imenso cuidado, as crianças na visita mediada ao MAES.

À querida amiga, Maria Ignez Morotti, parceira e incentivadora de meu trabalho há muitos anos e incansável nas correções desta investigação. Muito obrigada!

À querida professora, Maitê Cosmi, pelo apoio na organização das normas técnicas desta investigação.

Às professoras Fernanda Pietrolungo e Mariana Brotto pelas traduções para a língua inglesa.

Aos professores, Dr. José Carlos de Paiva e Dr. Eric Landowski, pelas provocações e contribuições nos encontros com o Grupo de pesquisa GEPEL.

Ao professor, Dr. Cesar Cola, pelas contribuições e pela presença tão importante nas bancas de qualificação e defesa.

À professora, Dr^a Vânia Carvalho de Araújo, pela contribuição na banca de

qualificação.

À professora, Dr^a Analice Dutra Pillar, pela gentileza e contribuições na banca de defesa desta dissertação.

À professora, Dr.^a Gerda Margit Schütz Foerste, pelo carinho e pelas contribuições na banca de defesa desta dissertação.

A todos os familiares, amigos, estagiários, colegas de trabalho, membros do grupo GEPAE e Arte na escola, que me incentivaram, torceram por mim e souberam entender algumas de minhas ausências.

De modo muito especial, à minha querida Orientadora, Moema Rebouças, que, com todo carinho, dedicação e competência, orientou-me, encaminhando-me pelos caminhos sensíveis da Semiótica. Obrigada por sempre me incentivar, acompanhar meu crescimento acadêmico e acreditar em meu projeto de pesquisa, fazendo-o tornar-se realmente “Museu e escola: espaço de sentidos”.

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

RESUMO

Esta pesquisa procurou compreender como o Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) atua na produção de sentidos dos estudantes, a partir das relações estabelecidas com a escola, e, nesse proceder, como o museu compreende a arte e a escola como destinatária de suas ações. Os sujeitos da pesquisa foram 98 crianças, do 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola privada de Vitória. A pesquisa teve como *corpus* os discursos verbo-visuais produzidos pelas crianças nessa relação museu e escola, bem como as performances discursivas do Programa de Ação Educativa do Museu, no que concerne à formação de educadores e ao programa ciclo de palestras. Como metodologia de pesquisa, utilizou-se o estudo exploratório, e o aporte teórico foi a semiótica discursiva. A coleta de dados ocorreu no museu e na escola. No *Museu*, a partir de eventos que nortearam a exposição “Meu País Tropical”, da artista alemã, Heidi Lieberman, e das ações educativas propostas pelo MAES; na *Escola*, com o mapeamento inicial para compreender como e quais os sentidos eram apontados pelas crianças quanto ao conhecimento delas sobre a arte e sobre um museu de arte (antes da realização de sua primeira visita a esse espaço, o que elas sabem e qual a compreensão que elas têm da arte), bem como, nas produções plásticas e verbo-visuais produzidas por elas após a visita à instituição museal. Os resultados da pesquisa apontam que a metodologia analítica da semiótica discursiva contribuiu, de forma significativa, para desvelar os sentidos apontados pelas crianças no museu e na escola. Por meio dos discursos verbo-visuais produzidos por elas, compreendeu-se que uma educação pelo sensível, em consonância com relações de bons encontros no museu e na escola, pode propiciar uma experiência singular e significativa, que aguça a sensibilidade e reencante a educação.

Palavras-chaves: educação em arte, museu e escola, semiótica discursiva, semiótica plástica.

ABSTRACT

This research aims to understand how the Art Museum of Espírito Santo (MAES) acts in the production of meaning for the students, from the relations established with the school, and, in this proceeding, how the museum understands art and school as a final goal to its actions. The research subjects were 98 5th grade children of a private Elementary School in Vitória. The research had as *corpus* the verbal-visual discourses produced by the children in this link between museum and school, as well as discourse performances from the Educational Programme of Action of the Museum, regarding the teacher training and the lecture circle program. The research methodology used the exploratory study and the theoretical framework was semiotics discursive semiotics. The data collection took place in the museum and in the school. In the Museum, from events that guided the exhibition " My Tropical country," from the german artist Heidi Lieberman , and from educational activities proposed by MAES; in the school, with the initial mapping to understand how and what directions were pointed out by the children concerning their knowledge about art and about an art museum (that happened before their first visit to this space , what they know and what understanding they have of art), as well as in their visual and verbal- visual productions after their visit to the museum institution. Finally, for analysing the verb-visual texts, there were dialogues with the stages of cognitive development proposed by Michael Parsons (2002). The survey results indicate that the analytical methodology of discursive semiotics contributed significantly to uncover the directions indicated by the children in the museum and in the school. Through the verbal-visual discourses produced by them, it was understood that an education for the sensitive, aligned with good meetings in the museum and in the school, may have power and provide a unique and significant experience that sharpens the sensitivity and brings back the enchantment in education.

Keywords: education, museum and school, discursive semiotics, plastic semiotics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capacitações e viagem de estudos a exposições e Bienais de Arte.....	22
Figura 2 - Alunos em visita à exposição “Andy Warhol - <i>Arte e práticas para o dia a dia</i> ” no MAES, 2009.....	23
Figura 3 – Mediação no MAES e Museu Vale, 2013.....	25
Figura 4 - Exposição de produções dos alunos no projeto “ <i>Viva Nice</i> ”, na Sala Um do MAES, 2001	27
Figura 5 - Alunos na mediação da exposição “ <i>Mestres Franceses</i> ” no Salão Afonso Brás, Palácio Anchieta, 2012	31
Figura 6 - Alunos na mediação da exposição “ <i>Portinari na coleção Castro Maya</i> ” no Salão Afonso Brás, Palácio Anchieta, 2013	32
Figura 7 - Alunos na mediação da exposição “ <i>Portinari na coleção Castro Maya</i> ”, no Salão Afonso Brás, Palácio Anchieta, 2013	33
Figura 8 – Casa e Jardins da Fundação de Serralves	49
Figura 9 - Exposição do ano de 2012 - 2013 em Serralves.....	53
Figura 10 - Museu de Arte do Espírito Santo	55
Figura 11 – <i>Instalação Meu país tropical</i> - Heidi Liebermann (2014)	72
Figura 12 - À esquerda: <i>Antropofagia</i> (1929) de Tarsila do Amaral, óleo sobre tela, 126 x 142 cm. Acervo Fundação José e Paulina Nemirovsky (São Paulo, SP). À direita: <i>Índia Tarairiu</i> (1641) de Albert Eckhout, óleo sobre tela, 272 x 165 cm. Museu Nacional da Dinamarca	73
Figura 13 – <i>Abaporu</i> (1928) de Tarsila do Amaral, óleo sobre tela, 85 x 73 cm. Coleção Constantini, Buenos Aires, Argentina.....	73
Figura 14 – À esquerda: cartaz do Manifesto Antropófago Modernista (1922). À direita: <i>That is the question, Oswald</i> (2013-14) de Heidi Liebermann, acrílico sobre tela, 130 x150 cm.	74
Figura 15 - À esquerda: <i>Serigrafia de Andy Warhol</i> (1962). À direita: <i>Maria Bahia</i> (2013-14) de Hedi Liebermann, acrílico sobre tela, 246 x 204 cm	75
Figura 16 - Alunos dos 5 ^{os} anos na mediação no MAES, 2014	76
Figura 17- Formação de professores e educadores, 2014.....	102
Figura 18 – Encontro com os artistas no MAES, 2014.....	104
Figura 19 - À esquerda: <i>Maria Blues</i> (2013/14) de Heidi Liebermann, acrílica sobre tela, 82 x 102 cm. À direita: <i>Maria Bahia</i> (2014) de Heidi Liebermann, acrílica sobre tela, 82 x 102 cm.	105
Figura 20 – <i>Pedrinho</i> (2010/2014) de Heidi liebermann, acrílico sobre lona, dupla face, 155 x 187 cm.	105

Figura 21 – <i>Instalação Doce Amargo – A sala dos milagres</i> (2014) de Heidi Liebermann, técnica mista sobre tela, gesso, isopor, plástico, colagem	106
Figura 22 - À esquerda <i>That is the question Oswald</i> (2013-14) de Heidi Liebermann acrílico sobre tela, 130 x150 cm. À direita: <i>Se essa rua fosse minha</i> (2014) de Heidi Liebermann, técnica mista sobre lona, 36 x 43 cm	107
Figura 23 - Sala do Setor Educativo do MAES.....	109
Figura 24 – Obra e detalhe da tela “ <i>Meu país tropical</i> ” (2013-2014) de Heidi Liebermann, acrílico sobre tela/colagem, 450 x 250 cm	113
Figura 25 - Parte da instalação <i>Doce amargo – A sala dos milagres</i> (2014) de Heidi liebermann, técnica mista sobre tela, 62 x 82 cm.....	113
Figura 26- À esquerda: <i>Jazz</i> (1947) de Henri Matisse. À direita: <i>A Tristeza do Rei</i> (1952) de Henri Matisse	114
Figura 27- À esquerda: <i>Copo e garrafa</i> (1912) de Pablo Picasso, papéis colados, guache e carvão, 65 x 450,2 cm. À direita: <i>Guitarra</i> (1913) de Pablo Picasso, papéis colados e guache.....	114
Figura 28 – Alunos na produção dos textos visuais dos cartões postais.....	116
Figura 29 - Frente e verso do cartão postal.....	117
Figura 30 - Alunos na produção plástica na técnica de guache sobre tela	118
Figura 31- Produções plásticas dos alunos (2014), guache sobre tela, 20 x 25 cm.	118
Figura 32 - Fotografias da culminância do Projeto “Meu País Tropical”	119
Figura 33 - Desenhos de alunos do 5º ano A (2014). Lápis de cor e colagens sobre papel canson, 10 x 15 cm.....	125
Figura 34 - Desenhos de alunos do 5º ano B (2014). Lápis de cor e colagens sobre papel canson, 10 x 15 cm.....	126
Figura 35 - Desenhos de alunos do 5º ano C (2014). Lápis de cor e colagens sobre papel canson, 10 x 15 cm.....	127
Figura 36 - Desenhos de alunos do 5º ano D (2014). Lápis de cor e colagens sobre papel canson, 10 x 15 cm.....	128
Figura 37 - R. V. (2014), colagem sobre papel canson	129
Figura 38 - Da esquerda para a direita: P. H.; B. P.; J. N. e C. M. (2014). Colagens sobre papel canson, 10 x 15 cm.....	130
Figura 39 - Da esquerda para a direita: L. F., M. D., J. R. e G. A. (2014), colagens e desenhos com lápis de cor sobre papel canson, 10 x 15 cm	130
Figura 40 - B. V. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.....	131
Figura 41 - Da esquerda para a direita: J.V.; C.V.; D.A. e J.P. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.....	131

Figura 42 - Da esquerda para a direita: M. A. e V.P. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.	132
Figura 43 - Da esquerda para a direita: L. F., M. D., J. R. e G. A. (2014), colagens e desenhos com hidrocor sobre papel canson, 10 x 15 cm	132
Figura 44 - L. P. (2014), desenho com hidrocor e colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.....	133
Figura 45 - R. C. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm	134
Figura 46 - P. H. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.....	137
Figura 47 - J. R. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm	139
Figura 48 - B. V. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.....	141
Figura 49 - D. A (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.....	143
Figura 50 - M. A. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm	145
Figura 51 - L. F. (2014), colagem sobre papel canson,10 x 15 cm	147
Figura 52 - L. P. (2014), colagem e desenho com lápis de cor e caneta hidrográfica sobre papel canson, 10 x 15 cm.....	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação entre meninos e meninas participantes da pesquisa	79
Gráfico 2 - Museu como Lugar	87
Gráfico 3 - Museus citados pelos alunos.....	89
Gráfico 4 - Alunos que visitaram um museu de arte, por turmas.....	90
Gráfico 5 - Porcentagem geral dos alunos que visitaram um museu de arte	91
Gráfico 6 - Relação de inscritos x participantes	98
Gráfico 7 - Presença na formação de professores e educadores, nos dias 08 e 10 de maio de 2014.....	99
Gráfico 8 - Processos de criação (PC) x processos de repetição (PE)	124
Gráfico 9 - Porcentagem da turma do 5º ano A em PC x PE	125
Gráfico 10 - Porcentagem da turma do 5º ano B em PC x PE	126
Gráfico 11 - Porcentagem da turma do 5º ano C em PC x PE	127
Gráfico 12 - Porcentagem da turma do 5º ano D em PC x PE	128
Gráfico 13 - Proporção de alunos no segundo estágio, segundo Parsons.....	154
Gráfico 14 - Proporção de alunos no terceiro estágio, segundo Parsons.....	156
Gráfico 15 - Proporção de alunos no quarto estágio, segundo Parsons	157
Gráfico 16 - Relações entre o museu e a visita	160

LISTA DE SIGLAS

DEC – Departamento de Educação e Cultura
ECA/USP – Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo
EI – Educação Infantil
EF – Ensino Fundamental
EM– Ensino Médio
FACITEC – Fundo de Apoio à Ciência e à Tecnologia
FaE/UFMG – Faculdade de Educação da Faculdade de Minas Gerais
FE/ UNICAMP – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas
GAAC – Galeria de Arte Álvaro Conde
GAEU – Galeria de Arte Espaço Universitário
IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus
ICOM – The International Council of Museums
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional
MAC/Niterói – Museu de Arte Contemporânea de Niterói
MAC/USP – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
MAES – Museu de Arte do Espírito Santo
MALBA – Museu de Arte Latino Americano de Buenos Aires
MAM/BA – Museu de Arte Moderna da Bahia
MAM/RJ – Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
MAM/SP – Museu de Arte Moderna de São Paulo
MAMAM/Recife – Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães
MNBA – RJ – Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro
MARGS – Museu de Arte do Rio Grande do Sul
MASP – Museu de Arte de São Paulo
PNM - Programa Nacional dos Museus
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
SE – Serviço Educativo
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO – Organização das Nações unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

MEU ENCONTRO COM O MUSEU	20
1 O CORPO TEÓRICO	36
1.1 REVISITANDO ESTUDOS SOBRE MUSEUS.....	36
1.2 O QUE É UM MUSEU?.....	39
1.3 AÇÕES EDUCATIVAS EM MUSEUS	42
2 OS ESPAÇOS INVESTIGADOS.....	55
2.1 O MUSEU DE ARTE DO ESPÍRITO SANTO.....	55
2.2 A ESCOLA	59
3. APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO	62
3.1 COMO COMPREENDER OS SENTIDOS DOS DISCURSOS	63
3.2 COLETA DE DADOS	67
3.2.1 Dados do museu	67
3.2.2 Dados da escola.....	68
3.3 MUSEU E ESCOLA COMO ESPAÇO DE SENTIDOS	69
4 DISCURSOS SOBRE ARTE E MUSEU: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS (antes da visita).....	78
5 O SETOR EDUCATIVO DO MAES.....	95
5.1 ENCONTRO DE PROFESSORES E EDUCADORES	97
5.2 ENCONTRO COM OS ARTISTAS.....	103
5.3 ENCONTRO COM OS CURADORES	108
6 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SENTIDO	112
6.1 CARTÕES POSTAIS: PRODUÇÃO PLÁSTICA VISUAL DAS CRIANÇAS .	120
6.1.1 Categorização	129
6.1.2 Análises de trabalhos plásticos	133
6.2 CARTÕES POSTAIS: DISCURSOS VERBAIS - CORRESPONDÊNCIAS ENTRE AS CRIANÇAS E A ARTISTA.....	152
6.2.1- Relações entre a exposição, a artista e suas obras	152
6.2.2- Relações entre o museu e a visita.	159
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
8 REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICES	173

MEU ENCONTRO COM O MUSEU

*“A verdadeira viagem do descobrimento
não consiste em buscar novas paisagens,
mas novos olhares”.*
Marcel Proust¹

O Museu de Arte, por si só, é portador de significados de importância artística, histórica, por constituir-se como um patrimônio cultural que reflete uma cultura sempre viva. Esse espaço pode envolver as manifestações e produções artístico-culturais materializadas nas diversas linguagens, desde as visuais, sonoras, gestuais e cênicas, apresentadas separadamente ou sincretizadas. Desse modo, frequentar o espaço do museu é uma experiência singular, que potencializa a percepção estética e reflexiva dos sujeitos.

José do Nascimento Jr.² (2011) compreende o museu como um lócus de encontros. Ele relata que:

Museus são encontros do cidadão com sua Arte, sua História, suas identidades. Encontros produtores de fruição e deleite – mas também de questionamento e de transformação. [...] Museus são espaços de tradução, de fusão de horizontes, de encontro de diferentes olhares. Essas casas de memórias são realização humana do desejo de encontro. Desejo esse de construir os fatores que nos fazem pertencer, existir, ou seja, são locais da sensibilidade, das emoções que os suportes de memória possibilitam (Nascimento Jr, In Guia dos Museus Brasileiros 2011, p. 11).

Parafraseando o poeta Vinícius de Moraes que diz que *“a vida é a arte do encontro”*, lembro-me de um acontecimento quando ainda era estudante do curso de Bacharelado em Artes Plásticas, da Universidade do Espírito Santo, em 1994, momento em que nos foi propiciada uma viagem de estudo à XXII Bienal de Arte de São Paulo e a outros espaços expositivos da cidade. A oportunidade de apreciar as obras de arte no original, a que, anteriormente, só tinha acesso em reproduções de livros e slides, foi muito especial e lembro - me do momento quando pude ver,

¹ <http://pensador.uol.com.br/frase/MTI1Mzkk/> acesso em 27 de junho de 2015.

² José Nascimento Jr., então Presidente do IBRAM (Instituto Brasileiro dos Museus), produziu o texto *“Um Guia para marcar encontro”*, que faz parte da apresentação da coleção: Guia dos Museus Brasileiros, produzido pelo Ministério da Cultura, em 2011.

pela primeira vez, várias obras de artistas que havia estudado na disciplina de História da Arte. Recordo-me particularmente da forte emoção que senti ao apreciar a obra “*Rosa e Azul*”, do pintor Impressionista Renoir, artista e temática que muito eu admirava.

Bastante também me impressionou ver grupos de crianças visitando o Museu de Arte de São Paulo – MASP. Primeiramente, fiquei encantada com aquelas crianças que andavam pelo museu olhando atentamente as obras. Cheguei um pouco mais perto e percebi que elas tinham blocos de papel e lápis, olhavam os quadros e, aos poucos, sentavam-se próximas à obra escolhida e comentavam o que iriam fazer. Era tudo muito novo, porque, em nossa cidade, quase não tínhamos espaços expositivos³ para realizarmos esse tipo de trabalho.

Percebo que aqueles momentos propiciaram meu *bom encontro*⁴ com o museu, por meio dos quais foram tecidas pontes de significação em uma experiência estética e de sensibilidade. Minha relação com essas obras, nesses espaços institucionalizados, constituiu-se ali, fazendo-me atribuir novos significados a essa experiência. Ainda na graduação, em 1995, por meio da temática “retratos”, que tanto admirava, acabei por realizar uma pesquisa com “*Retratos de Crianças*”, fazendo uma viagem pela História da Arte, desde o Renascimento até o Impressionismo, época em que surge a fotografia, analisando também algumas fotografias de crianças e, por fim, produzindo meu próprio trabalho, por meio de ensaios fotográficos com crianças.

Já em 2000, no curso de especialização “Abordagens Contemporâneas em Arte Educação”, ainda com o tema *retrato*, realizei uma pesquisa intitulada “Além do espelho – o retrato da criança na pintura” cujo objetivo era o estudo da imagem da criança na arte com foco no ensino de Arte.

A partir do relato desses caminhos percorridos, retorno ao ano de 1996, pois,

³ Nessa época, existia a *Galeria Homero Massena*, inaugurada em 31 de maio de 1977, um dos primeiros espaços do estado do Espírito Santo, com a finalidade de abrigar exposições de artes visuais; a *Galeria Espaço Universitário* (GAEU), inaugurada em 1978 e situada no Campus Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo, e a *Galeria Arte e Pesquisa da UFES*, inaugurada em 1976, que funcionou até o ano de 1994, na Capela Santa Luzia, edificação construída no século XVI e a mais antiga da capital, localizada na Cidade Alta e tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), transferindo-se posteriormente para a UFES, e a *Galeria de Arte Álvaro Conde* (GAAC) que funcionou de 1986 a 1991 na Secretaria de Estado da Educação.

⁴ “Bom encontro” para o filósofo Spinoza significa o momento em que fomos afetados e sensibilizados.

desde essa época, já atuava no ensino de arte e me interessava bastante pela arte-educação em museus. Por esse motivo, investi em leituras sobre a temática, visitei exposições em nossa cidade, acompanhei, sempre que possível, as Bienais de Arte em São Paulo, e também utilizei essa prática na escola, na intenção de promover a interação entre esses dois espaços institucionais: o museu e a escola. A figura 1, a seguir, destaca esses momentos.

Figura 1 - Capacitações e viagem de estudos a exposições e Bienais de Arte.



Fonte: Acervo do autor.

No início, quando ainda não levava os alunos às exposições, e quando eu tinha oportunidade de visitá-las, utilizava-me das imagens de livros, catálogos e temas para desenvolver trabalhos em sala de aula, com o objetivo de integrar essas práticas com as de outras disciplinas. Dentre elas posso citar, com maior frequência, as de: Geografia, História e Língua Portuguesa. Foi assim com a exposição “Picasso na Oca”, “Exposição de Arte Russa”, ambos no espaço da Oca, no Parque Ibirapuera, em São Paulo e também com a exposição “Arte Aborígene Australiana”, na Pinacoteca de São Paulo, que originaram os projetos “*Pintando com Picasso*”, “*O olhar abstrato de Kandinsky e Malevich*” e “*Arte Aborígene Australiana x Ecossistemas brasileiros*”.

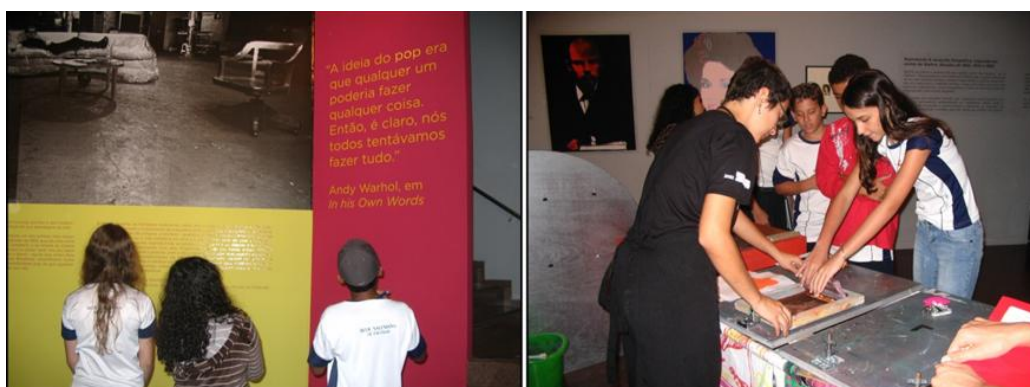
A partir do ano 2000, comecei efetivamente a levar os alunos a museus e a

espaços expositivos, dentre os quais posso destacar: Museu Vale, Galeria Homero Massena, Salão Afonso Brás, Galeria Espaço Universitário (GAEU), Biblioteca da UFES, Casa Porto das Artes Plásticas, Espaço Cultural Sala Egydio Antônio Coser e o Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) ⁵.

No MAES, desde sua abertura, em 1998, e também em outros espaços expositivos, procuro participar de encontros com arte-educadores, workshops, palestras, encontros com artistas, e especialmente, desenvolver projetos com os alunos, a partir das visitas mediadas, com o intuito de estabelecer uma verdadeira parceria museu-escola.

Meus planejamentos escolares, para as turmas do Ensino Fundamental (EF) e Médio - (EM), das escolas Fundação Bradesco, nos anos de 1999 a 2002, Colégio Salesiano Nossa Senhora da Vitória, de 2001 a 2003, e Colégio Salesiano Jardim Camburi, de 2002 até os dias de hoje, constantemente foram e são direcionados a dialogar com as exposições desses locais, com vistas a realizar projetos que envolvam as turmas, a fim de levá-las aos espaços expositivos, sempre que possível, como se pode observar na figura dois a seguir:

Figura 2 – Alunos em visita à exposição Andy Warhol “Arte e práticas para o dia a dia”, no MAES, 2009.



Fonte: Acervo do autor.

Desenvolver e realizar esses projetos não são uma tarefa fácil. As dificuldades

⁵ Destaco, nessa nota, referências da inauguração e links de acesso aos espaços citados: *Museu Vale* (1998) www.museuvale.com; *Galeria Homero Massena* (1977) http://www.secult.es.gov.br/?id=/espacos_culturais/galeria_homero_massena ; *Salão Afonso Brás* (2009), *Galeria Espaço Universitário* (1978) http://www.secretariadecultura.ufes.br/galeria_eu.php ; *Casa Porto das Artes Plásticas* (1999), *Espaço Cultural Sala Egydio Antônio Coser* (2003) http://www.cccv.org.br/galeria/alta_modernidade/site/o_espaco.html e *Museu de Arte do Espírito Santo* (1998) http://www.secult.es.gov.br/?id=/espacos_culturais/hotsites/maes/capa.

envolvem desde a saída dos alunos da escola, e exige a elaboração de um projeto para atividade de campo e toda uma logística de agendamento da visita, aluguel de ônibus, autorização dos pais, bem como o pagamento da passagem pelo aluno. Tais ações, além de envolverem a equipe pedagógica da escola, que precisa acreditar no trabalho do educador, exigem do docente uma organização e previsão de cada etapa a partir de cronogramas prévios que garantam a sua execução, além de ter de assumir a responsabilidade pelos alunos diante da escola e dos pais.

Antecedendo a todas essas ações descritas, considero extremamente importante para o professor de artes a etapa da preparação para as visitas. Ela envolve os estudos prévios, parceria de disciplinas afins, para que a relação dos estudantes com as obras de arte, frente a frente, no espaço expositivo do museu e com toda a ambientação pertencente a esse universo, seja significativa para eles.

Após as mediações nos espaços expositivos, de volta à escola, acredito que os estudos devam prosseguir com a proposta de várias práticas de aprofundamento sobre o que foi visto. Dentre elas, sempre propus atividades de atelier em que o fazer artístico pudesse ser amplamente estimulado e que resultasse em produções plásticas que, de algum modo, refletissem a experiência que tiveram diante das obras no espaço expositivo visitado.

Compreendo que, nos espaços expositivos, os alunos experimentam de fato uma relação com a obra de arte, dialogam, vivem experiências estéticas mediadas, atribuem sentidos, descobrem com prazer e curiosidade novos conhecimentos. A figura 3 destaca alguns alunos nessas experiências.

Figura 3 – Mediação no MAES e Museu Vale, 2013.



Fonte: Acervo do autor

Recordo-me de experiências significativas nessa caminhada como arte-educadora envolvendo os espaços expositivos e a escola. Em dezembro de 2000, algumas escolas receberam um convite do MAES para participar do “*Projeto Viva Nice*”, cujos professores de arte haviam levado seus alunos a exposição e desenvolvido projetos em sala de aula. Nessa mostra, foram expostas produções plásticas realizadas por alunos visitantes da exposição “*Retrospectiva Nice*”, anteriormente concretizada, com o intuito de estimular a educação visual, provocar reflexões sobre leituras e mostrar o trabalho de arte-educadores em cujas produções dos alunos foi desenvolvida a linguagem das releituras de obras de arte.

É importante esclarecer que a releitura, nessa época, foi amplamente utilizada pelos professores de arte que a compreendiam como parte integrante da proposta triangular preconizada por Barbosa (1994). Essa compreensão equivocada era praticada por muitos arte-educadores que trabalhavam a releitura como cópia. Segundo Pillar (2009), inúmeros professores colocam as obras de arte para os alunos copiarem, mas há uma enorme distância entre cópia e releitura.

Reler é ler novamente, é interpretar, é criar novos significados [...] é recriar o objeto, é reconstruí-lo num outro contexto com novo sentido [...] A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura, há transformação, interpretação, criação com base em um referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem (PILLAR, 2009, p.18).

A proposta triangular foi uma metodologia sistematizada por Ana Mae Barbosa, aqui no Brasil, a partir de 1987, mas que teve suas origens na década de 60, nos Estados Unidos e Inglaterra, por meio dos trabalhos do inglês, Richard Hamilton, e dos norte-americanos, Elliot Eisner e Manuel Barkan. Esses estudos, todavia, só foram sistematizados a partir de 1982, com o surgimento do Getty Center for Education in the Arts, que adotou essa concepção de ensino embasada na produção, na crítica e na história da arte. Essa proposta refere-se à triangulação, de natureza epistemológica, que designa os componentes de aprendizagem em três ações: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar histórica, social e esteticamente a arte.

A releitura associa-se ao fazer artístico que propicia a autoexpressão, estimula o pensamento visual e a expressão na produção de formas, já que esse fazer está associado às imagens. É um fazer vinculado ao conteúdo, mas contextualizado pela história da arte e interpretado pela leitura de imagens.

Nessa exposição de releituras no MAES, foram expostas 65 produções de alunos de seis escolas da rede pública e privada da Grande Vitória, das quais 38 foram por mim orientadas, nas técnicas de acrílica e guache sobre tela, pirogravura sobre madeira, giz de cera sobre lixa; na época, os meus alunos eram da Escola Fundação Bradesco e da Escola São Camilo de Lellis, ambas situadas em Vila Velha. Essa Mostra aconteceu de 09 de janeiro a 04 de março de 2001, na *Sala Um* do Museu de Arte do Espírito Santo. A figura 4 é uma fotografia que registra essa exposição.

Figura 4 - Exposição de produções dos alunos no projeto “Viva Nice”, na Sala Um do MAES, 2001.



Fonte: Acervo do autor.

Além desse, vários projetos, a partir das visitas mediadas foram propostos e desenvolvidos nas escolas em que lecionei e que continuam na escola onde atuo. Posso destacar, dentre eles: *A Essência e os fragmentos* (2001), *O Brasil de Portinari* (2002), *O Sal da Terra* (2003), *O olhar naif capixaba e Djanira* (2004), *Viajando com Volpi* (2008), *Andy Warhol e a Pop Arte* (2009), *O Universo de Beatriz Milhazes* (2010), *Uma viagem pelo mundo de Tarsila* (2011), *Do Design à Arte* (2011), *Pintando o Sete* (2011), *Uma Viagem pelo mundo de Candinho* (2013). Com esses trabalhos, que proporcionaram o contato visual com as obras de arte no original, constatei que produziram importante significação à prática de sala de aula, no que tange à compreensão de diferentes propostas artísticas, além de dar visibilidade à Arte no espaço escolar e de contribuir para a formação cultural dos alunos.

Mas, nesse percurso, nem tudo foram flores. Algumas vezes agendei visitas e não pude levar os alunos por não ter a autorização de todos os pais em número suficiente para viabilizar o aluguel do ônibus, ou as datas não eram compatíveis com o calendário escolar, dentre outros. Tive, também, dificuldades em levar os educandos do Ensino Médio, no horário normal de aulas, em virtude de o conteúdo

escolar ser mais intenso e apertado. Assim, o encaminhamento da equipe pedagógica era que se marcasse em horário oposto ao de aula, causando transtornos porque vários alunos tinham outros compromissos e, muitas vezes, a visita não acontecia ou tinha um número reduzido de participantes.

Como compreendo que a ida ao museu não se encerra no retorno à escola, objetivando-se em si mesma, procuro também instigar os alunos a expressarem suas opiniões acerca das exposições em momentos de rodas de conversa, relatórios, diários de bordo, textos coletivos, fazendo, assim, com que eles externem suas impressões e eu possa detectar, após tantas informações, que tipo de conhecimento está sendo produzido.

A partir do ano de 2009, passei a propor relatórios mais sistematizados, com perguntas, e a catalogá-los após a leitura. Com esse procedimento, tinha a intenção de entender também se para os alunos era importante visitar espaços expositivos, se viam objetivo nessas visitas, bem como a opinião deles a respeito do trabalho realizado pelo setor educativo desses espaços.

Comecei propondo essa prática na exposição "Arte e práticas para o dia a dia" - Andy Warhol, (2009) no MAES, as questões foram: *O que achou da exposição, da organização e do atendimento dos monitores?; Qual a sala da exposição e a temática que considerou mais interessante? Justifique sua escolha.; Qual a sua opinião em relação à escola promover eventos culturais como esse? (turma de 8º ano do EF)*

Em 2010, na exposição "Beatriz Milhazes – Gravuras" (MAES), propus as seguintes questões: *O que achou da exposição e do atendimento dos monitores?; Escreva o que considerou mais interessante sobre o percurso artístico de Beatriz Milhazes, temáticas, cores, técnicas utilizadas em seu trabalho e reconhecimento internacional; Qual a sua opinião em relação à escola promover eventos culturais como esse? (turma de 8º ano do EF)*

Já em 2011, na exposição "Anticorpos", dos Irmãos Campana, no Museu Vale, questionei: *Pesquisamos e assistimos ao vídeo "Irmãos Campana - Do design à arte". O que você achou da oportunidade de ter contato com obras no original,*

atendeu as suas expectativas?; Após apreciar todas as obras da exposição “Anticorpos”, cite três de que mais gostou, escrevendo nome, técnica, materiais e também suas impressões sobre elas; Qual a sua opinião em relação à escola promover eventos culturais como esse? (turma de 8º ano do EF)

Em 2012, na exposição “Mestres Franceses”, no Salão Afonso Brás, no Palácio Anchieta, perguntei: *O que achou da exposição? Relate alguns aspectos que reitere sua resposta; Você costuma visitar exposições de arte em galerias e museus? O que acha de a escola promover eventos como esse?; Pense um pouco sobre as obras expostas e a ação educativa promovida pelos mediadores. Agora, escreva sobre algo novo e significativo que tenha vivenciado; Como você aprendeu, existe uma grande diferença entre pintura e gravura. Nessa exposição, os artistas Léger, Renoir, Manet e Chagall realizaram seus trabalhos utilizando a técnica da gravura. Escreva o que você aprendeu sobre essa técnica. (turma de 8º ano do EF)*

A partir de minha prática docente, constatei que, apesar de se tratar de uma escola privada, situada em um bairro de classe média, 90% dos alunos não tinham costume de visitar museus e galerias de arte, e 10% dos alunos que costumavam visitar museus com a família, faziam-no mais constantemente enquanto turistas em viagens.

Nesse sentido, considero relevante também destacar que 98% dos alunos responderam positivamente ao serem questionados em relação à importância da promoção de eventos culturais por parte da escola, no que se refere a visitas a museus e a espaços expositivos.

Identifiquei e destaquei alguns depoimentos que revelam a relevância desses momentos no olhar dos alunos: “... a iniciativa ajuda no aprendizado”, “... amplia o conhecimento”, “... proporciona aulas mais interessantes e divertidas”, “... promove e amplia a cultura”, “... incentiva a visita a museus e a espaços expositivos”, “... promove a apreciação da arte”, “... estimula a criatividade e integra o conteúdo que é visto em sala de aula”, “... alimenta o senso crítico e diversifica as aulas”, “... traz mudança de opinião sobre o valor da arte”, “... é um jeito muito mais interessante e diferente de aprender”, “... promove a integração entre os alunos, entre a escola e o

museu e também proporciona o contato com as obras originais”.

Ainda em 2012, na exposição “Mestres Franceses” e, em 2013, na exposição “Portinari na coleção Castro Maya”, no Salão Afonso Brás, no Palácio Anchieta, levei turmas de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (EF), e queria não só perceber de que forma o conhecimento foi apreendido por meio da mediação na exposição como também entender as condições de interação entre a arte, a criança, o cotidiano e o museu de arte. Como ainda estavam na alfabetização e tinham, em média, seis anos de idade, pedi que as professoras regentes das turmas conversassem informalmente com as crianças e redigissem um texto coletivo. Eu conversei com elas antes da exposição e, após a visita, já na sala de artes, pedi que fizessem um desenho que expressasse como foi a visita e aquilo de que mais gostaram na exposição. Pode-se apreciar, a seguir, o texto coletivo das crianças, de duas turmas, na exposição “Mestres Franceses”.

“Primeiro fomos para o ônibus. Passamos na praia, Praça dos Namorados, shopping, Praça do Papa. Vimos navio. Chegamos ao Centro de Vitória. Chegamos ao Palácio Anchieta. Lá vimos os quadros de Manet, Renoir, Fernand Léger e Chagall. Fernand Léger desenhou o circo, formas geométricas, usava cor e preto e branco. Renoir desenhava pessoas. Chagall desenhou Moisés com chifre que significava os raios. Tinha a mãe de Moisés colocando ele na água. Tinha o faraó. A irmã de Moisés dançando. Moisés quebrando a pedra para sair água. Moisés lá em cima com os dez desejos (mandamentos). Tinha a planta de fogo. Chagall nasceu na Rússia, mas ficou conhecido na França. Manet desenhou a namorada dele vestida de homem tocando violão, fez a figura dele mesmo. Essas pinturas eram feitas na pedra, no metal, na madeira, acrílico para carimbar no papel. Nós passamos a mão na pedra, no metal, na madeira, no ferro. Tiramos foto. O ônibus chegou e nós lanchamos”. (Turma do 1º ano D).

“No dia 17 de maio, fomos fazer uma visita ao Palácio Anchieta para visitarmos a exposição Mestres Franceses. Foi muito legal quando entramos no ônibus e ficamos vendo pela janela os apartamentos e a Praia de Camburi. Passamos na frente da Praça dos Namorados e pelo Shopping Vitória. Professora Ana Cláudia, professora Ivana, Marcos (segurança da escola) foram conosco. Chegando lá, ficamos esperando na calçada o momento de entrar, lanchamos e tiramos fotos. Antes de entrar, formamos uma fila e fomos orientados para fazer silêncio porque tinham pessoas trabalhando lá. Fizemos um passeio pelo corredor, ficamos conhecendo as obras de artes dos artistas Léger, que foi professor de Tarsila do Amaral e também Marc Chagall, Renoir e Manet. Na hora da visita, o orientador falou que não podia passar da faixa amarela e não colocar a mão nos quadros. Nas obras de Léger, observamos que tudo era muito colorido e tinham figuras de circo, palhaços e malabaristas. Nas obras de Chagall, as obras eram sobre a bíblia e mostravam a vida de Moisés. Falavam também dos dez mandamentos. Tinha raios saindo das nuvens e um sol forte. Renoir

desenhava retratos de pessoas e gostava de usar as cores pretas e brancas. Manet gostava de desenhar várias coisas diferentes, paisagens e pessoas. No final da apresentação das obras, sentamos sobre um vidro que em baixo tinha várias pedras e ficamos sabendo que essas pedras existiam antes da construção do palácio. Terminada a nossa visita, fomos para a sala esperar o transporte e vimos a exposição da imigração italiana no Espírito Santo. Em seguida, entramos no ônibus e retornamos para a escola". (Turma do 1º ano C).

A seguir, na figura 5, vemos um dos momentos de mediação dessa exposição.

Figura 5 -. Alunos na mediação da exposição Mestres Franceses no Salão Afonso Brás, Palácio Anchieta, 2012.



Fonte: Acervo do autor.

Pode-se também apreciar os textos coletivos e fotografias de duas turmas na exposição “Portinari na coleção Castro Maya”.

“No dia 25 de outubro de 2013, nós, alunos do 1º ano B, visitamos uma exposição de Cândido Portinari no Palácio Anchieta. Todas as obras que estavam expostas eram de Castro Maya. Estávamos muito eufóricos para realizar essa visitação. Durante o trajeto, passamos pela Praia de Camburi, por lojas, prédios, supermercados, pelo shopping Vitória, Porto de Vitória, onde havia um navio parado. O trânsito não estava muito bom, então resolvemos lanchar dentro do ônibus para não atrasar. Assim que chegamos, a monitora Soraia veio nos receber. Quando entramos, fizemos uma foto com a turma. Soraia explicou como deveríamos nos comportar dentro do Palácio. Assim começou a visitação: Soraia nos mostrou várias obras de Cândido Portinari: “O menino com pião”, “O menino com a ovelha”, “O sapateiro de Brodósqui”. Ficamos sabendo que Cândido Portinari

também fez desenhos para livros. Entramos numa sala bem escura onde tinha um telão em que apareciam várias imagens de pessoas tristes. Logo depois, vimos as imagens do telão num livro que ficava trancado numa caixa grande. Numa outra sala, havia umas caixas de vidros com documentos registrando a vida de Candinho. Tia Marta tirou várias fotos dos alunos. No final da visita, vimos um quadro de Castro Maya e fomos embora. A visita ao Palácio foi muito legal, pois conhecemos mais sobre a história de Cândido Portinari enriquecendo, assim, o projeto que iremos apresentar no dia 19 de novembro”. (Turma do 1º ano B).

Figura 6 - Alunos na mediação da exposição “Portinari na coleção Castro Maya” no Salão Afonso Brás, Palácio Anchieta, 2013.



Fonte: Acervo do autor.

“A visita ao Palácio Anchieta foi muito legal. Passeamos de ônibus. O ônibus era muito pequeno, não, não, era um micro-ônibus. Dentro dele a nossa turma ficou junto com a turma da tia Ana Cláudia. Demorou muito para chegar, parecia muito longe. Quando chegamos, fizemos duas filas, uma de meninos e outra de meninas. Era todo mundo junto, as meninas entraram com tia Ivana e os meninos com a tia Cláudia e tia Flávia. O ônibus ficou parado em outro lugar. Antes de entrar para ver os quadros tinha umas regras. Não podia passar da linha amarela, não podia colocar as mãos nas obras de artes e na parede. O palácio era muito grande, tinha um monte de salas. Nós estudamos sobre Candinho e tinha algumas obras que tia Ivana já tinha mostrado, ‘O homem segurando o sapato’, ‘O homem de chapéu’ e ‘O menino com pão na mão’. Teve uma hora que a moça que estava explicando falou sobre Dom Quixote e foi muito legal. Fomos para uma sala, igual a cinema, só com os banquinhos para sentar. A moça passou um filme das obras de Candinho. Tinha muita gente visitando as obras. Numa sala gigantesca, tinha uma obra que parecia que era pintada na parede, era muito grande, ficamos na frente dela para tirar fotos. Quando acabou, ficamos esperando a turma que não tinha terminado de ver. Aprendemos que pintar os quadros é muito legal, só temos que cuidar para não ficar muito tempo perto das tintas para não intoxicar igual Candinho.” (Turma do 1º ano D)

Figura 7 - Alunos na mediação da exposição “Portinari na coleção Castro Maya” no Salão Afonso Brás, 2013.



Fonte: Acervo do autor.

Diante da narrativa dessas crianças, percebi que sair do ambiente escolar e chegar aos espaços expositivos é de grande importância. Na escola, utilizamos a linguagem verbal e reproduções de obras, subsídios para a leitura visual. Já no museu, encontramos os “originais” que foram realizados ou elaborados pelos artistas, o que proporciona melhor visibilidade às cores, formas, técnicas, aos materiais, à dimensão, ao volume, dentre outros elementos.

As imagens cotidianas, observadas no trajeto da visita, também se mostram como elementos importantes para a constituição de um novo olhar, mais sensível e atento, e as falas das crianças revelam uma combinação das experiências e das informações recebidas. A narrativa está carregada de sensações e imaginações e percebemos que “o nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com o nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais” (PILLAR, 1999, p.16).

Diante de todo esse percurso, esse trabalho se constituiu a partir de experiências de minha docência enquanto professora pesquisadora. Nesse proceder, compreendo a relevância dessa pesquisa, que vislumbra uma formação estética, que potencializa e reencanta o encontro do museu com a escola, de modo a

investigar ações educativas que possam estimular os sujeitos para uma construção de sentidos, que amplie a produção de conhecimento em Arte com vistas ao desenvolvimento do sensível e da educação do olhar.

Nessa perspectiva, essa pesquisa que realiza-se no Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Educação e Linguagens, tem a seguinte questão-problema:

Compreender como o museu de arte (MAES) atua na produção de sentidos dos estudantes, a partir das relações estabelecidas com a escola, e, nesse proceder, como o museu compreende a arte e a escola como destinatária de suas ações.

Nessa direção investigativa, foram tecidos os seguintes objetivos específicos:

- *Investigar as ações educativas propostas pelo museu (MAES) para as escolas e para os visitantes, no período de abril a julho de 2014, quem são os destinatários das ações, se há propostas diferenciadas para as escolas e para o visitante;*
- *Conhecer, acompanhar e analisar as ações educativas propostas pelo museu para as escolas;*
- *Mapear como e quais os sentidos são apontados pela criança para conhecer o que ela diz sobre a arte e sobre um museu de arte (antes da realização de sua primeira visita a esse espaço, o que ela conhece e qual a compreensão que ela tem da arte).*
- *Analisar a produção de significação das crianças, após a visitação, tendo como corpus os discursos verbo-visuais produzidos por elas na escola para compreender os sentidos produzidos pelas crianças após a visita ao museu.*

O CORPO TEÓRICO



1 O CORPO TEÓRICO

1.1 REVISITANDO ESTUDOS SOBRE MUSEUS

A fim de me aproximar do assunto proposto por essa investigação, busquei produções acadêmicas que tivessem como principal objeto de estudo as relações entre o museu e a escola, considerando as exposições e ações educativas. Procurei pesquisar artigos em revistas nacionais e internacionais, especializadas em educação, artes plásticas e visuais, museus e cultura; dentre elas destaco: Palíndromo⁶, Midas⁷ e Invisibilidades⁸. Também realizei uma pesquisa, junto ao Portal Capes⁹, busquei pesquisadores com dissertações e teses defendidas no período de 2000 até 2013, a partir das seguintes palavras-chaves: museus de arte (encontrei 30 dissertações e 10 teses); educação em museus (encontrei 20 dissertações e 10 teses); museu e infância (duas dissertações e uma tese); e crianças no museu (duas dissertações e uma tese). A partir da leitura dessas pesquisas, cito aquelas que mais dialogam com minha investigação e entre elas destaco:

A tese de doutorado de Maria Isabel Ferraz Pereira Leite, intitulada “*O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre condições de produção cultural da infância*”, realizada em 2001, no PPGE da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE/UNICAMP), procurou problematizar a ação dos monitores e professores, em seu papel de mediadores, como sujeitos culturais de

⁶ *PALINDROMO* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, credenciado pela CAPES, no ano de 2004. É semestral e publica, em cada número, entre seis (6) e oito (8) artigos científicos inéditos no Brasil, desde que aprovados por Conselho Científico formado por pareceristas nacionais e internacionais e que atendam às normas científicas indicadas nesta chamada. Além dos artigos, cada número dessa revista apresenta uma entrevista com personalidade de destaque em uma das áreas de Artes Visuais.

⁷ *MIDAS* – Revista dedicada aos museus enquanto campo de trabalho e reflexão interdisciplinar, com arbitragem científica, semestral e em acesso aberto. A revista é publicada em Portugal, mas assume uma abordagem internacional, privilegiando uma relação de proximidade e diálogo com os países de língua portuguesa e espanhola.

⁸ *INVISIBILIDADES* – Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes. É um órgão oficial da Rede Ibero-americana de Educação Artística, criada em 24 de Maio de 2008, no Congresso Ibero-americano de Educação Artística, que decorreu em Beja, Portugal, e tem por finalidade publicar e divulgar trabalhos técnico-científicos nas áreas de Educação Artística, Ensino de Arte, Arte-educação, Arte e Cultura e demais temas correlatos.

⁹ <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

direito e, mais indiretamente, no papel dos museus enquanto espaços de veiculação e produção cultural. Utilizou, para a análise de dados, desenhos de crianças, entre 6 e 14 anos, produzidos após a exposição “Dali Monumental”, no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, e da observação de visitas guiadas à exposição “O Brasil de Portinari”, no Solar Grand-Jean de Montigny (RJ).

O encontro de minha pesquisa com a de Isabel Leite se dá no que se refere às análises das produções plásticas dos sujeitos após a visita e a observação das visitas guiadas, bem como a análise do educativo das instituições museais.

A dissertação de Adriana Aparecida Ganzer intitulada *"Eu começava a olhar uma coisa que me interessava e já tinha que olhar outra": refletindo sobre a relação dialógica entre o museu de arte e a criança*, realizada em 2007, no PPGE da Universidade Estadual de Santa Catarina (UNESC), que teve como objetivo descobrir, com as falas das crianças, quais seriam os seus conceitos de arte, o que elas esperavam da visita aos museus de arte, por meio de espaços de narrativas, estratégias das quais as crianças pudessem participar como sujeitos coparticipantes desse estudo. Seu trabalho também tem a intenção de refletir sobre o papel dos museus na formação pessoal das crianças e, ainda, levantar possíveis encaminhamentos para políticas de acesso aos museus.

Realizou essa pesquisa de mestrado com crianças do 1º ao 6º ano, do Ensino Fundamental, em visitas ao Museu de arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli – MARGS e ao Santander Cultural, ambos em Porto Alegre. Reflexões a partir de Benjamin, Vygotsky e Bakhtin, em diálogo com crianças, poetas, teóricos da arte, da infância e da educação fundamentaram a pesquisa.

Essa pesquisa dialoga com a minha investigação do ponto de vista da percepção que os sujeitos têm da arte e do museu de arte e o que esperam da visita a um museu de arte, pois promove um espaço de narrativas do qual os sujeitos são partícipes. Ainda se aproxima de minha pesquisa, quando aponta analisar a relação das crianças com os museus compreendendo que conceitos possuem sobre esses espaços.

O trabalho de Soraia Freitas Dutra cujo título “*A educação na fronteira entre museus e escolas: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto*”, que se realizou em (2009), na Faculdade de Educação de Minas Gerais (FaE/UFMG), procurou assentar-se sobre a temática da relação museu/escola e pretendeu analisar como esses dois espaços sociais de vivências educativas interagem e, como, a partir de seus universos próprios de ação, podem contribuir para a formação cultural dos cidadãos. Considerou-se que o movimento de deslocamento do universo escolar para o universo museal constitui-se em um espaço/tempo de aprendizagem híbrido, produzido na articulação de referências da cultura escolar e da cultura museal e, portanto, impregnados de diferenças culturais.

Essa investigação, apesar de ser realizada em um museu histórico, aproxima-se de minha linha de pesquisa, por almejar perceber a interação que existe entre o museu e a escola, por proporcionar o contato com os originais e por entender o espaço museológico como lugar de experiências.

Núbia Agostinha Carvalho Santos, na dissertação “*Museu e escola: uma experiência de mediação entre as crianças de educação infantil e o espaço museológico*” que se realizou em 2010, na Faculdade de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, buscou compreender como as crianças de Educação Infantil (EI) leem os objetos do Museu do Ceará por meio de uma experiência mediadora entre os espaços escolar e museológico. Nessa instância, harmoniza-se com minha investigação.

Núbia, em sua pesquisa, também analisou a especificidade da mediação em termos de adequação a esse público. As ações mediadoras da pesquisa-intervenção oportunizaram múltiplas leituras às crianças sobre os objetos museológicos, predominando as leituras lúdicas, museológicas e históricas. A experiência mediadora nos espaços escolares e museológicos estimulou a imaginação das crianças, que puderam se expressar por meio de narrativas e imagens gráfico-plásticas. Nesse sentido, há uma aproximação com minha pesquisa, pois pretende utilizar as narrativas e produções plásticas para entender a produção de sentido das crianças, no museu e na escola.

Após a leitura desses trabalhos, encontrei algumas pesquisas que investigam a produção de sentido dos estudantes a partir das relações com a escola, em destaque pela análise das narrativas, mas poucos trabalhos se propuseram a perceber a visão de como o museu de arte vê a arte e a escola. Também encontrei poucos trabalhos sobre a temática que utilizam para as análises dos textos verbais e visuais o aporte teórico da semiótica greimasiana e a sociossemiótica.

Nessa perspectiva, essa dissertação encontra relevância, à medida que tem por objetivo *compreender como o museu de arte atua na produção de sentidos dos estudantes, a partir das relações estabelecidas com a escola, e como o museu compreende a arte e a escola*, pois intenta contribuir com mais produções para os estudos na área da educação e no ensino de arte.

1.2 O QUE É UM MUSEU?

“Os museus não valem como depósitos de cultura ou experiências acumuladas, mas como instrumentos geradores de novas experiências.”
Carlos Drummond de Andrade¹⁰

O termo "museu" que é de frequente uso cotidiano e raramente designa um museu em si, sendo um termo que traduz, para muitos, o preconceito relacionado às coisas velhas e antigas, significando coisas inúteis e sem valor. Entretanto, o conceito de museu em si passa longe desse preconceito arraigado. Por essa razão, é muito importante que conheçamos a real dimensão dos trabalhos desenvolvidos nas instituições museológicas.

Museus são locais de produção crítica do conhecimento. Museu é uma palavra que se deriva do grego *mouseion*, lugar ou templo das Musas, as divindades na Mitologia grega que inspiravam as artes liberais; filhas do criador supremo, Zeus,

¹⁰ <http://www.ufjf.br/maea/> acesso em 27 de junho de 2014.

deus dos deuses, e Mnemosine, deusa da memória ¹¹, que consistia em uma mistura de templo e instituição de pesquisa, voltada, sobretudo, ao saber filosófico. Do culto dessas deusas, no templo das musas, surge o termo museu – no vocábulo grego *mouseion* e no latim *museum* – que também significa gabinete de literatos, homens de letras e de ciências. Marlene Suano (1987) salienta que:

O *mouseion* era então o local privilegiado, onde a mente repousava e onde o pensamento profundo e criativo, liberto dos problemas e aflições cotidianos, poderia se dedicar às artes e às ciências. As obras de arte expostas no *mouseion* existiam mais em função de agradar as divindades do que serem contempladas pelo homem (SUANO, 1987, p.10).

Frutos da imaginação humana e resultado das relações sociais, essas instituições estão em constante processo de transformação e acompanham, em graus diferenciados, as alterações na forma como a sociedade opera com as dimensões da cultura, da memória e do patrimônio ao longo do tempo. O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) apresenta, de forma poética, os museus como:

[...] casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos. ¹²

Atualmente, o ICOM (The International Council of Museum), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, e o Departamento de Museus e Centros Culturais, do Instituto do Patrimônio Histórico-Artístico Nacional, vinculado ao Ministério da Cultura (Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM, desde 2009), apresentam definições oficiais de "museu".

¹¹ Segundo (Almeida *apud* Flores, 2007, p. 46), conta-se que, durante nove noites, Zeus deita-se com Memória (Mnemosine), rainha das colinas de Eleutra (em grego = 'liberdade'). Depois de uma gestação de um ano, nasceram as nove Musas, responsáveis pela sagrada inspiração dos mortais. São elas Clio (Glória, Musa da história), Euterpe (Alegria, Musa da música), Thalia (Festa, Musa da comédia), Elpomena (Dançarina, Musa da dança), Terpsichore (Anima-côro, Musa da tragédia), Érato Amorosa (Musa da elegia), Polímnia (Muitos-hinos, Musa da poesia lírica), Urânia (Celeste, Musa da astronomia), e, por fim, Calíope (Musa da eloquência e poesia heróica). O mito das Musas atravessa toda a compreensão ocidental da origem das belas-artes. Trata-se da explicação religiosa da origem das chamadas 'artes liberais', aquelas artes que têm por finalidade o cultivo do espírito. Essa compreensão está cristalizada no mundo grego da época do helenismo pelo fato de que a grande biblioteca de Alexandria era apenas uma parte daquilo que se chamava então de 'Museu', ou seja, o templo dedicado às musas

¹² <http://www.museus.gov.br/> acesso em 13 de agosto de 2014.

De acordo com o ICOM (2012), o museu é:

[...] uma instituição sem fins lucrativos, permanente, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, e aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e divertimento, testemunhos materiais do povo e seu meio ambiente. (<http://www.revistamuseu.com.br/default.asp>)

Já segundo o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), “o museu é uma instituição com personalidade jurídica própria ou vinculada a outra instituição com personalidade jurídica, aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento”.

São considerados museus, de acordo com a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.”¹³

A expressão "a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento" é uma constante nessas definições. Nessa perspectiva, museu não pode ser entendido como "lugar de coisas velhas", mas, sim, lugar de preservação e salvaguarda e, não menos importante, espaço de comunicação e divulgação, recinto de promoção do diálogo entre diversificados códigos culturais. Dito de outra forma, o museu é um lugar de memória, de identidade e de educação.

Às responsabilidades de preservação e de salvaguarda de um museu, somam-se, hoje, o compromisso com a comunicação e com a divulgação, ou seja, além da coleta, da preservação e da pesquisa de bens, de artefatos e de objetos realizadas pelo museu, também são consideradas suas atividades, bem como a comunicação e/ou a divulgação de seus acervos e/ou de suas coleções.

¹³ Definição encontrada no Portal do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), que se encontra no endereço eletrônico: <http://www.museus.gov.br/os-museus/o-que-e-museu/> acesso em 20 de abril de 2014.

Os museus são, por natureza, instituições que permitem o acesso à informação e à educação de pessoas de distintas classes sociais. Além disso, eles podem promover, conforme a realidade multicultural da sociedade, um diálogo entre os diferentes códigos culturais.

Ao articular funções de preservação, investigação e comunicação, os museus promovem um tipo de ordenamento da memória artística, científica, histórica, cultural, técnica, etc., que imprime sobre a sociedade uma forma própria de ação cultural e educativa, cuja matéria principal é a memória. Promover a educação por meio da relação com a memória e o patrimônio cultural é o cerne do empreendimento educacional do museu na atualidade. Esse espaço é também lugar de preservação e salvaguarda e, não menos importante, espaço de comunicação e divulgação, recinto de promoção do diálogo entre diversificados códigos culturais. Desse modo, o museu pode ser considerado como um lugar de memória, de identidade e de educação.

1.3 AÇÕES EDUCATIVAS EM MUSEUS

Os museus têm um importante papel nas sociedades onde estão inseridos. Com o intuito de preservar e/ou divulgar um acervo, buscam dialogar com o público sobre a sua importância. Vários autores trouxeram suas impressões sobre a relevância desses espaços.

Para Ganzer (2005), os museus devem manter um diálogo e um contato permanente com as escolas. Segundo a autora,

[...] a visita ao Museu de Arte provoca o gosto pela descoberta das impressões sensoriais, a curiosidade e o prazer. A proximidade com as obras originais proporcionam melhor visibilidade às cores, formas e técnicas utilizadas, interferindo também na relação do espectador com as dimensões das pinturas, dos desenhos ou fotografias e, no caso das obras tridimensionais, com o volume e seu entorno (GANZER, 2005, p. 86).

Sob o ponto de vista de Robert Ott, em sua reflexão “Ensinando crítica nos museus”, no momento em que se expõem os alunos a obras de arte no original,

essas obras desafiam o poder de observação e oferecem conhecimento que os habilita a esforços criativos posteriores. “O mundo orientado visualmente torna-se um elemento ativo na sala de aula por meio da percepção, da análise, da imaginação e da expressão, da produção ou do fazer arte na classe” (Robert Ott. In BARBOSA: 1997 p.121).

Nesse sentido, Ana Mae Barbosa, em seu artigo: *Mediação cultural e social*, também diz que o museu é um precioso espaço mediador entre a arte e o público, afirmando que “Museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a Química” (Barbosa, 2009, p. 14). Nesse contexto, reitera que compete aos educadores que levam seus alunos a espaços expositivos propiciarem a eles o que foi aprendido e apreendido em oficinas e ateliês em sala de aula.

Iavelberg (2013) diz que o envolvimento e aprendizado dos educandos, nas visitas aos museus, são importantes para que eles se interessem e gostem de arte porque a conhecem e sabem fruir. Desse modo, reitera que essa prática “desperta o desejo de frequentar museus como domínio de saberes de arte, das relações que perpassam com o que está sendo exposto” (IAVELBERG, 2013, p. 203).

Concordo com Ott (2002) quando diz que o ensino de arte em museus se constitui como um componente fundamental para a arte-educação, por possibilitar a descoberta de que a arte é conhecimento. A prática educativa em museus, dessa forma, tem significativa e relevante contribuição para a sociedade.

A educação desenvolvida nos museus é, em muitas Instituições, denominada como *mediação cultural*, e essa concepção compreende que o educador de museu, o mediador, é aquele que está presente na triangulação entre o público e o objeto exposto.

Na concepção de Martins e Picosque (2008), nessa triangulação não existe vértice com maior potência, e sim uma relação dialética entre os sujeitos envolvidos na ação educativa. No espaço museológico, são obtidas informações e percebidos detalhes dos objetos expostos, mas como uma abertura à leitura e à interpretação dialógica da obra de arte, que não se encerra aí. Mediar é, portanto, propiciar

espaços de recriação da obra. A recriação está na multiplicidade de leituras que pode surgir dos leitores, público e mediador, e também da conversa entre esses indivíduos.

O projeto educativo de uma Instituição Museal relaciona-se às ações, à prática educativa proporcionada pelos museus, tanto nas suas exposições permanentes quanto nas exposições temporárias. Os museus tornam-se espaços educativos não escolares, ao contrário das escolas, que são institucionalizadas como espaços de ensino e de aprendizagem.

As atividades educativas, de maneira mais sistemática, em museus, tiveram seu início por volta de 1850, na Inglaterra, mas o primeiro serviço permanente para escolares, data de 1880, no Museu do Louvre em Paris. “Desde o início do século 20, os museus passaram a se ver, também, como ‘centros educativos’ desenvolvendo atividades programadas, especialmente às crianças e aos estudantes” (GRINSPUM, 2000, p. 30).

De acordo com Denise Grinspum, em sua tese de Doutorado: *Educação para o patrimônio: museus de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos* “[...] costuma-se afirmar que a Escola é um espaço para a educação formal, e o Museu, para a educação não formal” (GRINSPUM, 2000, p. 30).

Educação formal e educação não formal diferem em especificidades, em possibilidades e em métodos. Ambas são importantes e complementares; todavia, não é indicado que o museu se escolarize e que a escola transforme seu cotidiano em atividades mais relacionadas ao perfil das instituições culturais.

A autora diz ainda que: “[...] o que difere definitivamente a natureza do trabalho educativo nos museus é o fato de que os processos de ensino e aprendizagem são centrados na interação entre o visitante e o objeto exposto em um determinado ambiente”. (GRINSPUM, 1991, p. 60).

Trabalhar com obras e com objetos expostos é trabalhar, diretamente, com fontes primárias de pesquisa e conhecimento, destacam Rizzi e Anjos (2013). Desse modo, não é ler somente sobre algo, mas estar face a face com o original. Para que esse processo de educação não formal seja efetivo, é preciso que alguns

tópicos sejam considerados. Não basta expor e abrir as portas do museu.

Por isso, os aspectos necessários para esse trabalho são o estudo sobre os diversos públicos, o conhecimento da linguagem dos objetos - sua historicidade, seus aspectos físicos, funcionais e semânticos e os modos de comunicação (GRINSPUM, 2000, p. 30).

Historicamente, no modernismo, segundo Barbosa (2011), a educação em museus trabalhou com ateliês no âmbito da livre-expressão. O primeiro museu no Brasil a ter um ateliê com crianças foi o Museu de Arte de São Paulo (MASP), em 1948, criado por Susana Rodrigues, seguindo-se pelo Museu de arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ), que movimentou a cidade com os *Domingos da Criação* e com o ateliê para adolescentes, coordenado por Ivan Serpa. A Pinacoteca de São Paulo e o Centro Cultural São Paulo tiveram, posteriormente, ateliês livres muito bem orientados. No Brasil, na década de 1950, foram organizados os primeiros serviços educativos por Ecylla Castanheira e Sígrid Porto, no Rio de Janeiro.

Retorno a Barbosa (2011), que reitera que, a partir da segunda metade da década de 1980, os departamentos educativos do Museu Lasar Segall e do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) foram os primeiros a adotar a concepção pautada na Proposta Triangular; este último procurou sistematizá-la com a colaboração de Lourdes Galo, Sylvio Coutinho, Christina Rizzi, Mirtes Marin, com a contribuição também da pesquisa de Analice Pillar e Denise Alcade, no Rio Grande do Sul, e pela rede de professores da prefeitura de São Paulo.

Em 1976, estruturou-se o Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado e Grinspum (1991), a esse respeito, comenta que:

Coordenado por Paulo Portella Filho, inicialmente foi estruturado na linha de apreciação estética, a partir de exercícios de observação de pinturas, esculturas e desenhos do acervo. No ano seguinte, foram implantados os Laboratórios de Desenho para jovens e crianças, sob a orientação de diversos artistas e arte/educadores. Estes setores, o de Visitas Guiadas e o Laboratório de Desenho, coordenados por Paulo Portella Filho, não eram interligados. O Setor de Visitas Guiadas passou a ser chamado de monitoria. Muitos educadores trabalharam neste setor ao longo de uma década (GRINSPUM, 1991.p. 30).

Na década de 1980, Rizzi e Anjos (2013) destacam que mais setores educativos foram implementados, consolidando-os como um importante setor dos museus brasileiros por suas vinculações à ideia dos museus como instituições de acesso a todos. Vários museus criaram seus setores voltados para a ação educativa, como o Museu Lasar Segall e o Museu de Arte Contemporânea da USP.

As autoras ainda reiteram que, embora a educação acompanhe os museus desde o século 19, somente a partir de 1970 percebe-se a importância da formação de várias equipes educativas em diferentes museus. Um capítulo interessante da história do ensino da arte é construído com a atuação dos departamentos educacionais dos museus e centros culturais.

[...] No período dominado pelo modernismo, a criação de ateliês livres, oficinas (assim redenominados a partir de 1983, depois do Festival de Inverno de Campos de Jordão, o primeiro evento de que tenho notícia que usou esta designação) ou atividades de animação cultural foi prática frequente nos grandes museus como o MAM do Rio, que movimentou a cidade com os Domingos da Criação e com o ateliê livre, de Ivan Serpa.

[...] Em São Paulo, a Pinacoteca e o Centro Cultural São Paulo também tiveram muito bem conduzidos ateliês livres. O Lasar Segall e o MAC/SP, a partir do fim da década de 1980, foram muito influentes na formação dos professores de arte, introduzindo-os à condição pós-moderna.

Os ateliês para crianças e adolescentes destas duas instituições já não eram comandados pelo expressionismo, mas educavam para linguagens específicas, como a gravura e o design, no caso do MAC (BARBOSA, 2009, p. 17-18).

A transformação ocorrida no âmbito dos museus impulsionou e subsidiou as mudanças relacionadas ao ensino da Arte ocorridas nas escolas no período correspondente.

Em 1985, também foi criado o Setor Educativo da Bienal que, conforme Grinspum (1991), contou com quatro professores sob a coordenação da arte-educadora Ana Cristina Pereira de Almeida. Essa equipe de arte-educadores, durante o período em que desenvolveu seu trabalho na Bienal de São Paulo, teve a oportunidade de formar vários professores de arte.

Segundo Rizzi e Anjos (2013), a Curadoria Educativa da XXIX Bienal de São Paulo, em 2010, coordenada por Stela Barbieri, produziu um material, em parceria com a Escola de Comunicação de Arte da Universidade de São Paulo (ECA/USP), sob a coordenação de Christina Rizzi, para pesquisa sobre a história dos vários educativos que já atuaram nas bienais.

O principal objetivo deste setor era introduzir questões relativas à arte contemporânea no treinamento de professores de arte, além de desenvolver e testar metodologias para dar alguma consistência à arte nas escolas e na produção cultural como um todo. A aproximação à arte partia do ponto de vista histórico, levando em conta mudanças de conceitos, formas e proposições artísticas, e considerando o ato artístico como uma afirmação única. A metodologia adotada pelo setor enfocava dois aspectos: o valor da mudança e o estímulo à variedade na descoberta e invenção artística (GRINSPUM, 1991, p. 30).

No período de estruturação e de desenvolvimento dos educativos em museus, o conceito de educação permanente também passou a ter importância, pois ele possibilitou operar com o público além dos anos escolares.

Grinspum (1991), ainda, corrobora:

O Programa Nacional dos Museus (PNM) era um órgão coordenador das ações desenvolvidas pelos museus em todo o território nacional, que oferecia subsídios para o planejamento dessas unidades culturais. No final de 1984, o PNM organizou quatro Encontros Regionais de Responsáveis por Setores Educativos, que elaboraram um documento denominado Subsídios para o Planejamento de Atividades Educativo-Culturais dos Museus. Como concepção fundamental, o documento entendia a proposta de atuação do museu como uma agência educativo-cultural numa linha de Educação Permanente, visando a propiciar oferta de atendimento educativo alternativo, de natureza não convencional e o desenvolvimento de ações complementares ao ensino formal, sempre com caráter experimental, buscando um grau maior e melhor de adequação à realidade sócio-econômico-cultural da clientela (GRINSPUM 1991, p. 32-33).

A discussão e a ampliação conceitual, expressas por Grinspum (1991), revelam o processo de construção de uma área de conhecimento e de atuação, bem como a construção de uma identidade. A pesquisadora destaca que "O documento do PNM veio confirmar e explicitar a linha educacional que grande parte dos museus brasileiros e também latino-americanos adotaram a partir dos anos 60" (GRINSPUM 1991, p. 33).

“A arte deixa de ser considerada imune às referências subjetivas e culturais, assume um lugar de identidade no seio da cultura e, com ela, dialoga em processos de interferência mútua e biunívoca” (RIZZI & ANJOS, 2013, p.164).
Nessa perspectiva:

Na década de 1990, o MASP recriou museus como o MAM/SP, MAM/Rio, MAC/Niterói, MARGS/Porto Alegre, MAMAM/Recife, Centro Cultural do Banco do Brasil (Rio e SP), Itaú Cultural, os Museus de Belém, de Curitiba, de Belo Horizonte, de Florianópolis, entre outros, criaram seu setor educacional (BARBOSA, 2009, p. 18).

De acordo com esse breve histórico, percebemos o crescimento das ações educativas em museus no Brasil e, conforme o olhar de Rizzi & Anjos (2013), nos últimos 20 anos, vivemos um *boom* de atividades educativas em museus e em exposições. Algumas dessas exposições seguem, simplesmente, uma tendência de mercado e buscam atender ao quesito "responsabilidade social" das instituições, tornando-se ações de marketing empresarial, exclusivamente. Já outras exposições, incansavelmente, procuram superar-se, oferecendo sempre mais e, especialmente, o melhor ao seu público.

Sob o viés de Leite (2005), ainda hoje, no Brasil, as programações educativas em várias instituições museais são consideradas incipientes, ao menos merecendo discussão e estudo. Em sua pesquisa de doutoramento, defendida em março de 2001, a autora elegeu dois museus do Rio de Janeiro como espaços de investigação e acompanhou os programas do setor educativo em abril e maio de 1998. Entre várias constatações e observações, a autora destaca que os museus autodenominam-se espaços de cultura, inserem as crianças em seus projetos, todavia não respeitam suas produções – seja pela forma com que se relacionam com o produto final, seja pelas condições de trabalho oferecidas.

No que diz respeito aos espaços reservados ao educativo dos museus, Leite (2005) ressalta:

Se pararmos para pensar nos espaços físicos museológicos, veremos que, normalmente, eles são caracterizados por salas ou galerias cujo centro fica vazio, ou, no máximo, preenchido por bancos. Não poderíamos pensar esse “miolo”, no meio das galerias, como espaço significativo de criação e significação? Não poderíamos oferecer um sortimento de espaços alternativos – cavaletes, almofadas, mesas, cadeiras, chão - , materiais diferentes

– papéis, grafite, carvão, pastel, hidrocor, lápis de cera, sucatas, argila, massa de modelagem, entre outros -, encaminhamentos diversos – desenho, pintura, colagem, escultura - , de forma que a vontade de realizar/produzir pudesse ser mais respeitada, ampliada, incrementada [...] Isso requer, sobretudo, uma mudança na mentalidade sobre a visita aos museus, sobre o papel da visita dirigida, dos monitores, etc. (LEITE, 2005, p. 51).

Diante dessas observações, surgem questionamentos sob a forma de como o Museu compreende a escola. Será que os serviços educativos brasileiros preocupam-se realmente com o público escolar? De que forma se preparam para recebê-los? Em que sentido as propostas oferecidas pelas instituições museais enriquecem e complementam o trabalho que se desenvolve na escola?

É importante salientar que alguns museus brasileiros têm construído propostas diferenciadas propiciando aos frequentadores um espaço instigante, aproximando-se das escolas. Museus internacionais também têm um trabalho significativo nessa área. Cabe ressaltar o trabalho desenvolvido pelo Museu de Arte Contemporânea de Serralves, que se apresenta como um espaço aberto à imaginação, à reflexão e ao debate ao privilegiar, em projetos especialmente dirigidos para as escolas, a aproximação da cultura contemporânea.

A Fundação de Serralves, criada em 1989, na cidade do Porto, em Portugal, é uma instituição cultural de âmbito internacional que possui um Museu de Arte Contemporânea fundado em 1996.

Figura 8 – Casa e Jardins da Fundação de Serralves.



Fonte: Disponível em www.serralves.pt

Essa instituição possui um Serviço Educativo ¹⁴ (SE) que está sob a coordenação de Elisabeth Alves e tem como consultora Elvira Leite, que organizam as atividades com a parceria de uma equipe de profissionais especializados. Suas ações educativas apresentam anualmente um programa no âmbito das artes visuais, da arquitetura e do meio ambiente dirigido a diferentes públicos e contextos. São realizados projetos em parceria com escolas, desde o ensino pré-escolar ao secundário, bem como conta com colaborações de universidades, associações e outras instituições nacionais e internacionais para a criação de novas formas de participação cultural.

Esses programas, que objetivam inovar, informar, surpreender, provocar, criar e desenvolver a cidadania, merecem destaque e são relevantes no contexto europeu e podem trazer importantes contribuições para os museus brasileiros, e, nesse sentido, para minha investigação, no que tange aos programas educativos em que os museus se aproximam das escolas.

A programação para o público escolar em Serralves permite vários tipos de *visitas orientadas* às exposições, aos espaços arquitetônicos e ao parque, adaptadas a cada nível de ensino, do pré-escolar ao secundário. Também se realizam as *visitas-oficina*, oferecidas ao ensino básico, que podem acontecer no parque, no museu ou nos espaços arquitetônicos; são subdivididas por faixas etárias, têm duração média de duas horas e com vinte alunos no máximo. As *oficinas de arte* oferecidas ao pré-escolar, ao ensino básico e ao ensino secundário visam a alargar horizontes de referência, a mobilizar saberes transversais, a valorizar a experimentação, a desenvolver a autonomia e a estimular a criatividade.

Beltrán (2005), Araújo (2013), Rebouças (2013), dentre outros pesquisadores, investigaram as ações educativas de Serralves. Rebouças (2013) fez uma pesquisa intitulada “*Museu de Arte Contemporânea de Serralves: Projectos com Escolas*” que objetivou conhecer e analisar a estrutura e organização do projeto anual, desenvolvido em 2012/2013, por Serralves, bem como as ações interinstitucionais geradas por ele.

¹⁴ Essas informações foram retiradas do impresso: *Programas Educativos - Atividades e Projetos* (2013- 2014) da fundação de Serralves, e as informações detalhadas podem ser consultadas em www.serralves.pt.

Aprendizagem, realização e criação fundamentam as propostas das educadoras do Serviço Educativo de Serralves, para todos os projetos desenvolvidos com as escolas, segundo Rebouças (2013), e esses projetos têm origem tanto numa pedagogia renovada que se pauta na experiência, tal como propunha Dewey (1968), quanto na educação visual tendo como base os estudos de Munari (1982), e em processos de investigação-ação como proposto por Barbier.

De acordo com a pesquisadora, o Serviço Educativo de Serralves na programação do “*Projeto anual com Escolas*”, a cada ano, tem uma temática diferente e provocadora, possui uma sequencialidade de ações organizadas e propostas em um cronograma que se subdivide em três etapas. A primeira etapa envolve a apresentação da temática e inscrições; seminário para educadores e professores; ações de formação e de oficinas para educadores e formadores; oficinas temáticas para alunos do pré-escolar ao secundário; visitas ao parque e ao museu; entrega de trabalhos produzidos nas escolas. Essas ações giram em torno de seis meses.

Inicialmente, é realizado um seminário que conta com a participação dos professores que querem se integrar ao projeto anual; depois, são propostos encontros com especialistas das áreas que o projeto abrange. A presença do professor é imprescindível, pois aquele é o tempo do debate e das propostas a serem realizadas nos momentos subsequentes.

Os seminários, as oficinas e as visitas constituem-se de ações de apoio para a segunda e terceira etapas que são realizadas nas escolas. Para esse apoio, de acordo com entrevista concedida a Rebouças (2013), a coordenadora Elizabete Alves explicou que a equipe do SE de Serralves é composta por um coordenador e dois assistentes para cada área, ou seja: um, para as artes, e outro, para o meio ambiente, sendo que a marcação de visitas e a produção das ações de todos os projetos educativos estão sob a responsabilidade dessa equipe.

Segundo a análise da autora, constatou-se que o elo entre Serralves e as escolas se dá pela participação do professor. É o professor que se inscreve no projeto e em todas as ações que o envolvem, dos seminários às oficinas. Para que os alunos participem das oficinas, é necessária a presença do professor ou de outro profissional da escola designado por ele ou pela própria escola. É também o

professor que se responsabiliza pela segunda e terceira etapas do projeto e as inclui em seu planejamento escolar com a turma, além de escolher a turma que participará do projeto. Para participar de todas essas ações do projeto, esse educador tem de atender a sua carga horária semanal na escola e, para estar presente nos seminários e oficinas direcionados a ele, tem de encontrar horários alternativos aos de sua docência. Pode-se afirmar que o *Projeto com as Escolas* de Serralves “é um contrato de confiança firmado entre o professor e Serralves, e que, para se constituir como um projeto interinstitucional entre escolas e Serralves, é antes um projeto pessoal/profissional estabelecido entre os professores e Serralves” (REBOUÇAS, 2013, p.24).

O Serviço Educativo de Serralves indica o fornecimento do suporte e dos materiais para filmagem e fotografia, assim como fornece os meios para o cumprimento do programa estabelecido. Essa ação programática é a garantia de um mesmo tratamento a todos os participantes, principalmente quando se trata de um número extenso de trabalhos produzidos. Em relação ao suporte padrão que é fornecido, Rebouças (2013) relata que alguns professores o criticam, mas o educativo compreendeu essa ser a possibilidade de expor um material tão extenso e diversificado.

Como culminância de todo esse trabalho, acontece, no Museu de Serralves, uma exposição de todos os trabalhos desenvolvidos pelas escolas (as produções plásticas, os vídeos, as fotos e os cartazes dos trabalhos com indicação das respectivas turmas), sem que haja seleção valorativa deles, com uma concepção de montagem e de produção comparável às que estão expostas nas demais dependências do Museu. É produzido um catálogo que, em suas páginas, explicita a data da exposição, o funcionamento do *Projeto*, as ações que o envolvem, apresenta cada uma das escolas e/ou associações bem como os respectivos professores e finaliza com as informações dos artistas, monitores, estagiários envolvidos, assim como as equipes responsáveis pela concepção, montagem e produção.

Figura 9 - Exposição do ano de 2012-2013 em Serralves.



Fonte: Disponível em www.serralves.pt

Essas exposições, que têm a duração em torno de cinco meses, segundo reitera Rebouças (2013), são visitadas tanto pelos habituais visitantes do museu, como pelas crianças e jovens participantes do projeto, que levam as suas famílias para conhecer o museu e a sala expositiva onde estão os seus trabalhos. A exposição permite uma interação entre os trabalhos e os seus participantes, o que, segundo a consultora Elvira Leite, é “uma oportunidade avaliativa do projeto, não somente para o SE de Serralves, mas para os professores e alunos” (REBOUÇAS, 2013, p.33).

Esse trabalho educativo que se constitui dos *bons encontros* entre o museu e a escola propicia às duas Instituições atualização e renovação, e se enriquece com as experiências advindas dele. Há um deslocamento potencializador nesses *espaçostempos* e uma quebra de padrões, quando as escolas, de público, passam a expositoras, reposicionando e ressignificando os espaços e atores envolvidos.

OS ESPAÇOS INVESTIGADOS



2 OS ESPAÇOS INVESTIGADOS

2.1 O MUSEU DE ARTE DO ESPÍRITO SANTO

Figura 10 - Museu de Arte do Espírito Santo.



Fonte: Acervo do autor.

O Museu de Arte do Espírito Santo – Dionísio Del Santo – MAES¹⁵, Patrimônio Cultural do Estado do Espírito Santo, pertence à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Cultura – SECULT. Está sediado em um prédio tombado pelo patrimônio do Estado, que existe há mais de 80 anos. O prédio é externamente caracterizado pelo estilo eclético, possui fachadas laterais simétricas, com varandas no piso superior, que permitem uma entrada de luz. Está localizado

¹⁵ Informações para a construção desse texto sobre a história do MAES foram pesquisadas no blog da instituição, que se encontra no endereço eletrônico <http://maesmuseu.wix.com/maes#!sobre/c1mlu>, acesso em 27 de maio de 2015.

em um terreno de esquina trapezoidal, e foi construído durante o governo Florentino Avidos, a partir do projeto arquitetônico do tcheco Joseph Pitolick e concluído em 1925.

A sua destinação inicial foi ser a sede dos Serviços de Melhoramentos de Vitória, órgão responsável pelo planejamento urbanístico da cidade. Posteriormente, acolheu várias instituições públicas estaduais como o Diário Oficial, setores da Secretaria de Administração e dos Recursos Humanos e a Secretaria da Fazenda. Foi tombado pelo Conselho Estadual de Cultura, em 1983, e cedido ao Departamento Estadual de Cultura (DEC), em 1987, com vistas à instalação de um museu de arte, uma antiga reivindicação dos artistas plásticos e intelectuais capixabas pela necessidade de espaço físico para mostrar seus trabalhos, e não mais deixando o Estado fora dos circuitos nacionais de arte.

Santos (2013), em seu artigo “Reproductibilidad y educación - El Museu de Arte do Espírito Santo”, relata que, a partir do final da década de 1980, houve uma rápida proliferação de museus de arte em todo o país, fortalecendo-se na década de 1990, e a capital capixaba foi a única que se manteve fora do circuito de exposições do país.

Desse modo, Vitória, estando aquém de outros centros, começou a desenvolver a ideia de se fundar um museu estatal exclusivamente dedicado às artes visuais. Em 1988, a artista plástica Ivanilde Brunow, que então trabalhava na Secretaria de Educação, começou a dar forma à ideia e se uniu a um grupo de artistas que trabalhou voluntariamente na concepção do espaço.

Em 1990, iniciaram-se as obras de recuperação e de adequação museológica do edifício a partir do projeto das arquitetas *Maria Cristina Coelho Duarte* e *Clemir Meneghel*, com assessoria do crítico de arte *Paulo Herkenhoff* e da museóloga *Margareth de Moraes*, que foram contratados pelo então governador Albuíno Azeredo (1991/1995) para planejarem a Instituição e colocá-la em funcionamento. As obras de recuperação do prédio foram iniciadas em 1992 e em 1993; logo após, foram interrompidas por escassez de recursos, e retomadas em 1994.

Segundo Zanete (2011), Paulo Herkenhoff, no ano de 1994, veio ao estado para discutir as mudanças físicas previstas na estrutura do prédio, com os arquitetos responsáveis pela restauração do referido espaço. Nesse mesmo ano, Maria Helena Lindemberg, então chefe de Divisão de Artes Visuais do Departamento Estadual de Cultura (DEC), afirmou que, na primeira quinzena de dezembro, terminariam as obras de restauração do prédio, mas que tudo dependeria do futuro governador.

Passaram-se mais alguns anos e somente no dia 18 dezembro de 1998 aconteceu a inauguração do espaço como Museu de Arte do Espírito Santo, cujas obras da coleção particular do artista capixaba *Dionísio Del Santo*¹⁶ deram início ao acervo do MAES. O artista doou ao Museu suas obras preferidas, já exibidas em exposições retrospectivas realizadas em vários museus brasileiros: 75 (setenta e cinco) obras – divididas entre 10 (dez) desenhos, 27 (vinte e sete) serigrafias, 11 (onze) xilografias e 27 (vinte e sete) pinturas.

No ano de 1999, segundo Zanetti (2011), com a aquisição de obras da artista plástica capixaba, Nice Nascimento, o acervo cresceu em número de bens e passou a receber obras já pertencentes ao patrimônio do Estado, dentre elas, trabalhos de Maurício Salgueiro, doados para o Departamento Estadual de Cultura do Estado do Espírito Santo em 1994. Em 1999, o Museu passou a chamar-se Museu de Arte do Espírito Santo — Dionísio Del Santo, por meio de projeto de lei aprovado pela Assembleia Legislativa, e encaminhado à Secretaria Estadual de Cultura. Essa atitude se deu em homenagem ao artista Dionísio, pelo fato de suas obras terem inaugurado o espaço, e por que, por doação da família, tem o maior número de obras no acervo do Museu.

¹⁶ **Dionísio Del Santo (1925-1999)**, nasceu em Colatina, região norte do Espírito Santo, aproximadamente há 141 km da capital que é Vitória. Teve seus primeiros contatos com o desenho no Seminário São Francisco de Assis, em Santa Teresa, onde estudou dos 07 aos 14 anos. Continuou seus estudos como autodidata, desenvolvendo o desenho de observação com noções de perspectiva e geometria descritiva. Em 1947, mudou-se para o Rio de Janeiro e trabalhou com desenho publicitário, desenvolvendo suas primeiras experiências com xilogravuras e serigrafias. Fez sua primeira exposição individual, em 1965, na Galeria Relevô, no Rio de Janeiro. Participou de várias exposições coletivas nos principais museus do país, além de ter recebido vários prêmios de importância nacional, como o Prêmio Aquisição na IX Bienal de São Paulo, Prêmio de Melhor Exposição do ano pela Crítica Paulista (1975). O artista Dionísio Del Santo possui obras no acervo de importantes museus como o Mac- Niterói, MAM-SP, MAM-RJ, Paço Imperial, Museu Nacional de Belas Artes, MAM-BA e em diversas coleções particulares; contudo, o maior número de suas obras se encontra no Museu de Arte do Espírito Santo. <http://maesmuseu.wix.com/maes#!sobre/c1mlu>, acesso em 25 de maio de 2015.

Atualmente, o MAES possui área expositiva com seis salas e hall, totalizando 130 metros de paredes, distribuídos em dois pisos, com piso de concreto, e pé direito de 3,90 metros, no andar superior, e 3,60 metros, no térreo. Conta ainda com um auditório para 40 pessoas e também possui também um importante acervo bibliográfico de artes visuais que constitui a Biblioteca de Artes Visuais do MAES e abrange as áreas de História da arte, Teoria e Crítica da Arte, Arquitetura e Urbanismo, Patrimônio Cultural, Pintura, Gravura e Fotografia, além de Filosofia, Religião e História. É formado por livros, catálogos de exposições, revistas, CD's e DVD's (que registram muitas das ações aqui desenvolvidas) e recortes de jornais perfazendo cerca de 7.000 itens. Fazem parte do acervo também pastas/dossiês de artistas que expuseram no MAES ou na Galeria Homero Massena.

O MAES, possui acervo próprio e busca realizar sua missão que apresenta como prioridade as ações de salvaguardar, preservar, documentar, atualizar e divulgar esse acervo constituído de obras de vários artistas capixabas ou residentes no Espírito Santo, que totalizam mais de 600 peças entre pintura, gravuras, desenhos e esculturas.

Com a recente incorporação do conjunto de 446 obras de Elpídio Malaquias, o acervo do MAES triplicou em quantidade. Dessa forma, somando-se às 11 obras da artista capixaba Nice, a temática Naif alcança maior representatividade nesse acervo. Na tipologia por técnicas a recente aquisição também direciona para outro destaque: a constituição majoritária pela técnica de desenho. Segue, em quantidade decrescente de obras, a técnica de pintura, seguida pela de gravura, com predominância da serigrafia nas obras de Dionísio Del Santo e da ECO ART.

Apesar do seu curto tempo de funcionamento, o MAES é de extrema importância para a promoção e divulgação das artes no Estado, visto que é o único museu de artes visuais do Espírito Santo. Nesse percurso de 16 anos, desde sua inauguração, o museu recebeu exposições nacionais e internacionais, totalizando 54 exposições, cujos títulos e períodos estão citados nos apêndices (páginas 177 a 179).

No ano da pesquisa, o MAES contava com uma equipe¹⁷ de quinze profissionais que trabalhavam na área de gestão, conselho consultivo, administração, apoio técnico, supervisão do espaço e coordenação de ação educativa. Oito estagiários faziam parte da equipe, atuando como mediadores na comunicação, curadoria e biblioteca.

2.2 A ESCOLA

A Instituição Escolar¹⁸ escolhida é confessional, localizada em um bairro de classe média de Vitória, inaugurada em 20 de fevereiro de 2002, pelo desejo de sua Inspetoria em ampliar a presença de sua obra no Espírito Santo. A proposta já emergiu fortalecida na sua essência, por fundamentar-se numa prática filosófica e pedagógica, idealizada há mais de um século, pelo olhar de seu mestre Dom Bosco, e que vem formando inúmeras gerações em todos os continentes.

Todos os seus passos foram minuciosamente planejados, desde a escolha do local, até seu projeto arquitetônico arrojado, moderno e totalmente fiel à sua filosofia. Em seu processo educativo, são destacados, principalmente, a preparação para o mercado de trabalho, os valores humanos, a cidadania, o compromisso com o desenvolvimento sustentável, o respeito às diferenças (etnia, orientação sexual, entre outros).

Segundo dados declarados no site da Instituição, essa obra está presente nos cinco continentes e espalhada em 128 países, atuando em diversas áreas educativas, sociais, culturais e religiosas. A história da Congregação, no entanto,

¹⁷ A equipe do MAES era assim formada: Anna Luzia Saiter, como diretora. O Conselho consultivo era composto por Adriana Magro, Gilca Flores, Ivo Godoy, Janaína Melo, Marcos Martins, Martin Grossman e Verônica Stigger. A administração está sob a responsabilidade de Rosane Baptista. O apoio técnico é formado por Edson da Silva, Ilda Chagas Cardoso e Renato Sodré de Abreu e o coordenador de ação educativa Renan Andrade. A supervisão do espaço é de Ivone Carvalho Vieira e o bibliotecário Renato Morais. Os mediadores são estagiários de artes visuais da UFES: Emanuela Viana Barata, Jolyan Mariane, Nathália Prattes, Juan Victor Gonçalves e Vanderson dos Passos. A equipe se completa com os estagiários: Giulian Ola, *na Comunicação*; Isabela Lopes, *na Curadoria*; Marcos Marques, *na Biblioteca*; e Keitiane Leles Barbosa dos Santos, *no Acervo*.

¹⁸ Esses dados sobre a Instituição escolar foram retirados do site: <http://www.salesiano.org.br/site>. Acesso em 05 de abril de 2015.

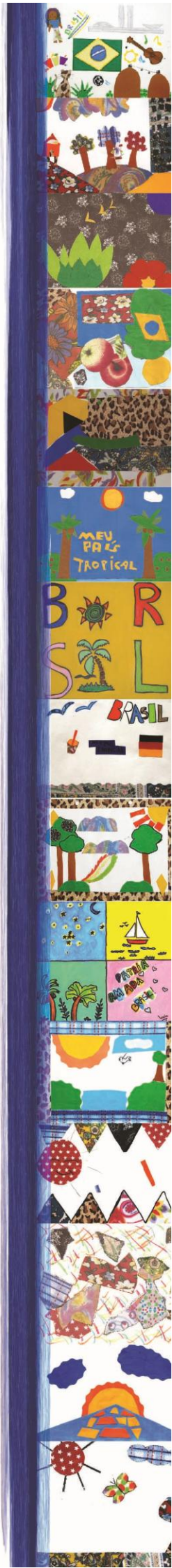
só é possível graças ao jovem Dom Bosco que, em 1841, começou a realizar seu projeto em favor dos jovens que vagavam pelas ruas de Turim, na Itália.

Atualmente, são mais de 18 mil pessoas que perpetuam os ensinamentos de seu fundador, em escolas dos vários níveis de ensino, universidades, centro juvenis e oratórios, paróquias e missões, além de centros de formação e de orientação vocacional. A direção geral da Congregação está em Roma. Do ponto de vista administrativo, sua área de atuação está dividida em 77 regiões, espalhadas em todo o mundo, denominadas Inspetorias. No Brasil, são seis inspetorias, sediadas em Manaus, Campo Grande, Recife, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

O ensino é concebido pelos educadores como um conjunto sistemático de ações, cuidadosamente planejado, ao redor dos quais conteúdo e forma se articulam permanentemente. Os projetos e atividades permitem que professor e aluno compartilhem parcelas sempre maiores de significados em relação aos conteúdos do currículo escolar. Assim, a escola é um espaço de formação e informação, onde a aprendizagem dos conteúdos favorece a inserção do aluno no dia-a-dia das questões socioculturais mais marcantes. Priorizam-se todas as formas de manifestações culturais e artísticas em que o aluno é o protagonista, criando e recriando seu conhecimento.

Salienta-se que essa Instituição possui um espaço físico específico para as aulas de Arte. As turmas tem uma hora aula semanal de 50 minutos, reservada para a disciplina. Essa sala ambiente, "Laboratório de Arte", possui 12 mesas, com quatro cadeiras, pia, armários, prateleiras, um quadro branco e dois para exposição de trabalhos e imagens, bem como todos os materiais plásticos básicos necessários para as produções, como tintas, pincéis, papéis diversos, cola, tesoura, tecido, telas, dentre outros, e são organizados em estoque. Alguns materiais ficam no setor de almoxarifado, e outros, que são mais específicos da área ou perecíveis, são adquiridos com organização prévia mediante pedido ao setor de compras. Com esse espaço que a Instituição reservou para a disciplina de arte, as aulas tornam-se mais prazerosas e diversificadas, principalmente as de atelier.

APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO



3. APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO

Ao elaborar essa investigação, que visou a compreender como o Museu de Arte atua na produção de sentidos dos estudantes, a partir das relações estabelecidas com a escola, e, nesse proceder, como o (MAES) compreende a arte e a escola como destinatária de suas ações, elegi o estudo exploratório como caminho metodológico que pudesse subsidiá-la.

Segundo GIL (1999), as pesquisas exploratórias têm, como principal finalidade, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Habitualmente desenvolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Essas pesquisas pretendem proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Têm, como objetivo principal, o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

As técnicas tipicamente utilizadas para a pesquisa exploratória são estudos de caso, observações ou análises históricas, e seus resultados fornecem, geralmente, dados qualitativos ou quantitativos. A pesquisa exploratória avaliará quais teorias ou conceitos existentes podem ser aplicados a um determinado problema ou se novas teorias e conceitos devem ser desenvolvidos

3.1 COMO COMPREENDER OS SENTIDOS DOS DISCURSOS

*“Presença, mas de quê, ou de quem,
e porque uma semiótica dessa presença?
Porque a única coisa que, sob forma ou outra,
poderia realmente nos estar presente é o sentido.
Nunca estamos presentes na insignificância”.*
(E. Landowski, *Presenças do outro*)

Diante do corpus dessa investigação, optei pela semiótica francesa e/ou greimasiana para a fundamentação das análises. Essa teoria não toma a linguagem em forma de signos, mas de significações, ou melhor, de relações, uma vez que o significado se dá na relação. Considera os textos verbais e imagens como textos, permitindo, assim, a análise do enunciado e enunciação, colocando em evidência aquilo que dizem, levando em consideração o objeto de arte com capacidade própria de conter em si mesmo significado, o que lhe concede o valor de texto significante.

Ao considerar não só a pintura, mas qualquer linguagem como texto, a semiótica preocupa-se com os mecanismos que o engendram, e que o constituem como uma totalidade de sentido, tratando-o pela sua construção, ou seja, pela descrição e análise de como a significação é estruturalmente gerada (REBOUÇAS, 2003, p. 12).

Rebouças (2006), no texto *Leitura de textos visuais na escola*, traz uma reflexão acerca da importância da leitura de imagens na educação, uma vez que a imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo. Esse excesso de visualidade apresentada a olhares apressados, na rotina diária, dilui-se intensamente e impossibilita o encontro de significação. A pesquisadora questiona: “Será que no espaço escolar realmente estamos formando leitores de imagens, principalmente no que se refere a leitores de textos visuais?” (REBOUÇAS, 2006, p. 12).

Diante desse questionamento, encontramos a semiótica como teoria da significação. Nela a leitura se dá por um processo de construção do leitor a partir de sua ação como intérprete e coautor na relação do texto lido e o seu autor. Não importa a linguagem, o meio de expressão. Ao apresentarmos imagens em sala de

aula ou levarmos os alunos a uma visita ao museu ou a outro espaço expositivo em contato com o original, levamos o leitor a uma condição de partícipe de seu próprio conhecimento. Para tal, a abordagem de leitura exige um olhar atento, sensível, interpretativo, a fim de recriar, pela via da leitura, sua própria experiência.

Uma leitura significativa que não envolva somente o olhar do leitor, mas que ative suas experiências sensíveis, sua memória, na qual *o sensível e o inteligível* sejam aguçados. Nesse proceder, precisa-se ‘ver pelos caminhos da visibilidade’. “Ver amiúde, ver tudo, ver à exaustão. Ou não: simplesmente ver o que toca, o que nos preenche, o que nos impregna de sentido e nos faz compreender e descrever melhor do que explicar” (BUORO, 2013, p. 883). Nessa concepção de leitura, é todo o nosso corpo que lê e que implica a construção de sentido.

Nessa perspectiva de leitura no viés da semiótica francesa, considera-se que existe uma gramática que preside a construção do texto e que, na sua análise, deve-se considerar: a) os mecanismos sintáticos e semânticos que produzem o sentido; b) a produção discursiva de determinado contexto cultural, produzindo certos condicionantes sócio-históricos, dialogando com outros textos. Trata-se, portanto, de uma proposta de leitura em que não há roteiros prévios, pois o texto visual/imagético é o único ponto de partida tornando visível e fazendo-nos ver o que está manifestado nele. “Uma proposta construída no e pelo discurso que será desvendado por aqueles que, seguindo as marcas do produtor e das relações formais articuladas e concretizadas no texto, as reconstroem e as (re) significam”. (REBOUÇAS, 2006, p. 113-114)

No artigo “*O turista e o museu - encontros possíveis*”, Buoro (2013) aborda os efeitos de sentido na ordem da estesia¹⁹, no momento em que somos tocados, sensibilizados em visitas mediadas a espaços expositivos. Dessa forma, há um

¹⁹ A *estesia* ativa a dimensão de maravilhamento, é objeto de estudo da semiótica discursiva, “Interpretar a estesia é decompor essa atualização em discurso, explorando nela a ordem sensorial que embreia (engrena) a conjunção entre sujeito e mundo; é investigar como nessa os sentidos se aliam para a apreensão estésica a partir de modos como o objeto se impõe ao sujeito; é descrever a rede hierárquica dos sentidos que favorece a conjunção ou conduz à separação, assimilando cada uma em outro “estado de coisas” (OLIVEIRA 1995, p. 233-234).

diálogo com minha investigação que pode proporcionar encontros possíveis entre “o museu e a escola” no sentido da significação. Nesses encontros:

[...] Os sentidos nos invadem ‘pelos sentidos’, provocando surpresa, sensações, transformações de subjetividade frente ao inusual, ao previsto, ao original, ao arquétipo. As experiências no âmbito do acidente estético podem permitir ao sujeito sair da insignificância do cotidiano para alcançar momentaneamente a plenitude de um sentido vivido, experimentado na relação com a imagem promotora de sentido (BUORO, 2013, p. 885-886).

No campo das análises da produção de significação das crianças, após a visitação, tendo como corpus os trabalhos plásticos produzidos por elas na escola, utilizei a *semiótica plástica*, que é uma abordagem que dá subsídios ao semioticista no momento das análises, na tentativa de tornar visíveis esses processos de estruturação do desenho, da pintura, dentre outros. Essa concepção possibilita a análise de expressões das formas e de sua disposição no espaço, das cores, dos materiais empregados e dos contrastes plásticos, e constrói categorias de significantes associados a significados, na busca de tornar visível o que está inscrito nela.

A semiótica plástica, segundo Rebouças (2014), é uma disciplina teórica, que estuda a linguagem e a compreende como um texto pertencente a um sistema visual. “Entre seus principais teóricos estão o lituano Algirdas Greimas, o francês Jean Marie Floch e, no Brasil, Ana Cláudia de Oliveira” (REBOUÇAS, 2014, p.41).

Buoro (2002) diz que, na semiótica plástica, o caminho da leitura é tomado no percurso inverso ao da produção, no caminho do olho que percebe mediante o contato visual com os planos de expressão e de conteúdo. Esse percurso se encaminha do simples ao mais complexo, passando do nível fundamental, para o nível narrativo e o discursivo.

As redes de organização do texto, segundo Buoro (2002), são tecidas por relações que regem o plano de expressão em conexão com o plano do conteúdo. A segmentação do texto é determinada pela categoria da expressão – que se baseia

na manifestação textual e pelas funções dos formantes: eidéticos, cromáticos, topológicos e matéricos.

A *dimensão eidética* incorpora todos os elementos que estruturam as configurações visíveis. A linha tem a função de configurar a superfície da pintura, segmentando espaços, construindo formas, definindo direções. A cor, em suas oposições, complementaridades, contrastes e escalas, forma a *dimensão cromática*. O acesso a essa dimensão se dá pela luz que incide sobre os objetos e que os circunda.

A *dimensão topológica* trabalha com a organização do todo na composição, articula os elementos eidéticos e cromáticos no espaço da obra, regendo orientações e posições como alto/baixo, superior/inferior, dentre outros.

Considera-se por *dimensão matéria* tudo o que possui existência física, as substâncias que dão corporalidade aos objetos em estudos da arte contemporânea. Para Rebouças (2003), na dimensão matéria, devem ser consideradas a espessura da pincelada, a cor e a forma como marcas deixadas no ato de pintar, as camadas e tipos de tinta, sua densidade, o relevo, a textura e os tipos de suporte que desencadeiam diferentes efeitos de sentido.

A teoria semiótica francesa também considera o discurso como uma instância de mediação e lugar das manifestações do saber e do não-saber que caracterizam as performances discursivas.

Sobre o discurso, Greimas (1976, p.5) esclarece tratar-se de uma problemática pautada não no sujeito do discurso, mas na performance que ele realiza. Nela o plano do exercício individual da linguagem não pode ser considerado como fixo, pois se relaciona com as práticas discursivas que ocorrem nas interações, e é no plano social que elas se modificam e se transformam. Sendo assim, o sujeito do discurso, ao realizar a sua performance, torna-se um outro, ao interagir com algo ou com alguém; é, portanto, um sujeito em construção permanente (REBOUÇAS, 2013, p.17).

Ao considerar que a intenção da investigação é compreender como o museu atua na produção de sentidos dos estudantes, a partir das relações estabelecidas com a

escola e como o museu compreende a arte e a escola como destinatária de suas ações, percebo que manifestações dessas performances discursivas estão presentes *no Museu*, por meio do programa educativo proposto pelo MAES com a formação de educadores e encontro com os artistas e, *na Escola*, por meio das narrativas dos alunos antes e após a visita, e nas produções plásticas realizadas por eles. A análise de meu objeto de pesquisa deu-se a partir dos referenciais citados, presentes no museu e na escola. A seguir, apresento os procedimentos de coleta de dados, que aconteceu desde março até agosto de 2014 e, ainda, ações realizadas nos dois espaços: no Museu e na Escola.

3.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados aconteceu no *Museu* a partir dos eventos que nortearam a exposição “Meu País Tropical”, de Heidi Lieberman, e as ações educativas propostas pelo MAES. Na *Escola*, consistiu de narrativas antes e após a visita mediada, bem como dos trabalhos plásticos propostos. Apresento, a seguir, os procedimentos adotados na organização dos eventos e as etapas que constituíram o corpus analítico.

3.2.1 Dados do museu

a) Procedimentos adotados:

- Encontro com o educativo do Museu e apresentação da pesquisa (18/03/2014);
- Elaboração do compromisso ético para os mediadores (Apêndice p.179);
- Abertura da exposição (24/04/2014);
- Entrevista com a artista e arte-educadora que preparou o material educativo para educadores (Apêndice p.176).

b) Etapas que constituíram o corpus analítico:

- 1ª etapa: Encontro com os artistas Heidi Lieberman e Bruno Zorzal, mediado pelo curador Bruno Pasolini, que visou a dialogar sobre os processos de criação dos artistas (26/04/2014);
- 2ª etapa: Formação de educadores, com o educativo do Museu, mediada por Carla Borba e Renan Andrade (08 e 10/05/2014).

3.2.2 Dados da escola

a) Procedimentos adotados:

- Escolha dos sujeitos, a partir da premissa de não terem ido a uma visita mediada a um museu de arte;
- Compromisso ético de consentimento dos pais para a participação dos alunos na pesquisa (Apêndice p.178);
- Marcação das visitas (15/04/2014);
- Organização logística de saída de campo, que se constituiu em cotação e aluguel de transporte, confecção de bilhete aos pais para autorização (Apêndice p.180). Para esses procedimentos, tive auxílio do setor pedagógico da escola;
- Preparação para visita com uma aula expositiva dialogada, utilizando equipamento multimídia, com abordagem imagética e intertextual sobre os temas: Semana de Arte Moderna, Antropofagia cultural e artística e Pop Arte, em conexões com obras de Heidi Lieberman;
- Visita ao MAES, nos dias 20, 23, 27 e 30/05/2014, com o percurso de mediação filmado e gravado, com o intuito de captar as falas das crianças no processo. (Esse procedimento não conseguiria realizá-lo sozinha, por isso, contei com a importante colaboração de alunos e ex- alunos²⁰ do Curso de Artes Visuais da UFES, da disciplina de Prática de Ensino do Ensino Fundamental, da professora Dra Moema Martins Rebouças, que cumpriam o estágio obrigatório comigo na escola.

²⁰ Cito nessa nota o nome dos estagiários que colaboraram. Fabianne Azevedo, Fábio Vieira de Meira, Fernanda Barcelos Luchi., Lidiane Tavares e Márcia Carneiro Piovesan.

b) Etapas que constituíram o corpus analítico:

- 1ª etapa: Mapeamento por meio de questões sobre a compreensão dos sujeitos acerca do que é arte, o que é um museu de arte e o que esperam encontrar lá (Apêndice p.181);
- 2ª etapa: Ações, após a visita, que se constituíram de pequenas narrativas e trabalhos plásticos que foram analisados sob o viés da semiótica discursiva e plástica.

3.3 MUSEU E ESCOLA COMO ESPAÇO DE SENTIDOS

A seguir, apresento um relato de todo o processo de investigação, desde a escolha dos sujeitos e do campo de pesquisa, bem como os procedimentos adotados no museu e na escola, que se iniciou em fevereiro e finalizou em agosto de 2014.

Nesta pesquisa de mestrado, investiguei aproximadamente 98 crianças, de quatro turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, com a idade de 09 e 10 anos, de uma escola privada de Vitória, em que já leciono há 12 anos. Essa aproximação com os alunos e a Instituição permitiu-me uma identificação com essa série, em particular, já que os referidos educandos ainda não haviam participado de uma visita mediada a um museu de arte.

Trabalhar nessa Instituição oportunizou-me viabilizar a ida ao museu, com a autorização dos pais, e a passagem do ônibus paga pelos alunos, uma vez que a Instituição Museal, aonde pretendia levá-los, não disponibilizava o transporte. O entrosamento com a comunidade escolar facilitou não só a coleta de dados como também as autorizações para o uso das imagens e dos textos verbais e visuais que fazem parte do *corpus* analítico desta investigação.

A escolha pelo Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) adveio da aproximação e parceria que possuo com a Instituição, desde sua inauguração, em 1998, já explicitada anteriormente, pelo educativo do museu em se mostrar receptivo para a pesquisa e propor e realizar ações de mediação cultural que ainda não foram estudadas.

A partir da eleição da Instituição Museal e dos sujeitos, adotei alguns procedimentos para organizar a coleta de dados. Primeiramente, no mês de fevereiro, fui à instituição para conversar com o responsável pelo setor educativo, com vistas a falar sobre a realização de minha pesquisa no Museu e também me inteirar sobre a previsão das exposições que seriam realizadas no primeiro semestre de 2014, período previsto para coleta dos dados. Fui informada de que, no fim do mês de abril, estava prevista uma exposição, mas que eu devia esperar até março para a devida confirmação.

No início do mês de março, após a confirmação do calendário anual de exposições, eu e mais quatro professores de arte fomos convidados para participar de uma reunião com o setor educativo no MAES, segundo eles, professores sempre presentes nas ações do museu, com a intenção de afinar as propostas para a produção do Material Educativo para a próxima exposição, que estava sendo construído pela artista e educadora Carla Borba.

A reunião aconteceu no dia 18 de março, somente com minha presença como professora convidada. Estavam presentes também Renan Andrade, responsável pelo núcleo de ação cultural educativa do MAES e a artista e educadora, Carla Borba, convidada para o Projeto educativo da exposição. Na ocasião, ficou confirmada a exposição “MEU PAÍS TROPICAL”, da artista alemã Heidi Lieberman e do artista e fotógrafo capixaba Bruno Zorzal, convidado para dialogar com a exposição da Heidi por meio da mostra fotográfica “A terra quieta a terra inquieta”, sob a curadoria de Lobo Pasolini e Elza Filgueiras, prevista para o período de 24 de abril a 13 de julho de 2014.

Todas essas etapas foram importantes porque tivemos a oportunidade de dialogar sobre materiais educativos anteriores e como eles repercutiram na sala de aula e também para a formação do educador. Aproveitei também para apresentar melhor a minha pesquisa e propor uma entrevista a Carla Borba sobre o material educativo, uma vez que pretendia investigar as propostas educativas do destinador (MAES) para as escolas e para os visitantes.

A partir desse momento, conversei com as crianças sobre a realização da investigação e da visita ao Museu, o que causou grande euforia a todos. Comecei a

organizar um projeto de saída para atividade de campo e um cronograma para previsão e organização das saídas da escola para o Museu.

Com a publicação da abertura do agendamento das visitas, que aconteceu no dia 15 de abril, agendei as visitas mediadas no blog do museu para quatro dias: 20/05 e 27/05/2014, para as turmas da manhã, às 9 horas, e, nos dias 23/05 e 30/05/2014, para as duas turmas da tarde, às 14 horas, já que levaria quatro turmas com a média de 25 alunos, que no momento da visita seriam divididos em dois grupos para serem acompanhados pelo mediador no percurso da exposição.

Após o agendamento, com o apoio do setor pedagógico da escola, organizei toda a logística para aluguel de ônibus, autorização dos pais, bem como o pagamento da passagem pelos alunos.

Antecedendo a visita, na primeira quinzena do mês de maio, realizei uma conversa com as crianças, com o intuito de mapear como e quais os sentidos seriam apontados por elas e para perceber por meio do que elas expunham qual a compreensão que possuíam sobre a arte e o museu de arte, visto que seria a primeira visita que faziam a esse espaço. Procurei questioná-las acerca do que é arte, o que é manifestação artística, o que é um museu de arte e o que esperam encontrar lá. Para facilitar a coleta de dados, preparei também essas questões em forma de perguntas e os alunos responderam (Apêndice p. 184). Essas questões serão analisadas no capítulo quatro.

Após essas ações, iniciei a etapa de preparação dos alunos para a visita à exposição, por entender que o processo de mediação não se dá pontualmente no contato físico durante a recepção da obra, mas esta se inicia nas vivências, conhecimentos e expectativas que se acumulam anteriormente a essa preparação.

Como os alunos haviam estudado na disciplina de Língua Portuguesa a temática: Manifestações Artísticas, dentre elas o Carnaval, o Grafite, o Hip Hop, aproveitei para aprofundar os estudos e conversar um pouco sobre a Semana de Arte Moderna de 1922, como uma grande manifestação artística nacional. Dialogamos também sobre seu objetivo principal que foi celebrar a cultura nacional como base ideológica e romper com as correntes artísticas europeias que dominavam a arte brasileira, na intenção de assimilar e reelaborar alguns de seus aspectos.

Em seguida, mostrei a reprodução da obra “Meu país tropical”, de Heidi Lieberman, que dá título à exposição, e deixei que a observassem por alguns instantes. Assim, começaram a visualizar vários elementos que se aproximaram e outros que causaram estranhamento.

Figura 11 – Instalação “Meu país tropical” de Heidi Liebermann, 2014.



Fonte: Acervo do autor

Nesse sentido, procurei questioná-los sobre: *“O que é tropical? O que é o seu país? É possível um “Meu país tropical” igual ao “Seu país tropical”? Que Brasil é o seu Brasil?*

Procurei também fazer uma abordagem intertextual sobre antropofagia cultural e artística, por meio das obras *“Índia Tarairiu”* (1641), de Albert Eckhout, *“Antropofagia”* (1929), de Tarsila do Amaral, *Abaporu* (1929), de Tarsila do Amaral, o texto do cartaz de Oswald de Andrade, da revista *Antropofagia* e a obra *“That is the question, Oswald”* (2013-14), de Heidi Lieberman.

Figura 12 - À esquerda: “Antropofagia” (1929) de Tarsila do Amaral, óleo sobre tela, 126 x 142 cm. Fundação José e Paulina Nemirovsky (São Paulo). À direita: “Índia Tarairiu” (1641) de Albert Eckhout, óleo sobre tela, 272 x 165 cm. Museu Nacional da Dinamarca.



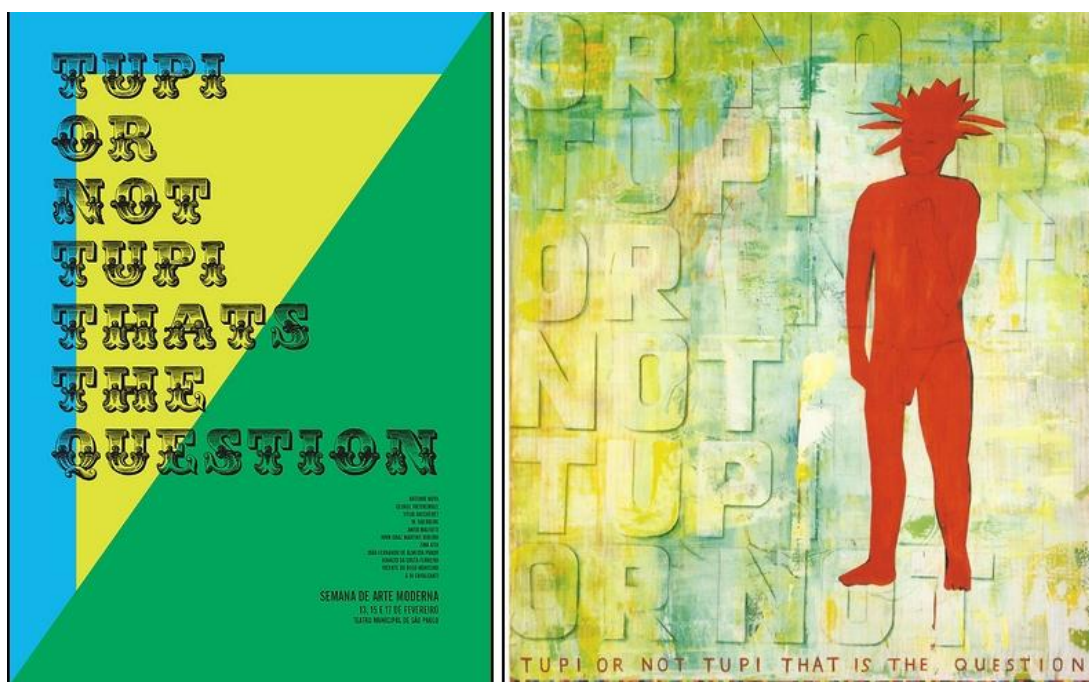
Fonte: Acervo de imagens do autor

Figura 13 - Abaporu (1928) de Tarsila do Amaral, óleo sobre tela, 85 x73 cm. Coleção Constantini, Buenos Aires, Argentina.



Fonte: Acervo de imagens do autor

Figura 14 - À esquerda: cartaz do Manifesto Antropófago Modernista (1922). À direita: “*That is the question, Oswald*” (2013-14) de Heidi Liebermann, acrílico sobre tela, 130 x 150 cm.



Fonte: <http://sobenabike.wordpress.com/> e Catálogo do MAES.

Entende-se por intertextualidade a criação de um texto a partir de outro pré-existente. A intertextualidade pode apresentar funções diferentes, as quais dependem muito dos textos e contextos em que ela é inserida. Segundo Discini (2001), a intertextualidade é concebida como um diálogo entre textos, que produz efeitos de sentido nos próprios textos, aliada ao entrecruzamento de vozes, como também ao efeito de polifonia.

[...] Intertextualidade é uma prática dialógica exercida por sujeitos discursivos, que acabam por confirmar o próprio sujeito não apenas como voz, corpo e caráter definidos socialmente, mas como efeito de individualidade, construído *no* e *pelo* próprio enunciado. [...] A intertextualidade demonstra e reitera, na imitação intencional de um texto no outro, o centro discursivo construído pelo não-centro; o *eu* construído pelo *outro* (DISCINI, 2001, p.1).

Vários artistas de outras épocas, como também os contemporâneos, trabalham a intertextualidade, ao se apropriarem de textos verbais, visuais, dentre outros; inter-relacionando-os, recriando com seu universo próprio, como é o caso de Heidi Liebermann, na obra acima “*That is the question, Oswald*” (2013-14). A artista faz uma relação explícita ao citar a obra referente, o cartaz do Manifesto Antropófago.

Mas, nesse proceder, atribuiu a ela um novo sentido; todavia, explicita relações de um texto com o outro. Sob o viés de Pillar, “A intertextualidade rompe, dilata as fronteiras entre os textos.” [...] “As citações são jogos intertextuais que o artista faz para se amparar, para gozar, para legitimar-se. Os cientistas citam muito para legitimar-se. O artista quando cita, o faz para criar” (PILLAR, 2009, p. 19-20).

Conversamos também sobre o movimento americano Pop Arte²¹, com o intuito de ampliar o repertório das crianças e aguçar os sentidos para a leitura das obras da artista contemporânea Heidi Liebermann que, na mostra *Meu país tropical*, “apresentava referenciais pop, de cores vibrantes, com figuras femininas, e outros motivos que são autorais pelo traço e pela maneira como eles parecem flutuar em direção ao espectador. A paleta vibrante refletindo as cores fortes e ácidas do Brasil contemporâneo”²²

Figura 15 - À esquerda: Serigrafia de Andy Warhol (1962). À direita: *Maria Bahia* (2013-14) de Heidi Liebermann, acrílico sobre tela, 246 x 204 cm.



Fonte: Catálogo da exposição Meu país tropical (2014) - MAES.

²¹ Pop Arte foi um movimento artístico surgido na década de 50, na Inglaterra, mas que alcançou sua maturidade na década de 60 em Nova York. Os artistas defenderam uma arte popular (pop) que se comunicasse diretamente com o público por meio de símbolos retirados do imaginário que cercava a cultura de massa e a vida cotidiana. A defesa do popular traduziu uma atitude artística contrária ao hermetismo da arte moderna. Nesse sentido, a arte pop se coloca na cena artística que tem lugar em fins da década de 1950 como um dos movimentos que recusam a separação arte/vida. E o faz pela incorporação das histórias em quadrinhos, da publicidade, das imagens televisivas e do cinema.

²² Texto do catálogo da exposição “Meu país tropical”, de Heidi Lieberman, proposto pelo MAES / maio de 2014.

Essa preparação tentou objetivar a leitura de imagens e despertar nos alunos 'o sensível', um olhar curioso e atento, fazê-los ver pelos caminhos da visibilidade, para que pudesse proporcionar diálogos com o que iriam presenciar na exposição e fazer um paralelo entre as reproduções e os originais.

Nos dias das visitas mediadas, que aconteceram na segunda quinzena de maio, nos dias 20, 23, 27 e 30, recebi duas turmas já no Museu, e as outras duas turmas foram por mim acompanhadas desde a saída da escola. Cada grupo de, aproximadamente, 23 alunos, foi subdividido em dois grupos menores para percorrer todo o espaço da exposição conforme proposta da Instituição Museal. O percurso da mediação foi filmado e gravado, com a ajuda de estagiários do curso de artes visuais, como já citado anteriormente. A seguir, podem ser apreciadas algumas fotografias da visita ao espaço museal.

Figura 16 - Alunos dos 5^{os} anos na mediação no MAES, 2014.



Fonte: Acervo do autor

DISCURSOS SOBRE ARTE E MUSEU: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS



4 DISCURSOS SOBRE ARTE E MUSEU: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS (antes da visita)

Os sujeitos dessa investigação, como mencionado anteriormente, são 98 crianças, de quatro turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, na faixa etária de 09 e 10 anos. Muitas crianças haviam sido meus alunos nas três primeiras séries do Ensino Fundamental I, depois foram acompanhadas por outra professora. Só retornaria a lecionar para eles no 8º ano do Ensino Fundamental II, mas, no referido ano dessa pesquisa, a escola fez uma reformulação de turmas e novamente peguei essas turmas agora no 5º ano do Ensino Fundamental I.

Como a pesquisa previa investigar alunos que ainda não haviam participado de uma visita mediada a um museu de arte, essa aproximação permitiu-me, após uma sondagem, detectar que essa série adequava-se ao perfil proposto. Pude, a partir desse momento, convidá-los para a participação na pesquisa, o que foi atendido de pronto.

Com esse propósito, iniciei a construção de um instrumento produzindo um pequeno questionário, com cinco questões, que foi apresentado e respondido em uma aula de Arte. Como os destinatários eram meus alunos regulares da referida disciplina, inseri uma pergunta sobre Manifestações Artísticas (questão dois), assunto que estavam estudando, como previsto em meu planejamento regular da série.

As perguntas foram assim estruturadas:

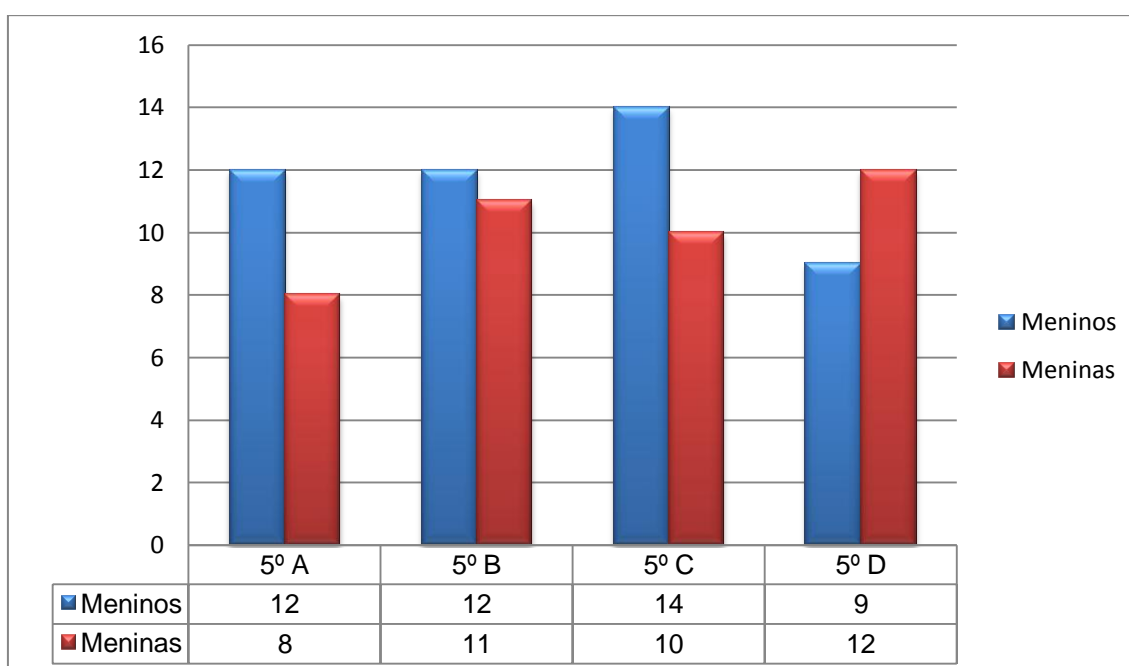
- 1 - O que é arte?*
- 2- O que é manifestação artística? Cite algumas que você estudou.*
- 3 - O que é um museu? Quais tipos de museu você conhece?*
- 4 - Já visitou algum museu de arte?*
- 5- O que você imagina que tem lá e qual a expectativa para essa visita?*

Dos alunos que responderam a todas as questões, já retirando dessa contagem os que faltaram, dos 98 alunos, coletei 88 questionários das quatro turmas (5º A e 5º

B) - 43 estudantes, do turno matutino, e (5º C e 5ºD) - 45 alunos, do turno vespertino. Desses 88 alunos, foram coletados:

- No 5º A: 20 alunos - 12 meninos e 08 meninas.
- No 5º B: 23 alunos - 12 meninos e 11 meninas.
- No 5º C: 24 alunos - 14 meninos e 10 meninas.
- No 5º D: 21 alunos - 09 meninos e 12 meninas.

Gráfico 1 – Relação entre meninos e meninas participantes da pesquisa.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Para essa análise dos discursos das crianças, baseando-me nas respostas do questionário proposto, foi utilizada a semiótica francesa e/ou discursiva como metodologia analítica, com ênfase na análise semântica do discurso. Compreendo que essa teoria é pertinente, uma vez que nos mostra o 'que' e 'como' os textos produzem *sentidos* a partir das análises dos procedimentos que os estruturam e os tornam um todo de sentido.

Essa concepção de texto é definida por Barros (1988) e também por Fiorin (2013). Este reitera que a semiótica, embora não ignore que o texto seja um objeto

histórico, enfatiza o conceito de texto como objeto de significação, e, por conseguinte, tem sua principal preocupação no estudo dos mecanismos que o engendram e que o constituem como uma totalidade de sentido.

Os textos, conforme Rebouças e Magro (2009), encontram seu lugar entre os objetos culturais inseridos numa sociedade; desse modo, não podem ser analisados como estruturas fechadas, mas devem estabelecer uma relação com o contexto sociocultural que os envolve.

Segundo Fiorin (2013), essa teoria é concebida como sintagmática, geral e gerativa. Ela é *sintagmática* porque tem como objetivo estudar a produção e interpretação dos textos. É *geral* porque se interessa por qualquer tipo de texto, independentemente de sua manifestação, seja ela visual, verbal ou ainda verbo-visual. É uma teoria *gerativa*, porque concebe o texto como um percurso gerativo, que percebe o texto do simples e abstrato ao mais complexo e concreto, num processo de enriquecimento semântico.

O percurso gerativo de sentido não tem um estatuto ontológico, ou seja, não se afirma que o falante na produção de seu texto passe de um patamar ao outro num processo de complexificação semântica. Ele constitui um simulacro metodológico, para explicar o processo de entendimento, em que o leitor precisa fazer abstrações, a partir da superfície do texto, para melhor entendê-lo (FIORIN, 1995, p.15).

O percurso gerativo de sentido, sob o olhar de Fiorin (1994), é um simulacro metodológico, com a função de explicar o processo de entendimento em que o leitor precisa fazer abstrações a partir da superfície do texto, para melhor entendê-lo. Este é constituído de três níveis ou patamares: o nível fundamental, o narrativo e o discursivo.

O *nível fundamental* abriga as categorias semânticas que estão na base de construção de um texto, é uma categoria que se fundamenta na diferença, na oposição; apesar disso, para que os dois termos possam ser apreendidos conjuntamente, é preciso que tenham algo em comum e é nesse traço comum que se estabelece a diferença, como preconiza Fiorin (2013).

O mesmo autor diz que, no *nível narrativo*, o sujeito assume a ação e realiza transformação de estados. A narratividade é componente de todos os textos e pode ser definida como transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes.

No *nível discursivo*, a narrativa é assumida por um sujeito da enunciação. Esse nível é aquele em que se revestem as estruturas narrativas e abstratas, a tematização e a figurativização. No nível sintático, um sujeito da enunciação converte em discurso os esquemas narrativos, por meio dos mecanismos de instalação da pessoa, do espaço e do tempo, ou seja, um eu, aqui, agora, ou ele, lá; então, o primeiro, da objetividade; o segundo, de distanciamento.

O conceito de discurso na semiótica “é o patamar do percurso gerativo de sentido em que um enunciador assume as estruturas narrativas e, por meio de mecanismos de enunciação, actorializa-as, temporaliza-as de *temas e/ou figuras*” (FIORIN, 1994, p.30). Nesse sentido, os temas e as figuras são níveis de concretização de sentido.

De acordo com Fiorin (2013), “os *temas*’ são um investimento semântico de natureza conceitual, que não se remetem ao mundo natural, mas são categorias que se organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural” (FIORIN, 2013, p.91). O autor exemplifica, por exemplo: elegância, vergonha, raciocínio, orgulho, etc. Já as *figuras*’, o autor diz que “são todos os conteúdos de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural” (FIORIN, 2013, p.91), como, por exemplo: árvore, vagalume, sol, corrida, brincadeira, azul, frio, dentre outros.

Também no percurso da análise semiótica pretende-se observar as questões ligadas à isotopia, presentes nos discursos. A isotopia, conforme Fiorin (2013), é a coerência semântica, e o que faz dele uma unidade é a reiteração, a redundância, a repetição, a recorrência de traços semânticos ao longo do discurso.

Em análise do discurso, isotopia é a recorrência de traços semânticos ao longo do texto. Para o leitor, a isotopia oferece um plano de leitura, determina um modo de ler o texto. [...] A

recorrência de traços semânticos estabelece a leitura que deve ser feita. Essa leitura não provém da fantasia do leitor, mas está inscrita no texto (FIORIN, 2013, p. 113).

A análise das cinco questões foi feita separadamente, na busca de observar, no discurso, não só o que mais foi reiterado (as isotopias), como também os distanciamentos. Por ter feito a pesquisa nas quatro turmas dos 5^{os} anos A, B, C e D, e ter muitos questionários, tabulei os dados separadamente para melhor apresentar os dados coletados. Em algumas perguntas, achei pertinente manter a análise, por turma, porém, em outras, considerei que podia fazer uma análise geral. Início com a pergunta:

1- O QUE É ARTE?

Nessa questão, fiz uma análise por turma e também separei os meninos das meninas, por compreender ser uma pergunta mais aberta e, conseqüentemente, perceber respostas diferenciadas entre as turmas e também entre os gêneros masculino e feminino. Observei que os meninos responderam de forma mais rápida, foram mais diretivos, e as meninas exploraram mais as minúcias e as emoções. Iniciaremos as análises pelos meninos.

Para nove dos doze meninos da turma do 5^o A, a Arte foi tematizada, e houve reiterações de traços semânticos. Para esses meninos, a arte é compreendida como *“forma de expressão”* e *“forma de expressar sentimentos”*. Um aluno se diferenciou, expondo que a arte pode ser: *“forma de expressar cultura”*. Dois alunos figurativizaram os modos de como a arte se manifesta e reiteraram que a arte pode ser *“expressa por meio de pinturas, esculturas e desenhos”*, técnicas essas pertencentes às artes visuais.

Na turma do 5^o B, o resultado foi bem semelhante; dos doze meninos, oito perceberam a Arte de forma temática, o que mais emergiu foi que a arte é: *“Expressar sentimentos”* e *“Uma bela forma de expressão”*. Dois alunos disseram que a arte: *“pode ser expressa por meio da imaginação”* e *“com muita cor e imaginação”*. Apenas dois alunos figurativizaram, pontuando, em seus discursos verbais, que a arte pode ser representada *“por meio de desenhos, pinturas,*

esculturas, colagem”, desse modo, novamente os textos verbais perpassam a forma de expressar somente técnicas das artes visuais.

A Arte, para seis dos quatorze meninos da turma do 5º C, foi tematizada e reiterada pelo adjetivo “*legal*”, este com algumas variações que foram: “*representações legais*”, “*tudo que é legal*”, “*coisas muito legais*” e, ainda, figurativizada nos discursos como “*pinturas legais*”, “*pinturas, músicas e grafites legais*” e “*imagens legais*”. Foi a única turma a usar esse adjetivo, bem genérico, e reitera “o estranhamento” desse grupo de meninos que não estava muito interessado em responder ao questionário nesse dia, alguns até perguntaram: “*Tia, a gente não vai desenhar hoje?*” Apenas um aluno percebeu a arte como forma de “*expressar sentimentos*”. Emergiu, de forma recorrente, por cinco alunos, que a arte se manifesta por meio de figuras como o “*desenho, pintura, escultura, filmes, danças e pinturas*”, um número um pouco maior que as duas turmas já analisadas.

Dois alunos se distanciaram dos demais com os discursos: “*Arte é cultura*” e “*Arte é quase a vida de algumas pessoas*”. Em relação às especificidades da arte, no que se refere à forma e ao conteúdo, o discurso deste último aluno dialoga com a relação proposta pelo filósofo Luigi Pareyson (1989), que relaciona arte e vida. Ele reafirma que não há separação entre as manifestações da vida, da história, o que se reflete nas manifestações do homem, educando-o, e nas suas manifestações artísticas. “A arte é influenciada pela vida de seu autor, mas dela emerge e se distingue, com especificação, natureza, finalidade e caracteres próprios” (CORASSA E REBOUÇAS 2009, p.3).

[...] o artista afirma a própria personalidade humana, sobretudo no fazer arte, isto é, no dedicar-se à tarefa que ele escolheu para a sua própria vida, de modo que não é possível compreender a fundo a arte de um autor sem dar conta do que foi para ele sua arte (PAREYSON, 1989, p.79).

Nesse sentido, Corassa e Rebouças (2009) expõem:

Se existe continuidade entre uma e outra, o artista extravasa na arte a sua vida, sendo suas obras documentos dela. Goethe afirma que suas poesias são confissões. Por outro lado, a vida do artista, sua formação e cultura refletem-se em suas obras (CORASSA E REBOUÇAS 2009 p. 32).

Para sete dos nove meninos da turma do 5º D, “*forma de expressar sentimentos*” e “*arte é expressão*” foi reiteradamente tematizada. Observou-se ainda que, para dois alunos, a arte é: “*Tudo que é criativo*” e “*Jeito de uma pessoa se manifestar*”. OSBORNE (1968) diz que a arte tem como principal função a comunicação da expressão; desse modo, as obras de arte são consideradas objetos expressivos e concretizam situações que o artista experimentou. Nesse sentido:

Os que partilham dessa teoria expressiva na arte sustentam, não raro, que é caráter qualitativo da emoção sentida que se exprime nas obras de arte, só nelas, ou, pelo menos, muito mais adequadamente nelas do que em qualquer meio de comunicação (OSBORNE, 1968, p.213).

Para as oito meninas da turma do 5º A, as respostas foram bem diferenciadas, apenas duas tematizaram. Para elas, arte é “demonstrar o que sente”, “forma de se expressar”, ou seja, com respostas próximas às dos meninos. Porém, observa-se que, no discurso das outras seis meninas, os temas e figuras aconteceram conjuntamente, e elas já conseguiram perceber a arte com um sentido mais amplo, não ficando presas somente às artes visuais, englobando algumas de suas outras vertentes, como se pode ver nos discursos a seguir: “*Expressar sentimentos por meio da pintura, escultura, música, teatro, grafite, dança e poemas*”; “*Arte é uma inspiração que os artistas têm e colocam em forma de alguma coisa, podem ser pinturas, esculturas, poemas, grafite*”; “*Arte é a compreensão de algo, é demonstrar sentimento, uma forma de expressão, mais do que só desenhar*”.

A isotopia temática foi observada por meio de recorrências para seis das onze meninas do 5º ano B, como “*Forma de expressar sentimentos e emoções*”, porém, duas falas se diferenciaram: “*Arte é a maneira de expressar sentimentos, os gostos, as culturas através da imaginação*” e “*Arte é uma inspiração que acontece dentro de você*”. No discurso dessa aluna, emergem características do período do Romantismo.²³ “Para os Românticos, a inspiração era função do subconsciente, não racional, agindo involuntariamente pelo artista” (CORASSA E REBOUÇAS, 2009, p.27).

²³ No Romantismo, as figuras artísticas são associadas aos sentimentos que as animam e à sua expressão individual, relegando, na arte, a representação de modelos externos e convencionais. É uma antítese da arte desde o Renascimento e a formação de uma arte pela arte. Se antes tínhamos a estética da forma, no Romantismo temos a estética do conteúdo. (CORASSA E REBOUÇAS, 2009, p.10).

Percebe-se, além disso, no discurso de três meninas, a reiteração de temas e figuras: *“Arte é uma forma de expressar sentimento, se você estiver triste pode fazer um desenho sombrio”*; *“Arte é a maneira de expressar emoções e sentimentos, que podem ser pinturas, esculturas, arte de rua (grafite), dança e música.”*; *“Arte é uma forma de se expressar sentimentos deixando sua marca em uma pintura ou outro tipo de arte”*. Isso revela que “(...) não há texto figurativo que não tenha um nível temático subjacente, pois este é o patamar de concretização de sentido anterior à figurativização” (FIORIN, 2013, p.94).

Da mesma forma, a noção de sentimento e de expressão expressa pelos discursos das alunas está associada à Arte, sob o ponto de vista também do Romantismo, que valoriza a inspiração como força interna, como um gênio artístico que é dotado de vocação e, por isso, *“sentiam uma necessidade compulsiva de exteriorizá-la e concretizá-la numa determinada forma de arte”* (CORASSA E REBOUÇAS, 2009, p.27).

Na turma do 5º ano C, das 10 meninas, somente duas alunas tematizaram *“forma de expressar sentimentos”* e *“ter uma grande inspiração”*; as outras oito meninas utilizaram figuras como forma de representar a arte e, também, foram redundantes as diversas manifestações artísticas e técnicas das artes visuais: *“música, teatro, dança, instalações, exposições, artes plásticas, desenho, pintura, escultura”*. Uma aluna ainda frisou que *“arte não é só pinturas e desenhos, depende de cada gosto, também pode ser música, pinturas, teatros, instalações, shows e muito mais”*. Percebe-se que, nessa turma em particular, reforçada por meio dos discursos das próprias crianças, que elas têm um repertório mais ampliado sob o ponto de vista do cultural e artístico.

Em relação às doze meninas do 5º ano D, seis meninas figurativizaram de forma reiterada: *“Arte é desenho, pintura, grafite, dança”*, e as demais tematizaram com os discursos: *“Maneira de se expressar”*; *“Expressar sentimento”*; *“Arte é uma coisa profunda, que vem do coração, é muito bonita”*; *“Arte é tudo que uma pessoa cria”* e *“Arte é expressar sentimento e o que você sente por dentro”*.

Percebe-se, nessa análise, que foram encontrados textos figurativos e temáticos. Em consonância com Fiorin (2013), precisamos entender que “*texto quer dizer tecido*”.

O que interessa, pois, em uma análise textual, é esse encadeamento de figuras, esse tecido figurativo. Ler um texto não é apreender figuras isoladas, mas perceber as relações entre elas, avaliando as tramas que as constituem (FIORIN, 2013, p.97).

Nessa perspectiva, esse percurso figurativo é formado pela rede relacional de figuras. Figuras essas que são da arte, ou seja, as crianças compreendem a arte a partir de linguagens que conhecem, como o desenho, a pintura e o grafite.

2- O QUE É MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA? CITE ALGUMAS QUE VOCÊ ESTUDOU.

Essa questão pôde ser analisada de forma geral, pois os discursos das quatro turmas do 5º ano A, B, C e D foram bem próximos. Na análise da questão: *O que é manifestação artística?*, detectei que boa parte das crianças entendeu que a *Arte* relaciona-se a temas, como: “*expressão*”, “*sentimento*”, e manifestação artística às figuras, isto é, relacionaram as vertentes das artes bem como as técnicas das artes visuais: “*Pintura, escultura, grafite, dança, teatro, dentre outros*”. Entretanto, ainda encontrei alguns alunos que utilizaram temas e figuras como percebemos no exemplo: “*Manifestações artísticas são tipos de arte que expressam emoções e sentimentos por meio de pinturas, esculturas, arte de rua (grafite), dança e música*”. Percebi, também, que algumas crianças não responderam a essa pergunta ou ainda repetiram praticamente a mesma resposta, uns disseram: “*Tia, mas arte e manifestação artística é quase a mesma coisa...*”.

Em relação à segunda parte da questão: *Cite algumas (manifestações artísticas) que você estudou*, percebi que foram quase unânimes as respostas: “*grafite*” e “*grafite x pichação*”. Isso se deu, pois esse estudo foi proposto no livro de Língua Portuguesa, e as professoras pediram que eu realizasse um trabalho interdisciplinar, em Arte. Desse modo, os estudantes pesquisaram sobre os grafiteiros brasileiros, e o livro destacava “Os Gêmeos”, fotografaram grafites da cidade e trouxeram para a sala de aula, desenharam, pintaram e, assim, ficou mais

marcado e forte nos discursos das crianças. Temas também citados, com menos repetição, foram: “Carnaval”, “Hip-hop”, “Semana de Arte Moderna”, “Cultura” e “Festa Junina”.

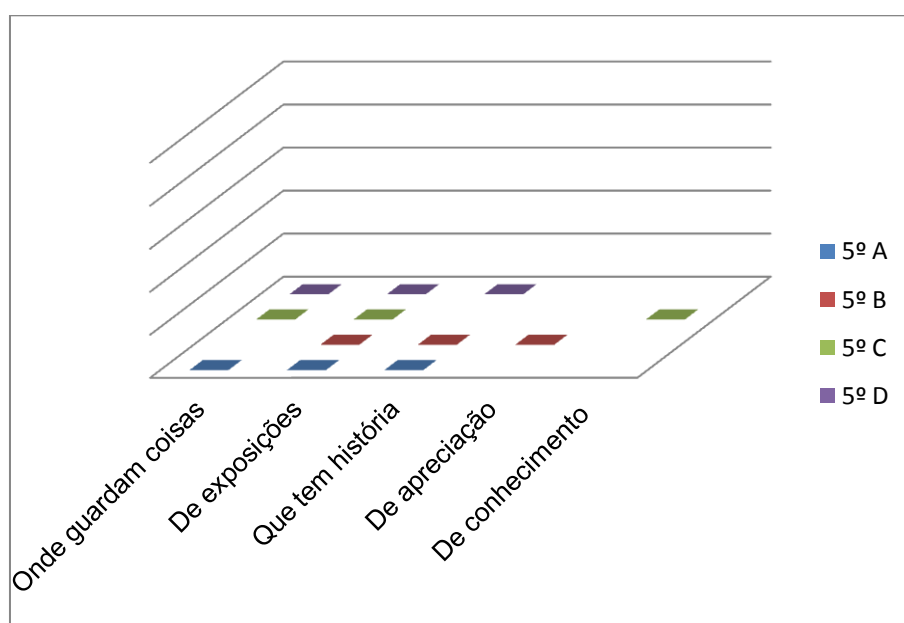
3 - O QUE É UM MUSEU? QUAIS TIPOS DE MUSEU VOCÊ CONHECE?

Iniciei com a primeira parte da pergunta: *O que é um Museu?* Em primeira análise, nos discursos das crianças das quatro turmas, percebe-se o museu considerado um lugar. “Lugar” é um substantivo masculino, que vem do latim *LOCALIS*, referente a uma posição, o *LOCUS*.

Foi tematizado, nas quatro turmas, o museu como cinco tipos de lugares:

- Lugar onde se guardam coisas. 5^{os} A, C e D;
- Lugar de exposições. 5^{os} A, B, C e D;
- Lugar que tem história. 5^{os} A, B e D;
- Lugar de apreciação. 5^o B;
- Lugar de aprendizado. 5^o C.

Gráfico 2- Museu como Lugar.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

A seguir, temos alguns discursos das crianças sobre o museu enquanto lugar, de acordo com as temáticas apresentadas:

I - LUGAR ONDE SE GUARDAM COISAS:

O museu enquanto monumento que guardam: *“coisas importantes”; “coisas antigas”; “coisas valiosas”; “coisas que passam a fazer parte da história”; “Lugar em que guardam coleções de música, quadros, roupas de pessoas importantes e suas coisas”; “É um centro histórico onde guardam obras e peças antigas”; “Coisas históricas”; “Lugar onde guardam artefatos históricos, pinturas, etc.”; “Guardam esculturas e fósseis”; “Guardam grandes obras”. “Lugar onde guardam quadros”; “Guardam coisas antigas, pré-históricas”.*

II - LOCAL DE EXPOSIÇÕES:

O museu também foi destinado a ser: *“um lugar com exposições de acordo com seu tema”; “Onde a arte é apresentada ao público, pode conter coisas do passado e presente”; “Um museu é onde ficam em exposição as obras que uma pessoa fez”; “Museu é uma construção onde ficam diferentes tipos de exposições, não só de arte, existem também os museus históricos onde falam de fatos que aconteceram por lá”, “Lugar onde se expõem coisas antigas, esculturas, pinturas, todas as obras de arte”.*

III - LUGAR QUE TEM HISTÓRIA:

Foi visto como: *“lugar que conta a história de algum lugar ou arte de alguns artistas”; “recordações históricas, artísticas, geográficas e científicas”; “onde encontram antiguidades, coisas importantes como roupas e outras coisas como, por exemplo, de D. Pedro I e II”; “lugar onde se guarda a história”; “lugar onde ficam coisas históricas e que marcaram o povo”; “local em que você pode encontrar coisas antigas, artes, animais empalhados e muitos outros objetos”.*

IV - LUGAR DE APRECIÇÃO:

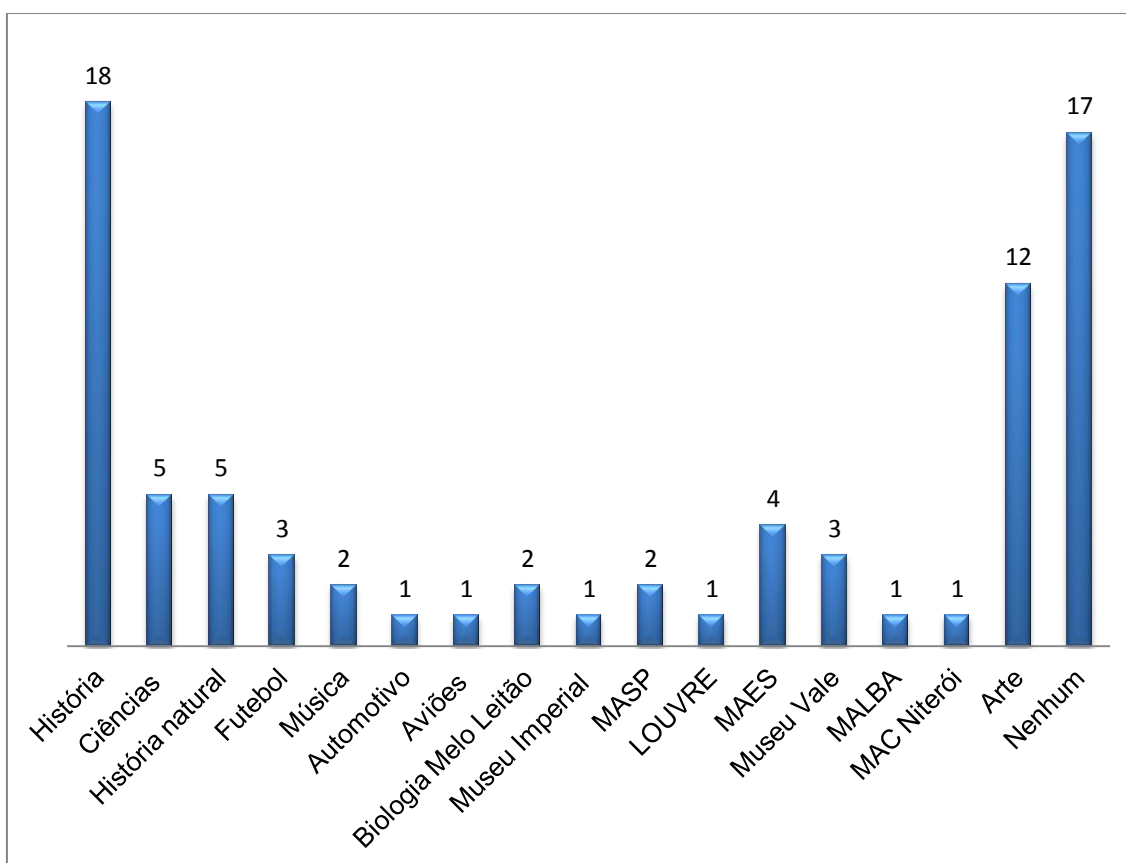
Foi compreendido apenas por um aluno como: *“Lugar onde você pode apreciar as coisas”.*

V- LUGAR DE CONHECIMENTO E APRENDIZADO:

Foi visto como: “Lugar onde demonstram seu talento para todo mundo”; “Fonte de sabedoria, não um lugar de coisas velhas”; “É uma fonte de aprendizado”.

Para a aferição da segunda parte da questão: *Quais tipos de museu você conhece?* O resultado foi organizado em uma tabela, com a intenção de mostrar todos os museus citados e a recorrência deles nas turmas. Vale ressaltar que algumas crianças citaram mais de um museu, e outras não citaram, pois responderam apenas à primeira parte da questão, e ainda outras disseram não conhecer nenhum museu, o que também foi tabulado. Esse “conhecer” teve a conotação de ter visitado.

Gráfico 3 – Museus citados pelos alunos.



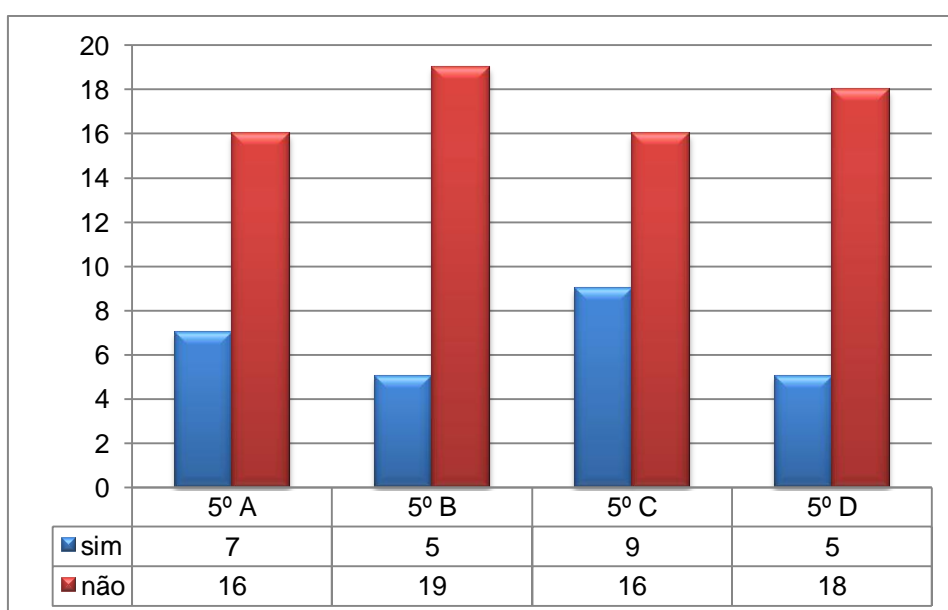
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Com esses dados tabulados, percebe-se que o Museu de história foi o mais visitado, seguido pelo de Arte, de Ciências e de História Natural. O número de alunos que não visitou nenhum museu foi bem significativo, ficando em segundo lugar se comparado ao de História, que foi o mais visitado. Dois alunos citaram o Museu de Biologia Melo Leitão, referência na área de Biologia e que se encontra em Santa Tereza, no interior do estado. Observou-se também que somente quatro alunos foram ao MAES, e três ao Museu Vale, museus esses que se encontram em nossa cidade, revelando não ser de costume das famílias propiciar a seus filhos o acesso a museus na vida cotidiana. Entretanto, constatou-se também que alguns museus como MASP (Museu de Arte de São Paulo), Museu do Futebol (na cidade de São Paulo), Museu do Louvre (Paris - França), MALBA (Buenos Aires - Argentina), Museu Imperial (Petrópolis – Rio de Janeiro), dentre outros, foram mencionados e nos fazem crer que, enquanto turistas em viagens pelo Brasil ou pelo exterior, esses espaços devam fazer parte do roteiro cultural.

4 - JÁ VISITOU UM MUSEU DE ARTE?

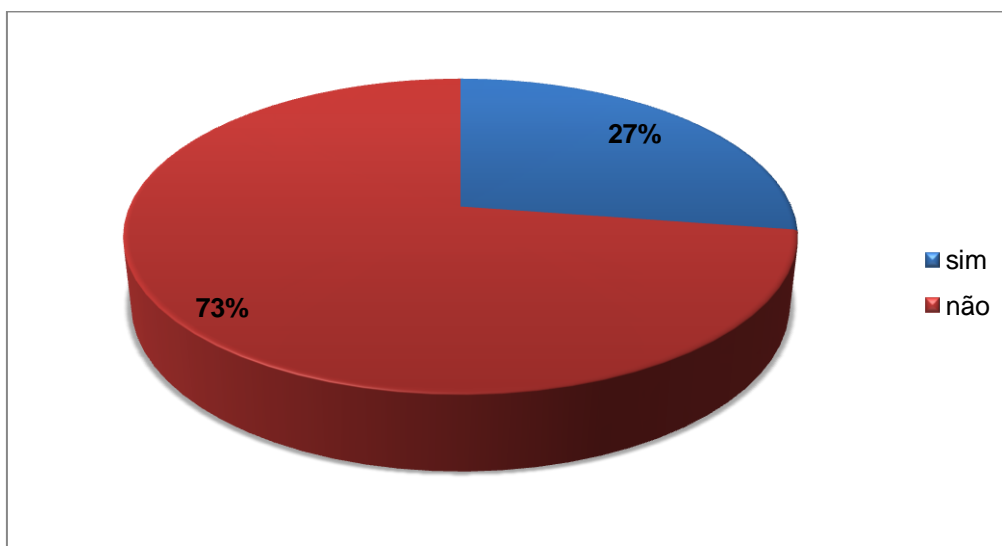
Nessa pergunta, foram tabuladas quantitativamente as 88 respostas do questionário, primeiro em gráfico por turmas e, posteriormente, em porcentagem geral das quatro turmas, para visualizar os que visitaram ou não um museu de arte.

Gráfico 4 – Alunos que visitaram um museu de arte por turmas.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 5 – Porcentagem geral dos alunos que visitaram um museu de arte.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

5- O QUE VOCÊ IMAGINA QUE TEM LÁ E QUAL A EXPECTATIVA DA VISITA?

Na primeira parte da pergunta: *O que você imagina que tem lá?*, foi reiterado figurativamente nos discursos das crianças das turmas do 5º A, B, C e D, que encontrariam obras das artes visuais, visto ser o MAES um museu de arte. Nesse sentido, foram figurativizados: quadros, pinturas, esculturas, objetos, fotografias, dentre outros.

“Eu imagino que tenha pinturas, talvez esculturas”; *“Muitas pinturas diferentes, bonitas e interessantes”;* *“Eu imagino que tenha vários quadros, suas histórias”;* *“Pinturas diferentes”;* *“Imagino que lá tem pinturas e fotografia”;* *“Eu imagino que lá vai ter obras de arte, fotografias muito bonitas e talvez esculturas”.*

Dois discursos se diferenciaram: Um aluno achou que encontraria coisas antigas: *“Imagino encontrar muitas coisas antigas”.* E um aluno disse que encontraria (mediadores) que iriam apresentar a exposição. *“Imagino que terão as artes e pessoas que vão nos apresentar a arte”.*

Dos 88 alunos que responderam ao questionário, apenas 23 alunos expressaram sua opinião sobre a segunda parte da pergunta: *Qual a expectativa da visita?* Não

posso afirmar o motivo que levou a essa conduta, mas acredito que, em função da faixa etária, já estavam um pouco cansados, sendo essa a última questão. Desse modo, fiz uma análise geral das quatro turmas.

Os discursos das crianças revelaram bastante expectativa e empolgação, dado o calor dos preparativos e, principalmente, pelo ensejo de estarem saindo da escola para uma visita de campo, o que é sempre muito significativo para elas, em decorrência dos novos encontros, surpresas, pelo aguçar da imaginação, como pode ser aferida em algumas falas de determinadas crianças:

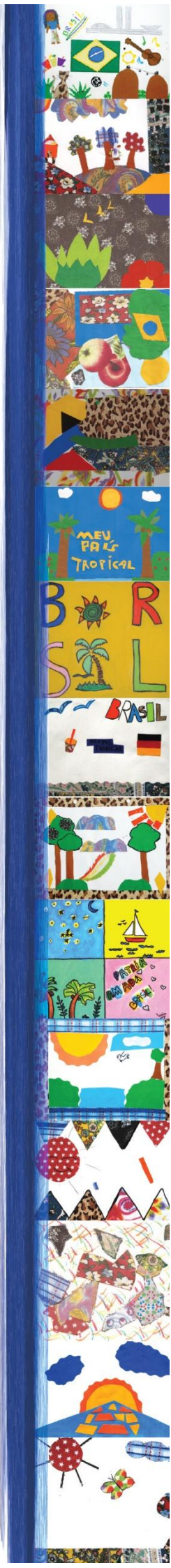
“Minha expectativa é que vou encontrar um lugar cheio de quadros e que teria um mistério, quadros abstratos e muito mais; “Acho que a visita vai ser bem legal”; “Estou feliz, pois nunca fui a um museu”; “Imagino ter muitas pinturas bonitas lá, eu estou muito empolgado”; “Estou com uma expectativa grande”; “Eu imagino que lá tem muitas obras de artista e eu vou adorar a exposição”; “Acho que será legal e inspirador”; “Imagino que terá coisas bem bonitas, eu estou muito animada para ver o que tem lá”; “Minha expectativa é que a exposição seja muito colorida e interessante”; “A minha expectativa para a visita ao museu de arte é que vai ser muito interessante”; “Espero curtir essa visita”; “Eu estou muito animada para ver o que tem lá”; “Vai ser bem divertido”.

Concordo com Martins (2009) no artigo *“Expedições instigantes”*, quando diz que pequenos deslocamentos em nosso cotidiano, quando nosso ‘corpo/olhar’ se faz sensível e atento, mesmo que seja para visitar uma praça próxima, ir à escola, ou mesmo à casa do vizinho, identificamos as semelhanças e diferenças do modo de ver e pensar, que nos trazem expectativas e o gosto pelas descobertas, pequenos deslocamentos que podem gerar novas percepções dos outros, de nós mesmos e do mundo que habitamos. Desse modo, também se refere a uma visita ao museu:

Imagine o que é viajar para um lugar preparado para visitas a territórios desconhecidos, ou pouco desconhecidos, descobrindo novas paisagens e objetos, novos modos de habitar nosso planeta. É assim quando entramos num museu, seja qual for o acervo, seu patrimônio guardado cuidadosamente e revelado aos corpos desses viajantes da cultura. Trazendo a tona o desejo humano pelo que não se sabe, não se conhece e não se viu, vamos viajar por meio das palavras desse texto (MARTINS, 2009, p.9).

A fala de uma aluna traduz de forma significativa e sensível essas questões: *“Para mim, museu é onde ficam artes famosas, eu estou doida para chegar o dia 30, pois eu vou conhecer pela primeira vez um museu e porque eu adoro arte”*.

O SETOR EDUCATIVO DO MAES



5 O SETOR EDUCATIVO DO MAES

O setor educativo do MAES é denominado “*Núcleo de ação cultural educativa*”, e, de acordo Renan Andrade, coordenador do setor no momento da pesquisa, o museu tem como premissa ser um espaço não formal de ensino da arte, procurando ativar experiências, instituindo ações que compartilhem saberes e afetos os quais se processam no encontro do visitante e espectador com o espaço do museu e com a arte, objetivando aproximar os vários públicos do universo da arte e possibilitar novos conhecimentos e olhares por meio do Programa de Arte Educação.

Segundo o blog da Instituição²⁴, o Museu MAES é compreendido como espaço aberto e destinado à reflexão da contemporaneidade e desenvolveu a *Curadoria Educativa*, com a pretensão de trazer, sobre a exposição, questionamentos que se aplicam de maneira universal aos nossos tempos e a indagações. O Programa de Arte Educação das exposições compreende diferentes atividades: *Ciclo de Palestras*: que convoca especialistas para a apresentação sobre determinado assunto; *Roda de Conversa*: que pretende confrontar especialistas de diferentes áreas em uma temática única, ou debater com dois especialistas; *Encontro de Arte-Educadores*: que propõe um encontro para conversas e avaliação das experiências com um arte-educador convidado para elaborar o material destinado ao professor em cada exposição; *MAES na Tela*: convoca, a partir da linguagem do cinema, temáticas relacionadas à exposição, são convidados profissionais da área para selecionar o filme e promover o debate; *Museu na Escola*: que é um projeto que busca sensibilizar os alunos e professores diretamente nas escolas sobre a preservação e o patrimônio; e *MAES para Todos*: que promove a pesquisa e debate entre os mediadores visando à construção de exercícios de mediação para os diferentes públicos identificados no Museu: grupos sociais, escolares, melhor idade, família e turistas. Dessa forma, o MAES tem como objetivo aprimorar, cada vez mais, sua atuação sociocultural, buscando desenvolver o espírito crítico e a cidadania do público que o permeia.

²⁴ Essas informações foram retiradas do blog do museu que se encontra no endereço eletrônico: <https://museudeartes.wordpress.com/arte-educacao/apresentacao/> acesso em 15 de março de 2015.

Mas como realizar tantos eventos e demandas, possuindo apenas um coordenador de ação educativa e seis estagiários que possuem uma ação temporal limitada? Nesse sentido, na exposição “Meu país tropical”, que aconteceu no período de 24 de abril a 13 de julho de 2014, acompanhei a atuação do setor de ação educativa e pude perceber ações importantes e significativas; entretanto, também detectei algumas lacunas nas ações propostas. Observei que, na exposição investigada, o setor de ação cultural educativa do museu não cumpriu com todas as atividades que anunciava no blog. Verifiquei que o Museu propunha ações diferentes de acordo com cada exposição; nessa, em particular, anunciou as proposições que seriam realizadas no folder que foi divulgado.

Nesse contexto, apresento as ações que foram divulgadas pelo setor educativo para a mostra “Meu país tropical”, relato de forma sucinta como ocorreram e teço alguns comentários sobre as ações a que me propus acompanhar (*Encontro com educadores e Ciclo de palestras*). Foram anunciadas para a mostra em questão, pelo Programa Educativo²⁵, as seguintes ações:

1- *Formação de professores e educadores*: essa formação visou a promover reflexões sobre os conceitos que envolveram a exposição, bem como a disponibilizar o Material Educativo produzido especialmente para os educadores.

- Formação de professores e educadores, com Carla Borba e Renan Andrade - 08/05 e 10/05/2014 - das 9h às 17 h.

2- *Ciclo de palestras*: encontro com artistas e curadores para uma conversa sobre a exposição e seus processos de criação.

- Encontro com os artistas Heidi Lieberman e Bruno Zorzal – sábado - 26/04/2014, às 15 h.
- Encontro com os curadores Lobo Pasolini e Elza Filgueiras - sábado - 21/06/2014, às 15h.

3 - *Oficina Jeitinho Brasileiro*

Com o Coletivo Maruí, aos sábados, das 13 às 17h.

²⁵ Essas informações foram retiradas do folder de divulgação da exposição “Meu país tropical”.

- Maio: 10, 24 e 31/05/2014.
- Junho: 07, 14 e 25/06/2014.
- Julho: 05 e 12/07/2014.

4 - MAES para todos – Mediação

Os mediadores estão disponíveis para a conversa sobre a exposição.

- Atendimento realizado tanto para visitantes espontâneos que compareçam ao museu quanto para grupos, sejam escolares, família, turistas, projetos sociais ou da comunidade em geral, desde que agendem um horário específico.

5 - Visitas para grupos agendados em libras

Para escolas públicas e privadas, organizações sociais, instituições em geral e demais interessados.

- Horários disponíveis: aos sábados, às 14 h.

5.1 ENCONTRO DE PROFESSORES E EDUCADORES

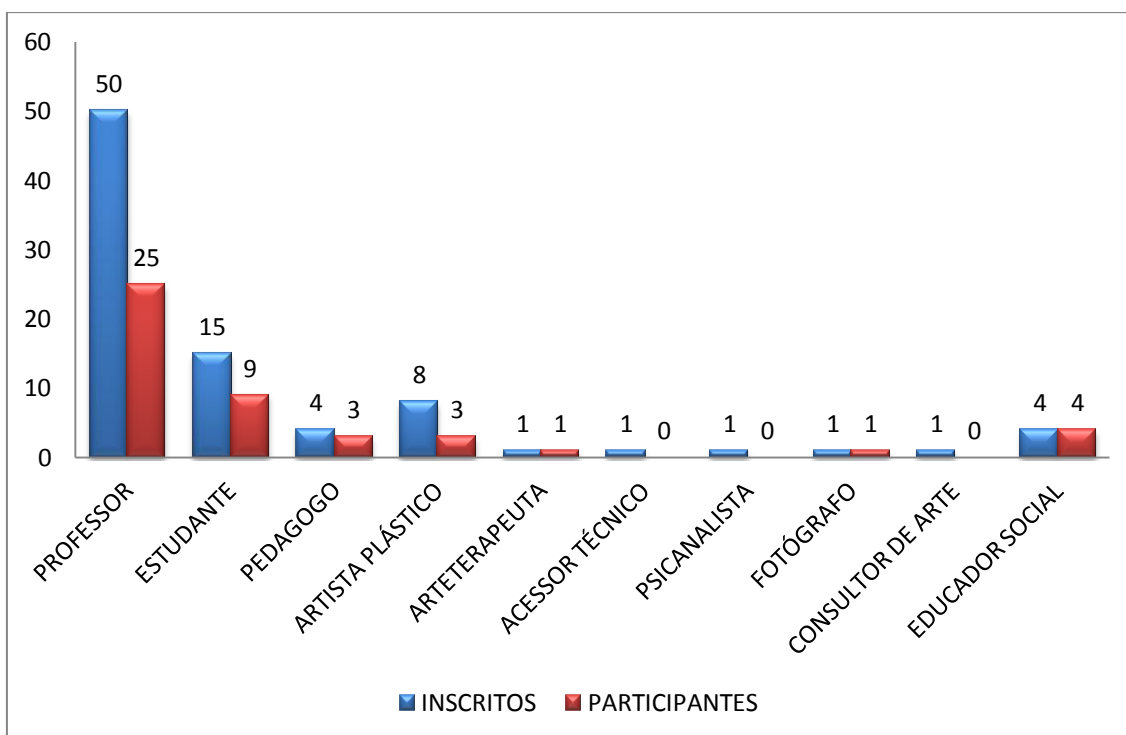
Nos dias 08 e 10 de maio, das 9h às 17h, aconteceu a formação de professores e educadores liderada pela equipe do setor educativo, Renan Andrade (coordenador do núcleo de ação cultural educativa) e Carla Borba ²⁶ (artista e arte-educadora convidada especialmente para preparar o material educativo e a formação de professores e mediadores dessa exposição). Essa ação oportunizou 80 vagas, abertas a professores, artistas, pedagogos, educadores, dentre outros, e visou não só a promover reflexões sobre os conceitos que envolveram a exposição como também disponibilizou aos participantes o Material Educativo que foi produzido especialmente para educadores que desejassem participar da capacitação e para os que levassem alunos às visitas.

²⁶ Carla Borba participou de diferentes edições da Bienal de Artes Visuais do Mercosul, em destaque como Coordenadora do Espaço Educativo da Casa M, da 8ª Bienal do Mercosul (2011) e como coordenadora do projeto Conversas de Campo da 9ª Bienal do Mercosul (2013). Como artista, é atuante em trabalhos de performance.

Na formação do dia 08 de maio, inscreveram-se trinta e oito pessoas; todavia, estiveram presentes dezenove pessoas, dentre elas, dez professores, dois estudantes do curso de artes visuais, três educadores sociais, três artistas e uma pedagoga. No dia 10 de maio, inscreveram-se quarenta e oito pessoas; desses inscritos, participaram da formação vinte e sete, dentre eles quinze professores, um fotógrafo, um educador social, sete estudantes do curso de artes visuais e duas pedagogas.

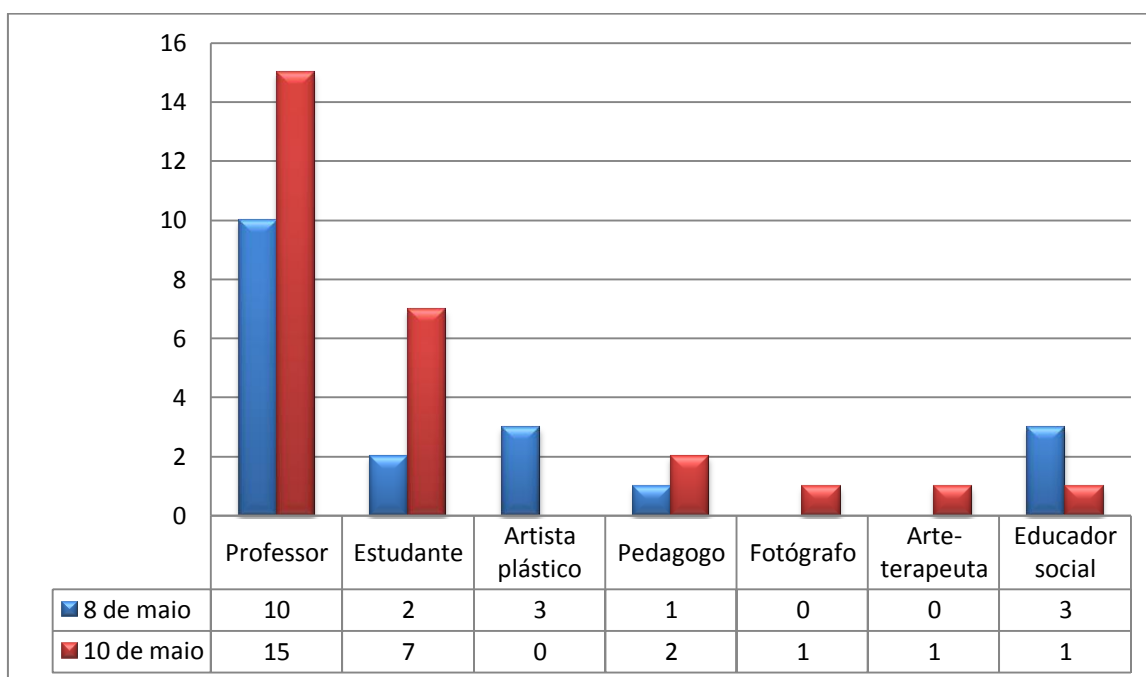
A partir desses dados, pode-se constatar que o maior número de destinatários na formação de educadores foram os professores, profissionais que, em sua maior parte, preparam os alunos para a visitação, agendam as visitas, organizam toda a logística de saída do espaço escolar e levam os seus alunos para as visitas ao museu, no intuito de proporcionar aos seus alunos uma mediação mais interativa, dialógica e que produza significação. A seguir, pode-se observar nos gráficos a relação de inscritos x participantes e a presença dos profissionais participantes na formação de professores e educadores, nos dias 08 e 10 de maio de 2014.

Gráfico 6 – Relação de inscritos x participantes



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 7 - Presença na formação de professores e educadores, nos dias 08 e 10 de maio de 2014.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

O encontro de formação de professores e educadores aconteceu no auditório do MAES, nos dias 8 e 10 de maio de 2014, das 9 às 17 h. A capacitação teve como proposta trabalhar conceitos que se basearam na temática: *Meu território Seu território: uma poética de alteridade*.

Os presentes foram recepcionados pela música de embalo “Milonga de Sete Cidades”, de Vitor Ramil, músico gaúcho, compositor e criador da estética do frio²⁷. Iniciou-se, em seguida, uma dinâmica de apresentação, ao estilo dos índios Guaranis, denominada “Vogais do Índio”, em que cada participante falou só as vogais do seu nome, como forma de perceber a sonoridade de seu nome e ativar a sua sensibilização. Segundo Carla Borba, “*para os guaranis, as vogais possuem a força vital de cada um, é o som que define a característica de cada pessoa. O corpo-som do ser*”.

²⁷ Maiores informações sobre o artista Vitor Ramil e a “estética do frio” podem ser apreciadas no endereço: http://www.vitorramil.com.br/textos/Vitor_Ramil_-_A_Estetica_do_Frio.pdf acesso em 15 de junho de 2015.

Logo após, foi proposta a realização da performance “Ao avesso”, com o convite simultâneo à participação de todos. Vale ressaltar que essa performance somente foi realizada no dia 08 de maio.

Nessa dinâmica, Carla propôs aos participantes da formação que virassem alguma peça de roupa que estivesse usando, no momento, pelo avesso. Nessa atividade, buscaram-se questionamentos sobre: *Que Brasil é o seu Brasil? Quais os limites e as fronteiras do seu país? Em quais territórios você transita? Quais as vozes que não escutamos? Quais corpos são embalsamados? Como reconstruir um território movediço?* Nessa perspectiva, no texto contido da primeira ficha do material educativo proposto pelo MAES, lê-se: *“Ao abraçar a prática do avesso, buscou compreender as diversas histórias nesse plano incansável e controverso chamado Brasil, longe de compor uma identidade marcada”*.

O mediador do MAES, Juan Victor, deu um depoimento sobre essa performance dizendo que: *“Essa dinâmica tem muito a ver com uma análise mais detalhada de algo que geralmente não é visto ou percebido. Então ali, na hora, a Carla propôs para quem estivesse participando da formação virasse alguma peça de roupa que estivesse usando, no momento, pelo avesso. Foi bacana porque foi algo inesperado e todo mundo foi pego de surpresa, tornando o convívio entre os participantes mais tranquilo e espontâneo. Apesar de ser algo simbólico, era como se a proposta incitasse “uma busca por algo que se perdeu, que não é visto e, conseqüentemente, pouco estudado ou compreendido” (naquele caso, o Brasil e as suas várias facetas/identidades abordados à maneira de Heidi)”*.

Em prosseguimento ao trabalho, foi apresentado um vídeo: *Making of Meu País Tropical - Heidi Liebermann, por Lobo Pasolini e Gui Castor*.²⁸ Nesse vídeo, a artista é apresentada de maneira bem informal aos entrevistadores, enfocando seu trabalho em cima das palavras MEU-PAÍS-TROPICAL e o seu processo criativo quando concebe suas telas.

²⁸ Esse registro está disponível no YouTube no link: <https://www.youtube.com/watch?v=p3Qf376WNZU> . Acesso em 15 de junho de 2015.

Em prosseguimento à capacitação, foram sugeridas pela educadora e artista Carla Borba interlocuções dialógicas como forma de propiciar ao participante da formação um desvelar pessoal sobre a exposição “Meu país tropical”. Foram trabalhados conceitos que a mediadora achou concernentes com a mostra como: alteridade x exterioridade, rede, subjetividade x reflexividade, transformação, deslocamento (tendo o corpo como lugar de passagem), antropofagia e, em destaque, o conceito de experiência, baseado em Jorge Larrosa. Carla evidenciou que sua proposta não era dar “uma receita” e sim despertar provocações nos educadores, ela declarou: *“Vamos ler a história contada por Heidi, mas a experiência deve passar por você, por cada pessoa participante. Se você é professor, deve viver a experiência para, depois, reconstruí-la com seus alunos”*.

Concordo com Martins (2012) ao dizer que: “Quando tocados pela experiência, somos convocados a agir, e, ao agir, abrimos a possibilidade de fazer ou desfazer conceitos perceptivos gerando novas possibilidades de pensar e mover corpo, ideias e mundo” (MARTINS, 2012, p. 35).

Após esse trabalho inicial, foi disponibilizado para cada participante o Material Educativo. Esse material era composto por dez fichas, em tamanho 20 x 30 cm, utilizadas frente e verso. Uma ficha continha uma breve biografia dos artistas, e nove possuíam uma imagem colorida (texto visual) com obras da exposição (sete fichas, com imagens de Heidi Lieberman, e duas, do fotógrafo Bruno Zorzal). No verso das fichas, o texto verbo-visual trabalhou com uma rede de imagens, palavras, expressões e citações. Carla Borba teve a ideia de transformar o avesso das fichas em uma plataforma de encontros e discussões.

Carla, em entrevista concedida para essa pesquisa, disse que: *“O material foi elaborado para ser uma plataforma de encontros e discussões onde são sugeridos ao 'leitor' links, citações, leituras, filmes, músicas, conceitos da arte, da filosofia, da antropologia... que cruzam e tangenciam os trabalhos de Heidi e Bruno. Dessa forma, acredito no caráter educativo do material à medida que é menos didático e mais propositivo, deixando espaços abertos para as conexões que cada professor ou aluno pode estabelecer.”* Com essa atividade, terminaram, às 12h, as ações do período da manhã.

Às 14h, de volta ao auditório do MAES, os educadores foram assim subdivididos para os espaços da exposição: em cinco grupos, de quatro pessoas, no dia 08 de maio; sete grupos, de quatro pessoas, no dia 10 de maio. Foi proposto que os participantes da formação estivessem fazendo uma leitura das obras, podendo ou não utilizar-se das fichas do material educativo. Carla reiterou, em uma das fichas do material educativo, que [...] “as fichas podem, unidas, sugerir uma grande rede, onde as conexões podem ativar exercícios e vivências em sala de aula, na sua casa ou no próprio museu”.

Finalizando a formação, cada grupo apresentou suas impressões e percepções sobre as obras expostas, de forma dialogada, para o grupo todo. As fotografias, a seguir, mostram esses momentos da formação.

Figura 17- Formação de professores e educadores, no MAES, 2014.



Fonte: Acervo do autor.

Em análise dessa ação, percebeu-se que o MAES, de forma positiva, pensou em abrir espaço para a formação dos professores que levam os seus alunos às visitas mediadas; todavia, o encontro não foi focado somente nesses profissionais, inclusive no texto verbal do material educativo, é reiterado que: “*O conteúdo trabalhado é direcionado a professores, arte-educadores, mediadores, estudantes e interessados*”; desse modo, participaram profissionais de outras áreas e também se enfatizou verbalmente, na fala inicial da capacitação, a abertura para esses outros profissionais que não atuavam em sala de aula.

As propostas foram menos diretivas e mais provocadoras, o que foi positivo, pensando numa formação e mediação contemporânea, que tem como propósito maior instigar professores que vão propiciar a seus alunos momentos que vão além de uma simples visita, mas que produza sentido para eles, em consonância com a instituição museal. Essa compreensão veio por meio da minha participação em várias outras formações na instituição museal em questão. Segundo Martins (2012), nessas formações é necessário:

Tempo e espaço. Isso depende, entretanto, de cada um de nós envolvidos e implicados em projetos, percebendo o espaço e tempo de uma visita/expedição não como uma brecha, como uma atividade extraclasse isolada das ações de sala de aula, mas como uma proposição capaz de mover em nós, professores, e a cada um de nossos aprendizes num modo revigorado de olhar o mundo, condensado nas instituições culturais participantes. É um esforço ousado para a democratização do acesso conectado com as questões da escola (MARTINS, 2012, p.49).

5.2 ENCONTRO COM OS ARTISTAS

O encontro aconteceu no auditório do MAES, no sábado, 26/04/2014 - às 15h, organizado pelo educativo do museu, com a presença dos artistas Heidi Lieberman e Bruno Zorzal, e mediada pelo curador da mostra Lobo Pasolini, dentro do projeto Ciclo de Palestras sugerido pelo museu. Iniciou-se com a apresentação de Renan Andrade (coordenador do educativo), que fez um breve histórico biográfico e acadêmico dos artistas. Contou com presença da filha de Heidi, Rosa Nina Lieberman e um bom número de participantes. O auditório, que comporta 40 pessoas, ficou cheio. As fotografias abaixo destacam esse encontro.

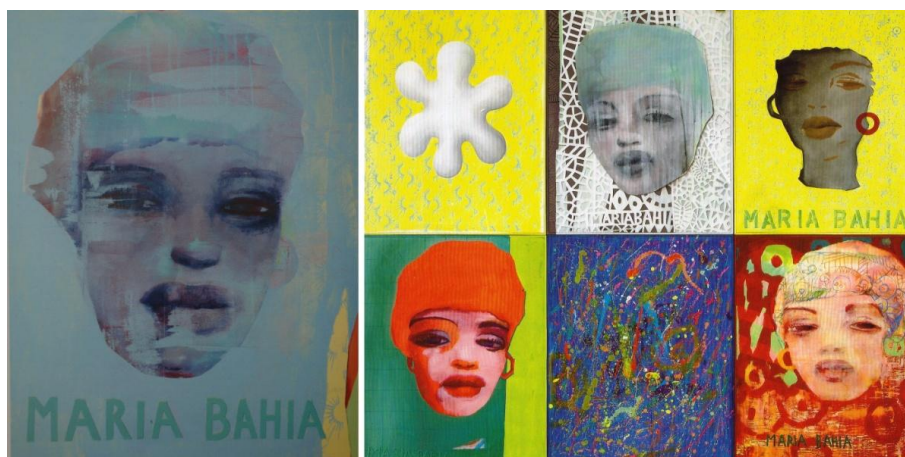
Figura 18 – Encontro com os artistas no MAES, 2014



Fonte: Acervo do autor

O curador iniciou a conversa e perguntou a Heidi: Como foi criar obras para a exposição com o título “*Meu país tropical*”? Heidi agradeceu o convite e falou que, no ano de 2014, em que se comemora o ano Alemanha – Brasil, foi um honra ser convidada para participar da mostra. Relatou que, para sua produção, utiliza diversificados materiais e quis expressar por meio da cor - do colorido, a alegria que o Brasil tem. A “*Maria Bahia*” representa a mulher brasileira, que tem muita sabedoria, é bonita e enfeitada. Criou uma série começando pela “*Maria Blues*”. Pode-se visualizar abaixo as obras citadas

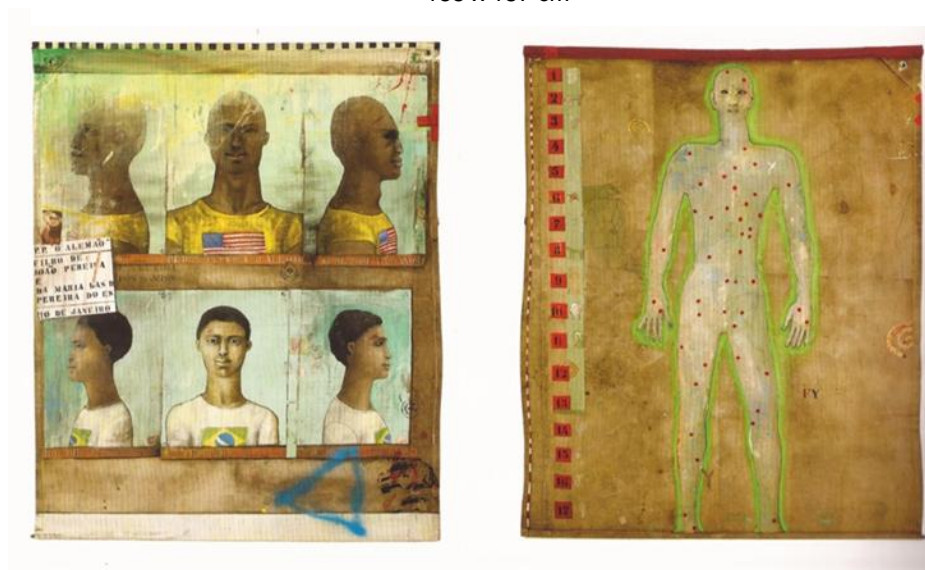
Figura 19 - À esquerda: “*Maria Blues*” (2013/14) de Heidi Liebermann, acrílico sobre tela, 82 x 102 cm. À direita: “*Maria Bahia*”(2014) de Heidi Liebermann, acrílico sobre tela, 82 x 102 cm.



Fonte: Material educativo e Catálogo do MAES – Meu país tropical / 2014.

Heidi reiterou que sua pintura é bem gestual, e que não planeja nada, começa com uma tela em branco, que segue para uma pintura abstrata (base-fundo) e que a figuração vai surgindo, crescendo, que não tem receita para as cores, pois pinta com o que sente, puro sentimento, intuição. Em sua obra, o político é abordado de forma sutil, o estético é mais forte. No quadro instalação “Pedrinho”, Heidi comenta que isso aparece com maior força, como se pode apreciar, na figura 20 a seguir.

Figura 20 - Pedrinho (2010/2014) de Heidi Liebermann, acrílico sobre lona, dupla face, 155 x 187 cm



. Fonte: Catálogo do MAES – Meu país tropical / 2014.

Heidi foi questionada por Carla Borba sobre a “Sala dos Milagres”. Carla relatou que, no dia da abertura da exposição, ficou por alguns instantes na sala observando a reação do público e ficou impressionada em ver como o espaço causou estranhamento. Sobre esse espaço da exposição, Heidi disse que gostaria muito de saber o que as pessoas acharam da obra, o que pensavam. Cogitou-se colocar um gravador para captar as narrativas do público nesse espaço.

Nessa sala, Heidi disse que quis retratar a religião e o misticismo; a religião para ela é muito forte no Brasil, diferente da Alemanha onde a religião não interfere na vida das pessoas. Tem a presença da religião católica, da umbanda (influência da Barra do Jucu), onde as pessoas levam flores para lemanjá. A palavra “*Shalom*” é uma influência do mundo árabe, sua religião é o judaísmo. A presença da “Barbie”

faz uma alusão ao consumo. Sala sincrética - uma mistura de vivências e influências pessoais e do cotidiano.

Figura 21 – Instalação Doce Amargo – A sala dos milagres (2014), técnica mista sobre tela, gesso, isopor, plástico, colagem.



. Fonte: Acervo do autor.

Questionaram a artista quanto ao uso da escrita em suas produções. Heidi revelou que esse ato é a poética de suas obras, diz que a tela pede a escrita, escreve frases de que gosta, frases que são fantásticas para ela. A presença do Modernismo não poderia faltar nesse país tropical, com a obra “That is the question Oswald”.

Em seguida, perguntaram à artista sobre a tela “Se essa rua fosse minha”, em que retrata a brincadeira amarelinha, e a artista falou que essa brincadeira fez parte de sua infância, tem uma ligação ao “Pedro-Pedrinho”. Heidi questionou que hoje em dia as crianças já não brincam na rua e declarou que tem a criança como uma “canção de amor”. A seguir pode-se visualizar as obras citadas nesse diálogo entre Heidi e os participantes do encontro.

Figura 22 - À esquerda: *"That is the question, Oswald"* de Heidi Liebermann (2013-14), acrílico sobre tela, 130 x150 cm. À direita: *"Se essa rua fosse minha"* (2014) de Heidi Liebermann, técnica mista sobre lona, 36 x 43 cm.



Fonte: Catálogo do MAES - Meu país tropical / 2014.

Sua filha Rosa Nina pediu que Heidi falasse um pouco sobre os materiais utilizados, sobre o uso da “lona de caminhão”. Heidi relatou que, em seu processo criativo, gosta muito de usar materiais e suportes diversificados. O uso da lona de caminhão pode representar as coisas vividas, que já se passaram, muitos caminhos percorridos, palavras. Exemplificou que pegou uma lona de caminhão que tinha palavra *Manaus*, essa palavra foi o ponto de partida para sua inspiração.

Heidi declarou ter muita facilidade com a figuração, com as “formas perfeitas”, mas disse *“a perfeição mata a vida”*. Quando observa que seu trabalho está ficando muito perfeito, não gosta. Gosta da liberdade, de jogar cores, fica como uma criança pintando. Disse que *“a perfeição encerra”*. Gosta mesmo de aproveitar as imperfeições, pois, com elas, sempre tem mais ideias, ideias novas. Por último, questionaram a artista quando considera um trabalho finalizado. Ela respondeu que *“quando percebe que está tudo dito, tudo sentido, aí o quadro está finalizado”*.

Esse encontro foi significativo, pois promoveu reflexões sobre o processo criativo dos artistas; entretanto, o MAES, infelizmente, não se preparou para a filmagem e fotografia do evento. Questionei o responsável pelo setor educativo, sobre os registros do referido evento, e ele declarou não ter conseguido parcerias para a filmagem e que o equipamento do museu estava com defeito. Nessa perspectiva,

percebe-se, com pesar, o impedimento de que esse capítulo importante da História do museu fosse registrado e também que, em tempos vindouros, outros pudessem ter acesso, inclusive outros pesquisadores pudessem conhecê-lo e utilizá-lo em suas investigações.

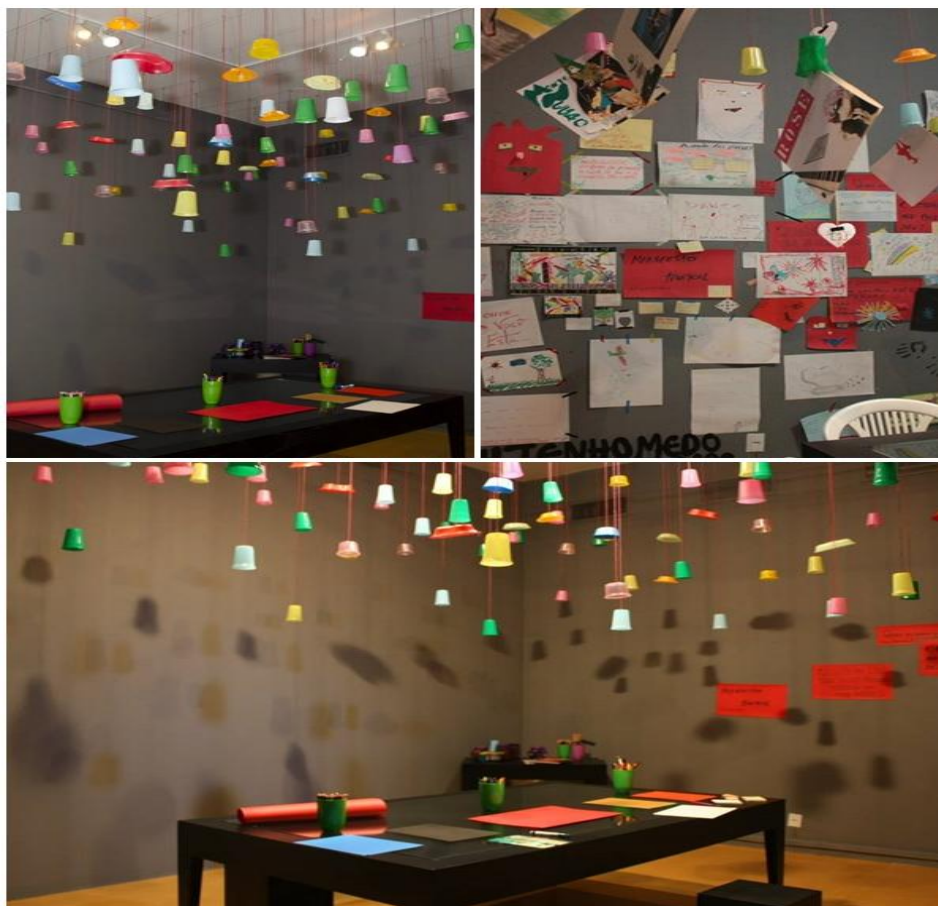
5.3 ENCONTRO COM OS CURADORES

O Encontro com os curadores Lobo Pasolini e Elza Filgueiras foi marcado para o sábado, 21/06, às 15h, mas, em função dos jogos da Copa do Mundo, não pôde acontecer. O museu não conseguiu reagendá-lo, em tempo hábil, antes do fim da mostra.

É importante salientar que o museu preparou uma sala nomeada “sala do educativo”, localizada no segundo andar do edifício. A sala é pequena, mas possui uma mesa com uns banquinhos e materiais plásticos simples como lápis, lápis de cor, canetinhas, giz de cera e papel para produções artísticas. Nos dias das visitas mediadas, ficou ociosa.

Em algumas visitas, os mediadores no percurso da mediação apresentavam a sala para os alunos, até deixavam que entrassem, mas, as crianças, ao verem materiais plásticos e trabalhos expostos em suas paredes, desejavam usufruir desse espaço, local também dedicado a outros públicos que visitaram a exposição nos fins de semana para a oficina “Jeitinho brasileiro”.

Figura 23 - Sala do Setor Educativo do MAES



Fonte: Acervo do autor

Para desenvolver essa oficina “Jeitinho brasileiro”, o MAES contratou um grupo de artistas e, segundo o educativo do museu, essa oficina teve o objetivo de trabalhar o conceito de gambiarra e enfatizar o uso da técnica da colagem no processo criativo. Os participantes foram convidados a desenvolverem, coletivamente, trabalhos a partir da exposição e da ideia de brasilidade.

Essa interessante ação não enquadrou o público escolar, pois as oficinas foram realizadas aos sábados, dia que o destinador Museu não atende ao público escolar. Observou-se, também, que o museu não se propôs a acompanhar ou conhecer as ações que foram realizadas nas escolas após a visita, nesse contexto, pode-se avaliar que as relações de parceria museu e escola tornam-se incipientes.

Nessa perspectiva, compreende-se que, com esses procedimentos, o museu MAES não prioriza o público escolar, e deixa de enriquecer o trabalho que se desenvolve com as escolas, pois não fideliza esse contrato com os professores, que são na verdade importantes formadores de público para o próprio Museu.

Concordo com Iavelberg (2013) quando destaca que: "Museu e escola, como instituições de natureza distintas, têm muito a aprender uma da outra para que o equilíbrio do saber e de troca se explicita de modo que os professores possam ensinar os educadores do museu e vice-versa" (IAVELBERG, 2013, p. 214).

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SENTIDO



6 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SENTIDO

Após a visita, em cumprimento a um dos objetivos específicos dessa investigação, que pretende analisar a produção de significação das crianças, após a visitação, tendo como corpus os trabalhos produzidos por elas na escola, iniciei, na segunda semana de junho, os trabalhos no campo plástico e verbal.

Planejei, em primeiro momento, sugerir pequenas narrativas após a visitação, mas percebi, em função da faixa etária delas, a necessidade de criar uma aproximação mais lúdica e provocativa que as envolvesse. Como o propósito era compreender os efeitos de sentido que a visita provocou nas crianças, foi proposto a elas um diálogo com a artista a partir de um suporte utilizado para correspondências curtas entre pessoas: o cartão postal, que tem como característica a dupla face, o que permite que, de um lado, seja explorado e produzido um texto plástico, e, do outro, um texto verbo-visual. Nele a proposta foi de que as crianças enfatizassem a temática da exposição visitada e se expressassem plasticamente, tendo um olhar sensível e pessoal, de como viam o *“seu país tropical”*.

Essa proposta foi aceita de forma alegre e receptiva pelas crianças, para muitas foi até motivo de orgulho. Mas, diante da diversidade de técnicas e materiais, o que propor as crianças?

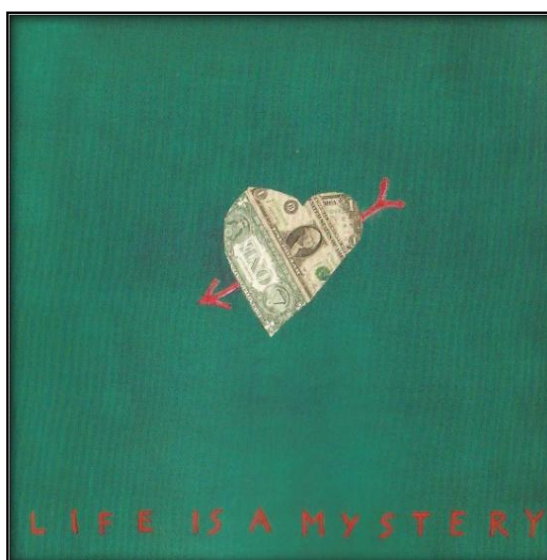
Os trabalhos apresentados pela artista Heidi Lieberman, na exposição, foram pinturas e instalações. Em alguns trabalhos da artista, especificamente os pictóricos, em determinados detalhes foi utilizada a técnica do stencil, de modo que algumas figuras e motivos pareciam flutuar em direção ao observador, e nos faziam crer ter utilizado a técnica de colagem. Inclusive, no circuito da mediação, os monitores perguntaram às crianças se elas achavam que Heidi utilizou colagens nas obras e elas logo respondiam positivamente, mas, com olhar mais atento, procuravam e, depois, chegavam à conclusão que somente a tela *“Meu país tropical”* possuía um detalhe de colagem (uma mão com colagem de jornal), e na Sala dos Milagres, um trabalho que fazia parte da instalação *“Doce Amargo”*, possuía (um coração com uma colagem de notas de dólar). Todos os demais trabalhos eram somente pictóricos. A seguir, para melhor visibilidade, os trabalhos citados podem ser apreciados:

Figura 24 – Obra e detalhe da tela “*Meu país tropical*” (2014) de Heidi Liebermann, acrílico sobre tela/colagem, 450 x 250 cm.



Fonte: Catálogo do MAES – Meu país tropical / 2014.

Figura 25 - Detalhe da instalação *Doce amargo – A sala dos milagres* (2014) de Heidi Liebermann, técnica mista sobre tela, 62 x 82 cm.



Fonte: Catálogo do MAES – Meu país tropical / 2014.

Contextualizando a técnica de colagem, dentro da História da Arte, ressalta-se que ela foi mais significativa em obras artísticas do século XX com o artista francês Henri Matisse²⁹. Ele desenvolveu essa técnica em que desenhava recortando diretamente na cor, com papéis previamente pintados. Os artistas cubistas, dentre

²⁹ Henri Matisse, artista francês considerado o mestre do Fauvismo (vanguarda estética que considerava a cor o principal elemento da pintura), desenvolveu a técnica de colagem, no fim de sua carreira, já com dificuldades físicas por uma grave doença e em uma cadeira de rodas.

eles Picasso, criaram o Cubismo Sintético ou de colagem³⁰, em que adotavam entre uma mistura de técnicas, a pintura e a colagem com inserção de materiais diversos como: revistas, jornais, papel de parede e alguns objetos.

Figura 26 - À esquerda: *Jazz* (1947) de Henri Matisse. À direita: *A Tristeza do Rei* (1952) de Henri Matisse.



Fonte: Acervo de imagens do autor.

Figura 27- À esquerda: *Copo e garrafa* (1912) de Pablo Picasso, papéis colados, guache e carvão, 65 x 450,2 cm. À direita: *Guitarra* (1913) de Pablo Picasso, papéis colados e guache.



Fonte: Acervo de imagens do autor.

³⁰ Especificamente no cubismo, os artistas ao colarem pedaços de papel, tecido e outros fragmentos do real na superfície das telas, davam ainda mais força à função imitativa da arte e localizaram a “realidade” ainda mais especificamente dentro da própria pintura.

Ao refletir sobre essas questões, pensei ser interessante utilizar a técnica de recorte e colagem para a criação dos textos visuais do postal, por ter aguçado os sentidos das crianças na exposição diante da técnica utilizada por Heidi, e também pela técnica de colagem se adaptar muito bem ao suporte escolhido. O acesso a um acervo de materiais diversos tais como papéis lisos e estampados favoreceria a produção.

Nesse sentido, foi oferecido o papel canson, já cortado previamente no tamanho padrão do cartão postal (10 x15 cm), bem como papéis lisos e estampados, e, como instrumentos, a cola e tesoura, para que criassem suas produções plásticas, propondo às crianças a técnica de colagem.

Para facilitar a dinâmica e organização no término da aula, vários tipos e tonalidades de papéis foram colocados dentro de uma sacola plástica transparente, e distribuídos em cada mesa onde ficaram grupos de três ou quatro alunos. Cada grupo podia utilizá-los livremente, partilhando os papéis e, caso faltasse alguma cor ou tipo de papel, poderiam solicitá-los, como também as colas e tesouras ficaram disponíveis para aqueles que não tinham em seus estojos individuais que sempre levam para a aula de arte. No decorrer da produção, as crianças ficaram encantadas com a variedade de papéis, em destaque aos estampados, e começaram a sua criação com muito interesse e empolgação.

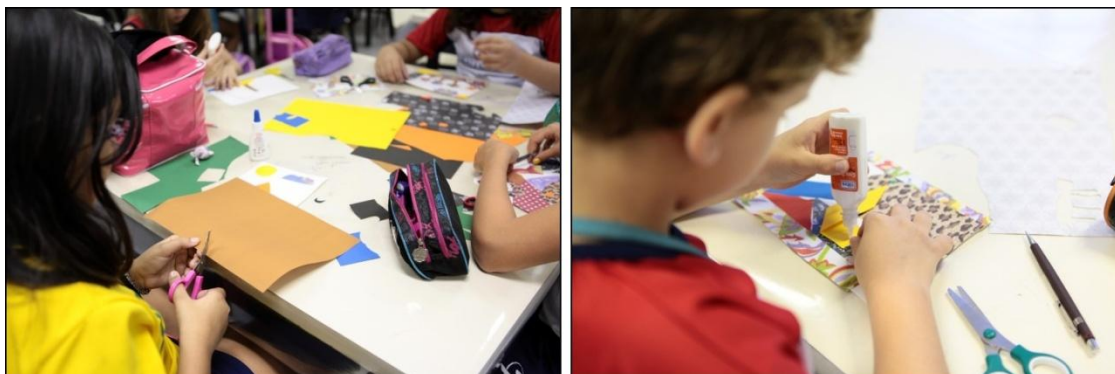
Algumas crianças sentiram dificuldade em recortar as formas do desenho direto com a tesoura e, assim, desenhavam a forma desejada previamente, para recortá-la e criarem seu texto visual; outras sentiram mais liberdade na criação cortando diretamente as formas nos papéis.

Como já foi citado anteriormente, para a produção plástica do cartão postal, enfatizou-se a temática da exposição, “Meu país tropical”, que as crianças já haviam apreciado no olhar da artista alemã; entretanto, procurou-se incentivar os alunos a se expressarem plasticamente, tendo um olhar sensível e pessoal, de como viam o “*seu país tropical*”.

Com essa produção plástica, procurou-se destacar a liberdade no momento da criação, e como ressalta Rebouças (2009), “a arte é uma linguagem que contém um pensar, um criar, um conhecer e um expressar” (REBOUÇAS, 2009, p.91), e,

dessa forma, a criação artística se torna um aprender fazendo e vivendo a experiência desse aprendizado.

Figura 28 – Alunos na produção dos textos visuais do cartões postais.



Fonte: Fotografias de Fabianne Azevedo.

Nesse percurso criativo, algumas crianças perguntaram se podiam desenhar ao invés de utilizar a técnica de recorte e colagem, e foi explicado que estariam livres para fazê-lo, até mesmo integrarem uma técnica com a outra, isto é, o desenho ao recorte e colagem. Rosa Iavelberg (2011) ressalta que:

(...) nos atos de liberdade e escolha poética criadora do fazer e do ler arte é que cada aluno se revela, não apenas por marcar sua subjetividade do processo e no resultado, mas, principalmente, pelos modos únicos de conceber, resolver, fazer, ordenar o conjunto de conteúdos que acessa. (IAVELBERG, 2011, p.134).

Para esse trabalho, houve a presença do antissujeito³¹ tempo regulando a criação. A programação das aulas foi organizada dentro do tempo de apenas 50 minutos de aula, uma vez por semana, e entre o percurso da sala de aula no ir e vir até o laboratório de arte, reduz-se em média ao tempo de 40 minutos. Várias vezes, quando as crianças estavam muito envolvidas em suas produções, tinham que parar e ajudar na organização do laboratório e retornar à sala de aula, para retomarem suas produções na semana seguinte, como também os recessos decorrentes ao evento da Copa do Mundo, algumas vezes, interromperam as aulas. Para esse trabalho, as turmas levaram em média todo o mês de junho.

³¹ O *antissujeito* é aquele ou aquilo que desvia o programa proposto; em nosso caso, a interrupção da ação programática das aulas propostas.

Como as férias foram antecipadas para a primeira quinzena de julho, em função dos jogos da Copa do Mundo, fiquei preocupada em deixar o texto verbal do postal, para após esse período de férias e as crianças se distanciarem muito dos momentos vivenciados no museu, pois o calor das experiências vividas e sentidas por elas estava forte naquele momento.

Desse modo, pedi às duas professoras de Língua Portuguesa das turmas, que possuem um tempo maior com elas na semana, que orientassem a construção da escrita do postal, solicitando que escrevessem uma pequena narrativa expressando para a artista como foi à experiência de ter ido pela primeira vez ao museu e apreciado as obras da artista Heidi. As professoras prontamente atenderam ao meu pedido e, antes das férias, entregaram-me o rascunho dos textos que, posteriormente, foram transcritos em uma folha previamente preparada, e colada no canson, já com o texto visual que havia sido produzido. A seguir, podem ser apreciadas as duas faces de um cartão postal produzido pelas crianças.

Figura 29 - Frente e verso do cartão postal.



Fonte: Acervo do autor.

Durante todo o mês de agosto, foi sugerida também uma segunda produção plástica com a mesma temática, mas enfatizando o olhar da arte pop, que esteve tão presente em alguns trabalhos de Heidi, utilizando-se como suporte uma tela no tamanho de 20 x 25 cm. As crianças criaram previamente um esboço do desenho em papel e, depois, pintaram a tela utilizando tinta guache, canetas e tintas dimensionais coloridas para tecido, estêncil, dentre outros materiais. Com esse

trabalho, finalizou-se a coleta de dados da investigação. A seguir, podem ser apreciadas as produções plásticas de alguns alunos.

Figura 30 – Alunos na produção plástica com a técnica de guache sobre tela.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 31- Produções plásticas dos alunos (2014), guache sobre tela, 20 x 25 cm.



Fonte: Acervo do autor.

No calendário da escola em questão, estava prevista uma Mostra Cultural que se realizaria em outubro. Dado ao envolvimento das turmas nesse trabalho investigativo, foi definido que o tema gerador da mostra que se relacionava às regiões brasileiras seria “Meu País tropical”. Dele, várias ramificações interdisciplinares nas áreas de literatura, história, geografia, educação física, ciências e arte aconteceram, com estudos e produções, do mês de setembro a outubro. As produções plásticas feitas pelas crianças (cartões-postais e telas) foram guardadas para serem expostas também nesse evento, bem como diversas produções artísticas foram desenvolvidas em parceria com outras disciplinas.

A culminância da Mostra Cultural “Meu País Tropical” aconteceu no sábado, dia 25 de outubro, pela manhã, e foi um momento marcado pela oportunidade de o trabalho desenvolvido extrapolar a sala de aula e ser apresentado às outras turmas, outros professores, profissionais da escola, aos pais, enfim, a toda a comunidade escolar. A seguir, podem ser apreciadas fotografias da culminância desse projeto na escola.

Figura 32 – Fotografias da culminância do Projeto “Meu País Tropical” (2014).



Fonte: Acervo do autor.

6.1 CARTÕES POSTAIS: PRODUÇÃO PLÁSTICA VISUAL DAS CRIANÇAS

“Heidi espero que você goste muito do meu desenho, pois eu fiz com muito cuidado e carinho, porque isso é uma obra prima, que veio direto de minha cabeça, te falo que estou sem palavras!” (aluno do 5º ano C)

Após todo o relato dessa etapa de coleta de dados, sigo para o campo das análises da produção de significação das crianças, após a visitação, tendo como corpus os trabalhos plásticos produzidos por elas na escola. A semiótica plástica foi a metodologia escolhida, é uma abordagem que dá subsídios ao semioticista no momento das análises, ao tornar visíveis processos de estruturação da imagem, como a do desenho, da pintura, como das produções plásticas dos alunos, dentre outros. Buoro (2002) diz que essa teoria e metodologia analítica possibilita a análise de expressões das formas e de sua disposição no espaço, das cores, dos materiais empregados e dos contrastes plásticos, e constrói categorias de significantes associados a significados, na busca de tornar visível o que está inscrito nela.

Cabe ressaltar que a análise de desenhos de crianças pelo olhar da semiótica plástica em pesquisas é ainda pouco utilizada. Encontrei uma boa referência na pesquisa realizada por Rebouças e Magro, em 2009, que resultou no livro “A cidade que mora em mim”³².

Compreendo que, para as análises, é necessário que o analista tenha muita sensibilidade, principalmente para quem está inserido e acompanha o processo criativo das crianças.

³² “A cidade que mora em mim” foi uma pesquisa financiada pela FACITEC (Fundo de apoio à pesquisa da prefeitura de Vitória), sob a coordenação de Moema Rebouças e, como bolsistas, Adriana Magro e Nazareth Pirola. Aconteceu em 2007, abrangeu “quatro cantos da cidade” e teve como *locus* a cidade Vitória, nos bairros *Bonfim, São Pedro, Maria Ortiz e Ilha do Príncipe*, para, numa interação, vivenciar como a cidade é semiotizada pelas crianças e adolescentes que ali vivem.

Desse modo, Rebouças (2009) declara: “Como estar junto das crianças para interagir com elas, e não falarmos sobre elas e suas produções tal qual um observador que se coloca a distância?” (REBOUÇAS, 2009, p. 73). Eric Landowski (2002) nos aponta um caminho metodológico, que é o da aproximação, ou como ele diz, “(...) passar para o outro lado do espelho, isto é, adotar uma perspectiva de *em frente*” (LANDOWSKI, 2002, p.35), estar com elas e apreender os efeitos de sentido tão próximos quanto nos for possível nessa relação.

Por possuir um corpus analítico muito extenso, com quase 100 produções, optou-se primeiramente por uma análise quantitativa, utilizando como corpus a primeira produção plástica que foram os cartões postais. Iniciei com o mapeamento dos dados da produção das quatro turmas (5º A, 5º B, 5º C e 5º D), optei por traçar um paralelo entre as categorias: *Processos de Criação (PC) x Processos de Repetição – estereótipo – (PE)*.

No processo de produção artística dos alunos, escolhi por não trabalhar com exemplos, para que as crianças desenvolvessem o seu próprio percurso criativo, que não fosse ligado à cópia, a partir de um modelo pré-estabelecido.

Contudo, algumas crianças, por estarem juntas em grupos de três ou quatro alunos, como já foi citado anteriormente, acabaram por “copiar” o trabalho do colega, ou mesmo ficaram muito presas a modelos mentais já construídos, o que resultou, em alguns trabalhos, a presença do estereótipo, figuras-padrão, que na temática “país tropical” remete tradicionalmente à presença do “*sol, mar e coqueiro*”, e esses elementos foram bastante figurativizados nas produções.

É importante aqui ressaltar a origem e o significado da palavra *estereótipo*. O nome estereótipo vem do grego “stereos”: sólido e “typos”: marca, impressão. Segundo o estudo realizado por Vianna (1999), a origem da palavra vem do século XVIII, três séculos depois do advento da imprensa, quando o Iluminismo considerava muito caros e lentos os processos de tipografia em vigor.

Nesse sentido, tipógrafos se preocuparam em inventar um modo que permitisse utilizar pranchas já compostas com caracteres de escrita com o intuito de evitar

perdas e, sobretudo, tornar viáveis a impressão e novas tiragens de livros sem utilizar material tão caro como os tipos metálicos, então em vigor.

Vianna (1999), salienta que se atribui essa conquista da “estereotipia” a *Firmin Didot* (1790-1879), que criou um procedimento que tornou possível reproduzir a mesma forma, em número ilimitado, acelerando, assim, o processo de imprimir e tornando mais acessível o que era impresso. Dessa forma, a tipografia introduziu um novo processo de reprodução em massa a partir de um modelo fixo, que recebeu o nome de clichagem ou estereotipia.

Estereotipar, em tipografia, quer dizer tanto fazer as placas de estereótipos quanto proceder à impressão servindo-se dessas placas. De um procedimento tipográfico, o estereótipo passa ao sentido figurado assumindo a ideia de cópia exata – de reprodução – da forma ou da obra original. Fixar em uma forma invariável e perpetuar, esse é o sentido figurado do verbo (VIANNA, 1999, p.42).

Vianna (1999) constata que estereótipo e clichê, embora sejam palavras diferentes, representam coisas muito semelhantes. Tiveram a mesma origem, mas ao longo da história ganharam conotações diversas, que permanecem ainda hoje, ambas significando a repetição seja de imagens, seja de ideias.

Segundo o estudo feito por Vianna (1999) existem algumas definições da palavra enquanto adjetivo, substantivo e verbo. A definição de estereotipado, enquanto *adjetivo*, é aquilo que se faz, que se apresenta de modo automático, segundo um tipo, um modelo emperrado de uma vez por todas. Enquanto *substantivo*, é apresentado em sentido figurado; assim, o estereótipo é definido como algo continuado ou constantemente repetido sem mudança. No sentido do *verbo* estereotipar, o estereótipo torna-se coisa congelada; de coisa que se perpetua, do ato de repetir, chega-se ao modelo, à forma congelada que se repete. Segundo Starfield, citado por Vianna (1993), “[...] essa forma fixa repetida indevidamente, chega-se à desvalorização, ao caráter pejorativo.” (STARFIELD apud VIANNA, 1993, p. 34)

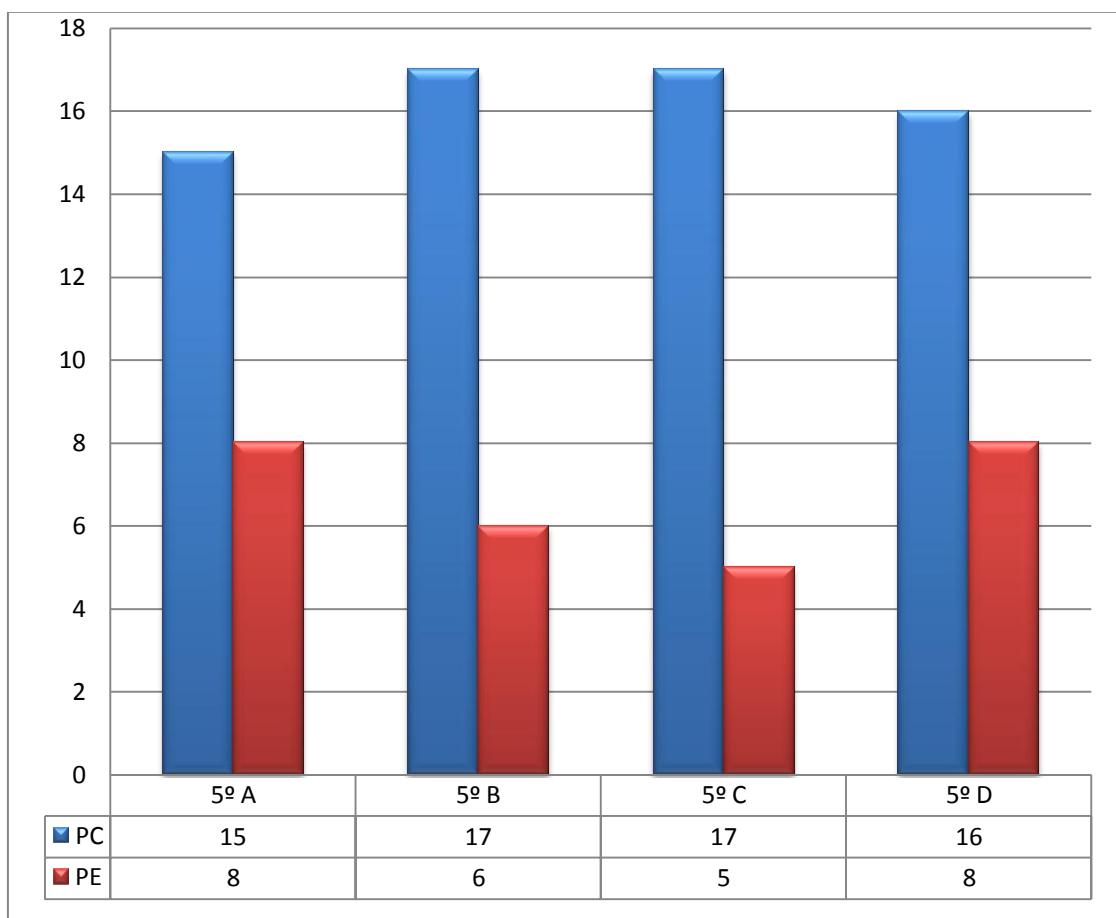
Sob esse prisma, conforme relata Starfield, citado por essa pesquisadora (1993, p.34), a palavra estereótipo serve para designar tanto o modelo como suas cópias.

Assim, para o autor, o estereótipo é constituído por dois grupos de propriedades. Quanto à *geração do modelo*: as propriedades de invariável, de artificial, de superficial, e quanto ao seu *funcionamento*: as de repetição, automatismo, de infinitude. Em relação aos desenhos, Vianna (1993) considera que os desenhos escolares brasileiros quando “são denominados de estereotipados e guardam as mesmas características da palavra: são duros, fixos, imutáveis e reproduzíveis ao infinito”. (VIANNA,1993, p.34)

Já para Lippmann, citado também por Vianna (1993), os estereótipos são criados e mantidos por influência, [...] “dizem tudo do mundo antes que o vejamos. Imaginamos as coisas antes de experimentá-las” (LIPPMANN apud VIANNA, 1993, p. 45). Nessa perspectiva, quando professores equivocadamente apresentam modelos prontos a seus alunos, essas imagens mostram como o mundo deve ser representado, fornecem um repertório pronto, acabado, que só precisa ser repetido, impedindo, assim, o processo criativo.

A partir da análise dos desenhos das crianças, nessa primeira etapa quantitativa, observou-se que nas quatro turmas o PC (processo de criação) foi superior ao PE (processo de repetição).

Desse modo, verificou-se que os desenhos analisados que se enquadraram na categoria de estereótipo relacionam-se com as questões de repetição e automatismo, uma vez que não foram oferecidas cópias para reprodução, e que, como já foi mencionado anteriormente, enfatizou-se, nesse trabalho, o processo criativo, sem a apresentação de imagens modelos; todavia, em função das “imagens mentais automatizadas”, preconcebidas pelas crianças, muitas vezes, ainda na mais tenra idade, o estereótipo foi observado. No gráfico a seguir, observa-se, na categorização, os números de alunos, nas quatro turmas analisadas, no que tange ao processo de criação (PC) x processo de repetição (PE).

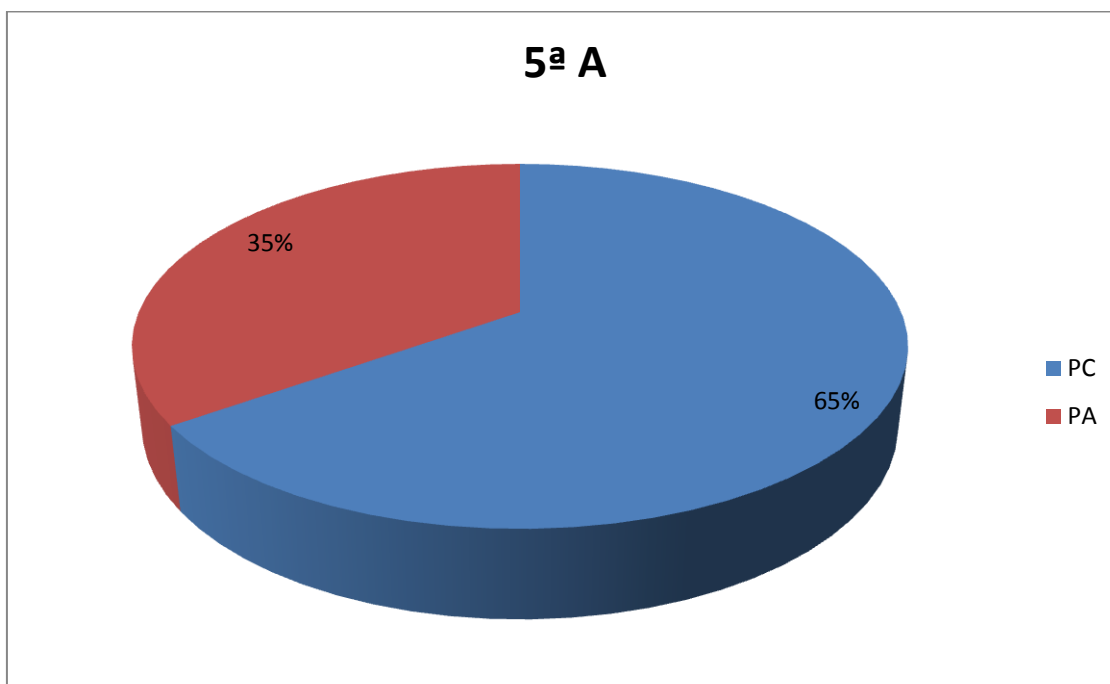
Gráfico 8 - Processos de criação (PC) x processos de repetição (PE).

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Em prosseguimento às análises, apresento a porcentagem por turmas em gráfico e, a seguir, um exemplo por turma, como forma de visualizar os trabalhos categorizados em PC e PE.

Na turma do 5º ano A, observou-se, que dos 23 trabalhos, 15 foram categorizados em processo de criação (PC) e 8 em processo de repetição (PE).

Gráfico 9 – Porcentagem da turma do 5º ano A em PC x PE.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

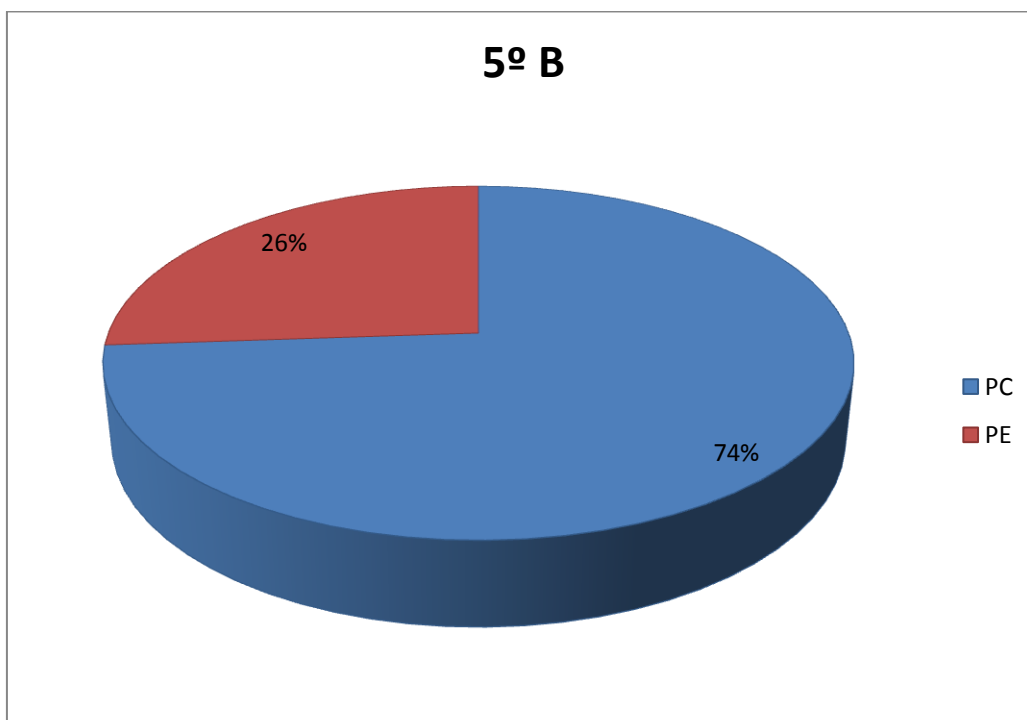
Figura 33 – Desenhos de alunos do 5º ano A (2014). Lápis de cor e colagens sobre papel canson, 10 x 15 cm.



Fonte: Acervo do autor.

Já na turma do 5º ano B, observou-se que, dos 23 trabalhos, 17 foram categorizados em processo de criação (PC) e 6 em processo de repetição (PE).

Gráfico 10 – Porcentagem da turma do 5º ano B em PC x PE.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

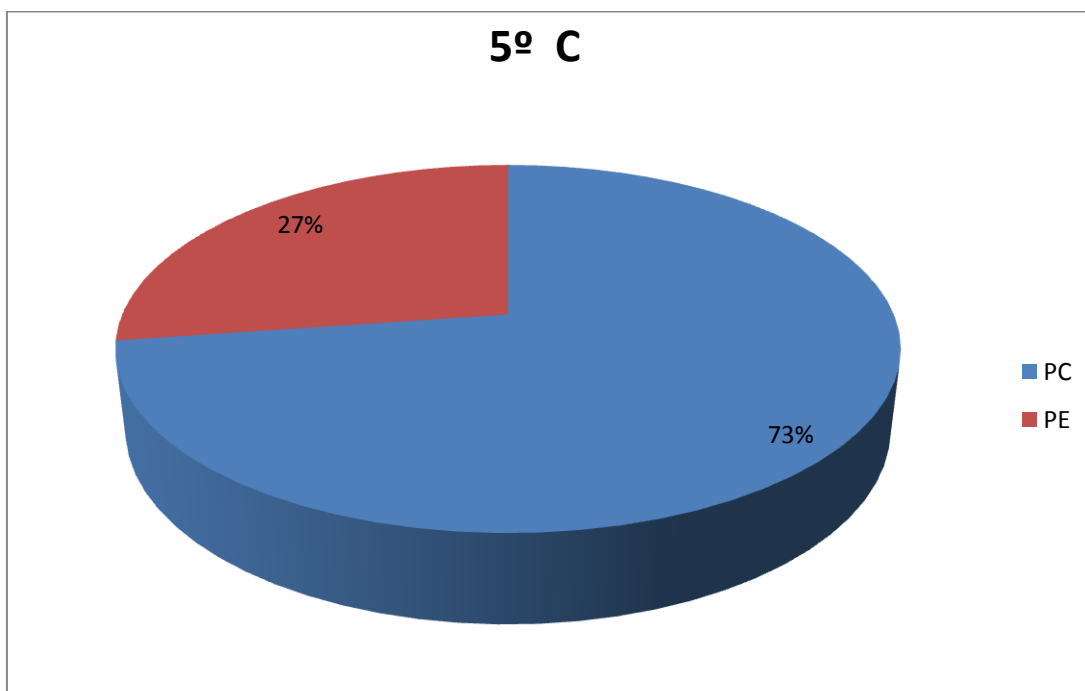
Figura 34 - Desenhos de alunos do 5º ano B (2014). Lápis de cor e colagens sobre papel canson, 10 x 15 cm.



Fonte: Acervo do autor.

Na turma do 5º ano C, observou-se que, dos 22 trabalhos, 16 foram categorizados em processo de criação (PC) e 6 em processo de repetição (PE).

Gráfico 11 - Porcentagem da turma do 5º ano C em PC x PE.



Fonte Gráfico elaborado pelo autor

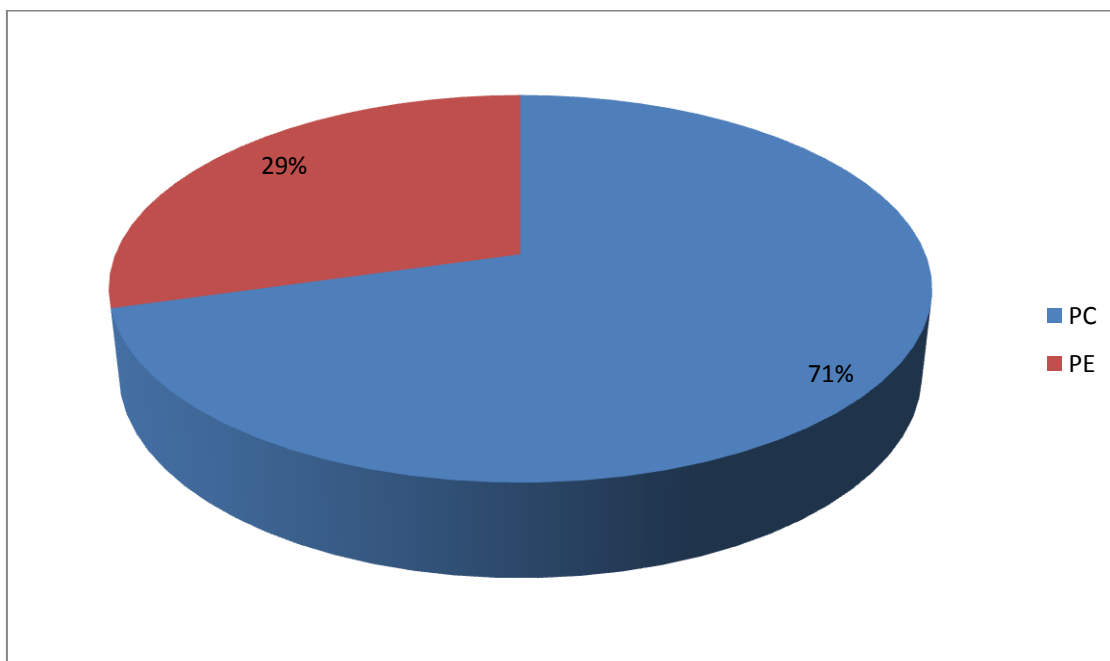
Figura 35 - Desenhos de alunos do 5º ano C (2014). Colagens sobre papel canson, 10 x 15 cm.



Fonte: Acervo do autor.

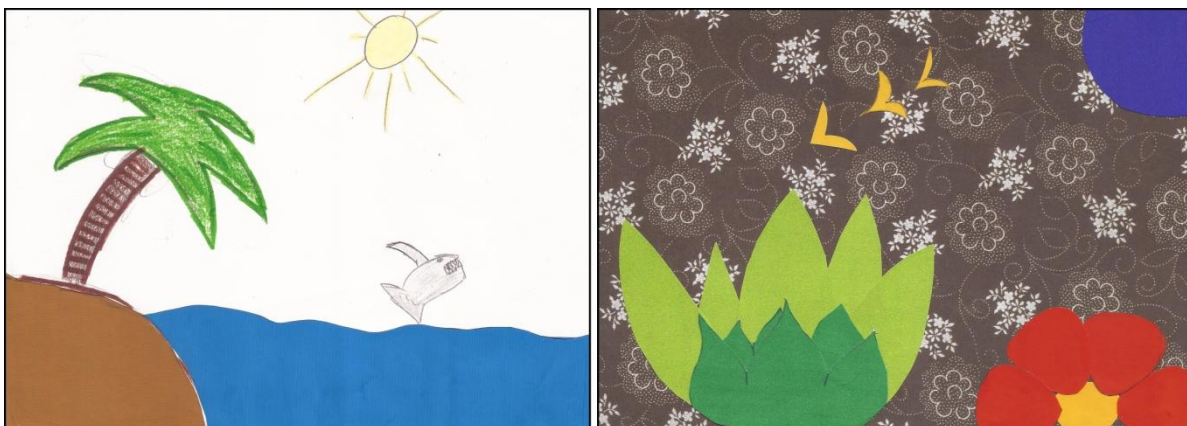
Observou-se na turma do 5º ano D que, dos 24 trabalhos, 14 foram categorizados em processo de criação (PC) e 10 em processo de repetição (PE).

Gráfico 12 - Porcentagem da turma do 5º ano D em PC x PE.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Figura 36 - Desenhos de alunos do 5º ano D (2014). Lápis de cor e colagens sobre papel canson, 10 x 15 cm.



Fonte: Acervo do autor.

6.1.1 Categorização

Após essa primeira etapa analítica, segue-se com a etapa qualitativa. Optou-se em escolher apenas uma turma, 5º B, pois, como já foi citado anteriormente, o número de trabalhos é bem extenso; dessa forma, compreendo poder desenvolver análises mais detalhadas. Comecei as análises das produções plásticas dos alunos categorizando-as, mapeando as reiterações encontradas nos desenhos, as isotopias figurativas³³. Após análise, as categorias ficaram assim subdivididas: *espacialidade, formas abstratas, presença do verbal, único trabalho na posição vertical, uso de moldura, composição com poucos elementos, ocupação plena do suporte, e cultura material e imaterial*. A seguir, podem ser visualizados os textos plásticos das crianças, por categorias.

I- Espacialidade

Figura 37 – R. C. (2014), colagem sobre papel canson.



Fonte: Acervo do autor.

³³ Segundo Fiorin (2013), em análise do discurso, isotopia é a recorrência de traços semânticos ao longo do texto. Desse modo, categoria isotópica figurativa foi a nomenclatura utilizada para designar as reiterações e repetições encontradas nos textos visuais produzidos pelos alunos.

II - Formas abstratas ³⁴

Figura 38 - Da esquerda para a direita: P.H.; B.P.; J.N. e C.M. (2014), colagens sobre papel canson, 10 x 15 cm



. Fonte: Acervo do autor.

III - Presença do verbal

Figura 39 - Da esquerda para a direita: L.F., M.D., J.R. e G.A. (2014), colagens e desenhos com lápis de cor sobre papel canson, 10 x 15 cm



. Fonte: Acervo do autor.

³⁴ Nessa categoria, foram consideradas abstratas as formas dos recortes em papel colorido, que resultaram em uma composição não figurativa, uma vez que existe figuratividade no cromático dos papéis.

IV - Único trabalho na posição vertical

Figura 40 - B.V. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.



Fonte: Acervo do autor.

V- Uso de moldura

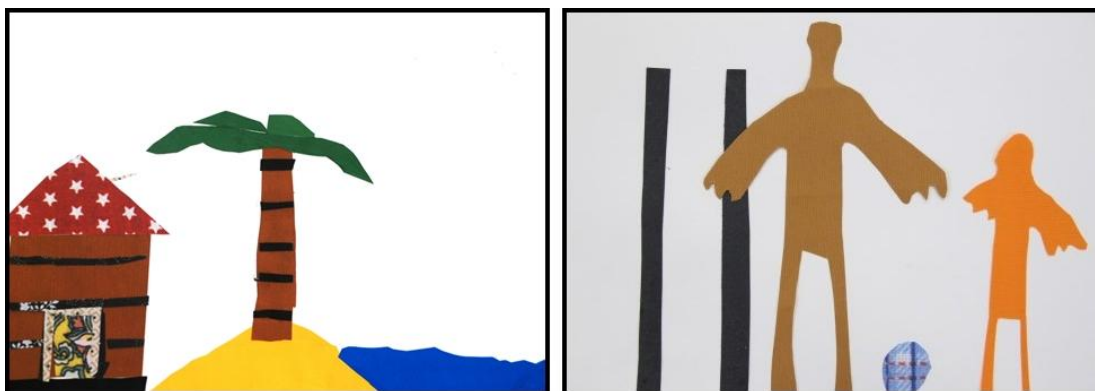
Figura 41 - Da esquerda para a direita: J.V.; C.V., D.A. e J.P. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.



Fonte: Acervo do autor.

VI - Composição com poucos elementos

Figura 42 - Da esquerda para a direita: M.A. e V.P. (2014). Colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.



Fonte: Acervo do autor.

VII - Ocupação plena do suporte

Figura 43 - Da esquerda para a direita: L.F., M.D., J.R. e G.A (2014), colagens e desenhos com hidrocor sobre papel canson, 10 x 15 cm.



Fonte: Acervo do autor.

VIII - Cultura material e imaterial

Figura 44 - L.P. (2014). Desenho com hidrocor e colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.



Fonte: Acervo do autor.

6.1.2 Análises de trabalhos plásticos

“A obra é o início e o fim de tornar-se visível, e o que ela nos faz ver é nada além do que nela está inscrito. Dessa feita, é no sensível de uma composição plástica, e só nele, que se estabelece a significação” (Oliveira 2004, p.123).

A análise dos desenhos (textos visuais) produzidos pelas crianças, pelo viés da semiótica plástica, propõe a descrição do plano de expressão e de conteúdo, pois, a partir desses planos, é que se visualizam as outras esferas de relação que neles se estabelecem tornando-se um todo de sentido.

Segundo Rebouças (2014), “Um texto visual é como uma trama composta por pontos, linhas, cores, superfícies, formas retas ou arredondadas que, articuladas, compõe um tecido de significação” (REBOUÇAS, 2014, p. 41).

Nosso olhar se deteve nas quatro categorias figurativizadas em análise a partir do plano de expressão e de seus elementos constitutivos: o cromático, relativo às cores; eidético, às formas; o topológico que engloba os dois anteriores, pois trata da distribuição da superfície plástica.

A escolha dos desenhos não se deu por critérios de valor ou de beleza, mas de forma a contemplar um exemplo da representatividade reiterada nas categorias isotópicas apresentadas na turma do 5º B: *Espacialidade, formas abstratas, presença do verbal, único trabalho na posição vertical, uso de moldura, ocupação plena do suporte, composição com poucos elementos e cultura material e imaterial.*

I - Espacialidade:

Figura 45 – R. C. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.



Fonte: Acervo do autor.

A ocupação central, figurativizada nessas três árvores, convida-nos a adentrar nessa bela paisagem tropical, criada pela aluna com a técnica de recorte e colagem. Nesse espaço bidimensional do suporte, a cor branca se faz como plano de fundo da paisagem presentificada e dá ênfase ao cromático das árvores

figurativizadas, aproximando-as de nosso olhar. Os imponentes caules marrons verticalizados, fixados sobre uma superfície semicircular de apoio, cuja textura visual do papel com cores suaves tonalizadas em azul, lilás, amarelo, alaranjado, com pontos e linhas curvas e circulares, deixam suas marcas e nos fazem percorrer cada detalhe figurativizado nessa base, que nos faz crer ser um morro, que acolhe e sustenta essas três árvores.

A copa da árvore, da direita, é de cor vermelha, com estrelinhas brancas; já a da esquerda tem o amarelo como fundo, em tonalidades de verde e rosa que formam texturas em forma de flor. A árvore central, mais frondosa, tem em sua copa linhas horizontais em tons de azul e apresenta texturas com linhas inclinadas, que se encontram com três linhas vermelhas pontilhadas horizontais que remetem a uma textura xadrez.

Pendurado nessa árvore, temos um balanço, onde apreciamos uma figura sentada. Essa figura está delineada apenas em seu contorno e destacada ali, que figurativizada, pode representar uma criança ou, quem sabe, a própria aluna autorretratando-se nesse espaço tão acolhedor que se apresenta. A figura está presa somente pela cabeça e pelo tronco, suas pernas estão soltas e saem do suporte tornando-se tridimensional, como se estivesse a nos convidar a balançar e desfrutar desse momento em contato com a natureza.

Encaminhando nosso olhar para o lado direito superior, vemos uma base amarela cujas formas se encontram com o morro; sobre ela, eleva-se um estreito e verticalizado retângulo de texturas florais que vai até a altura máxima do suporte e, sobre ele, surgem pequeninos quadrados e retângulos pretos, que formam janelas no prédio figurativizado ali.

No lado esquerdo, em contraste à imponência do edifício, ergue-se uma pequenina casa laranja, cujo telhado se apresenta com matizes cromáticos em tons de amarelo, branco e vermelho. Essa casa nos faz ver uma única porta centralizada de entrada, pois só nos é permitido apreciar sua parte frontal, sua porta central apresenta-se com texturas em marrom e bege. Essa construção é sustentada por dois finos retângulos verticalizados da mesma cor da porta que, por sua vez, está

apoiada sobre um triângulo que fecha o inferior da lateral esquerda, que nos faz crer ser essa construção um casebre. Esse triângulo que também se encontra com o morro central, tem o fundo vermelho decorado com pequenas flores brancas, com suaves matizes de azul e amarelo e folhas verdes, que se destacam na complementaridade contrastante do vermelho e verde. Com essas construções laterais nos extremos do suporte, percebe-se a presença de dois espaços que participam dessa mesma paisagem.

A aluna em sua composição plástica nos faz crer, por sua representação, colocar, de um lado, a parte nobre; do outro, a periferia, figurativizado pela presença do prédio e do casebre. Mesmo espaços tão diferentes podem juntos participar dessa mesma cena, e pessoas distintas, de mundos tão diversos na ordem social, podem ter ali seu ponto de encontro, ou mesmo poder desfrutar desse espaço central que nos convida ao lazer e descanso, figurativizado pela figura central no balanço, que a aluna nos apresentou.

Acima das árvores, formam-se três nuvens que se condensam e têm a mesma textura e cor do monte sustentador das árvores. Ao lado da nuvem, temos um sol amarelo com borda laranja que ocupa todo o canto superior esquerdo, que ilumina e aquece, ao mesmo tempo em que reitera essa paisagem tropical acolhedora e ensolarada que nos faz ter um todo de sentido.

II - Formas abstratas

Figura 46 - P.H. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.



Fonte: Acervo do autor.

Essa produção plástica que o aluno nos apresenta tem como destaque as formas abstratas apresentadas que cobrem quase toda a superfície do suporte, deixando alguns poucos espaços em que se pode ver o papel branco. A organização das formas abstratas, organizadas com os papéis lisos e estampados com um cromático vibrante, destaca-se pela gestualidade do corte, ora rasgado, ora cortado. Essas formas se organizam com a colagem dos papéis com sobreposições e dobras que nos fazem ver vários planos. Percebe-se também que as cores que permeiam a organização das formas contribuem para esse efeito de sentido. Uma forma curva na cor verde é centralizada no trabalho, ela se destaca em relação às formas estampadas da direita e lisas da esquerda sobre as quais se sobrepõe.

À direita inferior, vemos uma forma quadrangular irregular que se apresenta na cor branca do próprio suporte. Seguindo nosso olhar, a partir dela para a direção esquerda, observamos a construção de uma moldura com um papel em estampa

de fundo branco com variadas formas florais nas cores verde, vermelho, amarelo e nuances em tons de lilás.

Essa moldura é construída em partes, com formas irregulares e com tamanhos diferentes apresentando sobreposições. Ela se inicia na parte inferior direita, subindo verticalmente em direção à lateral também esquerda e cobrindo horizontalmente a parte superior direita. Papéis lisos nas cores azul, vermelho, preto e amarelo aproximam-se dessa moldura, de forma que percebemos que alguns foram colados antes, e outros, depois da construção da moldura, reiterando os planos em sobreposições. Destacam-se duas formas estampadas maiores que fecham o lado esquerdo da produção. Essas formas têm estampa floral e de onça, que fazem plano de fundo em relação à figura verde centralizada.

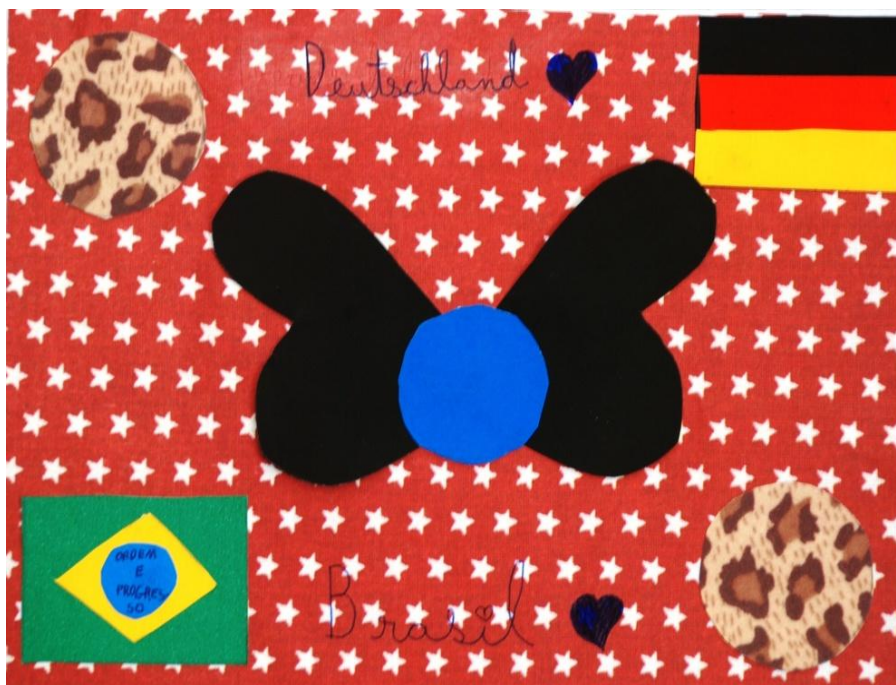
O conjunto da produção, com todos os seus elementos formantes e cromáticos constituintes do plano de expressão, fazem-nos ver uma paisagem tropical imaginária, não com figuras do mundo natural, mas com formas irregulares reveladas com a reiteração do cromático tropical de cores vibrantes (solares) como o vermelho, amarelo e laranja, bem como no cromático das estampas. O efeito de sentido é apreendido pela visão de um Brasil tropical com suas matas, vegetação, plantas, animais, rios e mares reiterados pela diversidade de planos e cores da produção artística do aluno.

Em diálogo intertextual com o texto verbal do postal, o aluno expõe em seu discurso: *“Heidi, sua exposição foi ótima, bem criativa. Imagino que esteja comemorando a copa do mundo”*. Nesse proceder, percebe-se uma produção de sentido que é expressa e reiterada no texto visual quando o aluno, em sua produção, utiliza somente recortes lisos nas cores verde, amarelo, azul e deixa parte do fundo branco (cores da bandeira brasileira), bem como, vermelho, preto e o amarelo (cores da bandeira da Alemanha).

Esse cromatismo reforça a presença implícita, não figurativizada, mas marcante e significativa, no momento em que se vivenciava a Copa do Mundo no Brasil, evidenciada na Alemanha como campeã; desse modo, o aluno dialoga e parabeniza a artista Heidi, que é natural da Alemanha.

III - Presença do verbal:

Figura 47 - J. R. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm



. Fonte: Acervo do autor.

A figura central composta por um círculo azul sobreposto a uma figura com curvas pretas e simétricas, faz-nos adentrar nessa produção plástica produzida pela aluna. Essa figura sugere um laço, que nos leva a fazer referência ao laço da personagem Minnie, da Disney, personagem que foi bastante figurativizada na exposição pela artista Heidi. Todo o plano de fundo foi coberto por um papel estampado que tem a cor vermelha, com pequenas estrelinhas brancas, cuja escolha também sugere a influência norte-americana muito abordada por Heidi; nesse caso, fazendo intertextualidade com as estrelas presentes na bandeira daquele país.

No lado direito inferior e no lado esquerdo superior, vê-se um círculo estampado de fundo bege, com pequenos traços em marrom, onde aparecem manchas assimétricas de tons em marrom claro e escuro, com uma estampa de animal (onça), que podem remeter a bolas de futebol, dada ao calor do momento vivenciado pela Copa do Mundo no Brasil.

Na parte superior direita, vemos três retângulos nas cores amarelo, vermelho e preto que, juntos, formam um retângulo maior, que fecha o lado esquerdo superior e que se presentifica na bandeira da Alemanha. Na diagonal oposta, vemos outro retângulo na cor verde, que se apresenta na parte esquerda inferior, sobre ele um losango amarelo e, sobreposto a este, um círculo azul, cujo texto “ordem e progresso”, escrito em letras de forma (bastão), em caixa-alta é figurativizado na bandeira do Brasil.

O contraste do cromatismo que existe entre figura/fundo x liso/estampado, fazemos ver com maior destaque o primeiro e segundo planos. Se traçarmos duas linhas imaginárias em diagonal, formando um “x”, percebemos que o ponto de encontro é a figura central que produz destaque na produção plástica da aluna.

Entre as figuras descritas, bandeiras e círculos, apresentam-se os textos verbais escritos em letra cursiva e centralizados sobre o papel estampado na cor azul. Lê-se “Brasil” na parte inferior, e “Deutschland” na parte superior, um coração também azul acompanha cada palavra. Com essa produção endereçada a Heidi, a aluna declara o amor da artista alemã ao Brasil e também a sua cidade natal, a Alemanha, que se reitera pelo coração, que simboliza o amor.

Nessa produção plástica, percebe-se também que a aluna revela existir, no universo tropical brasileiro, uma forte presença da cultura norte-americana. A produção, como um todo de sentido, revela encontros entre o Brasil, a Alemanha e Estados Unidos, ligações existentes em “seu país tropical”, vivenciado no museu, na escola e na vida cotidiana.

IV - Único trabalho na posição vertical

Figura 48 - B.V. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm.



Fonte: Acervo do autor.

Esse desenho, criado por uma aluna, apresenta-se na posição verticalizada do suporte. Ele nos faz ver uma base floral de cromatismo vibrante que tem um fundo vermelho, com flores brancas abertas, outras em botões, que se apresentam com um pictórico de suaves matizes em azul e amarelo acompanhado de folhas verdes. Essa base começa do lado direito e se dirige até dois terços à esquerda do suporte, com um corte diagonal que se encontra com uma textura em xadrez azul, cujo papel se figurativiza em um rio ou, quem sabe, um mar.

Essa textura do papel possui seis linhas horizontais e, na parte superior e central, linhas inclinadas justapostas, que se encontram com três linhas vermelhas pontilhadas verticais. A base apresentada nessa paisagem tropical nos mostra um solo fértil com a presença das flores e a figurativização de um peixe negro que aparece acima da água.

Na parte do solo, erguem-se duas árvores, com caule marrom e a copa verde e, ao seu lado esquerdo, vemos a figura de uma casa, que é construída com um retângulo marrom, dois quadrados azuis, que representam as janelas, e uma porta preta cujo formato tem base quadrada e altura curva. Um triângulo equilátero laranja faz-se como telhado dessa construção.

Acima, ao lado esquerdo, vemos um círculo amarelo que se figurativiza no sol e, ao lado direito, uma nuvem cuja textura visual do papel apresenta um cromático em nuances de azul claro, lilás, bege, com alguns pontos e linhas brancas. As figuras da casa, árvores, peixe, nuvens e sol se destacam sobre o plano de fundo branco, e, assim, podemos sentir a claridade, a cor e natureza nessa composição harmônica que a aluna nos apresentou, e que revela o seu olhar sobre o seu país tropical.

V- Uso de moldura

Figura 49 - D.A (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm..



Fonte: Acervo do autor

Entrando nessa paisagem tropical criada por outro aluno, destaca-se o a moldura elaborada com recortes de papel com textura visual em tons de marrom claro e escuro, com pequenas linhas em diagonal que se destacam no fundo bege e que remete à estampa de onça. Enquadram-se, nessa moldura, três árvores que se destacam na composição: uma, à direita, e duas, à esquerda.

Na parte baixa do caule, vemos arbustos verdes, com forma ondulada, que estão em primeiro plano, fazendo-nos perceber com maior evidência os planos construídos pela árvore da direita e da esquerda.

A árvore que está à direita do desenho tem um longo caule marrom que se eleva verticalmente até a metade da altura do suporte, unindo-se à copa da árvore verde, contornada com uma linha preta, que toca o sol, visto na diagonal superior. Ele é

construído com uma forma triangular amarela, dois quadrados e dois retângulos na cor laranja justapostos, cujo vértice toca e sobrepõe-se levemente sobre a moldura, aquecendo essa paisagem.

À esquerda, vemos as duas árvores cujas copas são verdes e estão também contornadas com linhas pretas. A árvore menor fica em segundo plano, e a maior tem em sua copa duas flores pretas, que se constroem com traços ondulados estilizados e pontos na cor branca. Ligada ao arbusto surge uma grande folhagem, que tem o cromático lateral verde-claro e vermelho, com linhas amarelas que nascem do interior branco.

A forma inclinada da folha caminha em direção ao centro perceptivo da composição, destacando-se. Esse ponto central pode ser reiterado ao traçarmos duas linhas diagonais de lado a outro do trabalho, em x, que irão se cruzar nesse mesmo ponto central. Ela também se encontra com uma das duas nuvens presentes nesse desenho e toca-a.

As nuvens têm a base horizontal e a altura com três formas onduladas e estão figurativizadas na parte central da composição. Três losangos de amarelo intenso que se localizam nas extremidades da moldura finalizam essa composição tropical harmônica e aconchegante.

VI - Composição com poucos elementos

Figura 50 - M.A. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm, 2014.



Fonte: Acervo do autor.

Uma paisagem que, ao primeiro olhar, pode ser de um “desenho simples”, categorizado como uma *composição com poucos elementos*, mas que produz o efeito de sentido, do vivido em todo esse processo de criação, que também é reiterado pela aluna no texto verbal. Um grande coqueiro sobre uma ilha de forma curva amarela em primeiro plano nos faz adentrar nessa composição.

Esse coqueiro é figurativizado por um longo e verticalizado retângulo marrom, que tem sobrepostos cinco pequenos e estreitos retângulos pretos horizontais, que cortam e marcam os veios de crescimento do caule. Em seu cume surgem três formas orgânicas verdes que figurativizam suas folhas. Ao seu lado direito, temos a água, que pode ser um rio ou um mar, que é figurativizada por uma superfície azul ondulada, um pouco mais baixa que a ilha amarela, que se apresenta justaposta a esta e que vai até o lado direito em leve declive.

No lado esquerdo, vemos uma composição que se presentifica em uma casa, construída por uma estreita base retangular e, sobre ela, eleva-se um retângulo marrom, marcado por três linhas pretas, que dividem o espaço do retângulo em quatro partes iguais. Sobre a base preta, ergue-se um pequeno retângulo estampado floral amarelo, que está centralizado sobre o retângulo marrom e tem, em seus lados, uma moldura bege com estampa geométrica fazendo o acabamento dessa porta que se mostra ali.

O telhado da casa é apresentado por um triângulo vermelho de estrelas brancas, que está justaposto ao retângulo marrom, onde dois vértices são maiores que os lados do retângulo, e o outro se apresenta como o topo do telhado da casa. O plano de fundo é o próprio papel branco, comum grande espaço livre, permitindo-nos vislumbrar quem sabe o inacabado, mas, ao mesmo tempo, possibilitando-nos ter liberdade de criarmos novos elementos que talvez sintamos falta nessa composição.

Ao dialogar com o verbal, percebe-se que a aluna é de origem espanhola e que este é o seu olhar sobre o tropical enquanto europeia. Seu texto verbal é carregado de efeitos de sentido ao revelar: *“Heidi, Suas pinturas são lindas e a exposição estava ótima, linda, maravilhosa! Bom... você pinta muito bem. Eu sou espanhola, estou com muita saudade da Espanha, lá era tão legal, pena que entrou em crise de dinheiro, por isso eu vim para o Brasil”*.

Nesse instante, o sensível se instaura e a aluna escreve para Heidi, por compreender que a artista também viveu esse momento enquanto estrangeira no Brasil, demonstrado na obra “Saudade” (2010), quando a artista reiterou o “dilema” que viveu entre a saudade de sua terra natal, estando no Brasil, e a saudade que sente do Brasil quando está na Alemanha.

VII- Ocupação plena do suporte

Figura 52 - L.F. (2014), colagem sobre papel canson, 10 x 15 cm..



Fonte: Acervo do autor

Esse desenho da aluna, categorizado como 'ocupação plena do suporte', faz-nos ver, no centro da composição, a figura da bandeira do Brasil, construída com um recorte verde retangular; sobreposto a esse, um losango amarelo e, sobre o losango, um círculo azul e uma estreita forma retangular branca, centralizada no círculo com as inscrições 'ordem e progresso'.

O destaque dado à figura na composição parece conferir a importância que tem para a aluna esse símbolo nacional. Um coração, na direita superior, com textura visual de onça, destaca-se. Na diagonal oposta, vemos um círculo com textura visual de estrelinhas brancas sobre o fundo vermelho. Todo o suporte é coberto com um papel preto estampado, que possui delicados desenhos brancos com flores, folhas e arabescos.

Nessa composição, nota-se o amor do brasileiro pela bola, reiterado pelas figuras do coração e bola, que remete ao clima da Copa do mundo no Brasil vivenciado pela aluna, pelo calor dos preparativos desse momento tão marcante na vida dos brasileiros.

VIII- Cultura material e imaterial

Figura 53 – L.P. (2014), colagem e desenho com lápis de cor e caneta hidrográfica sobre papel canson, 2014



Fonte: Acervo do autor.

A Bandeira do Brasil figurativizada no centro da tela, com a colagem de um retângulo verde e, sobre ele, um losango amarelo e, sobre o retângulo, um círculo azul, com uma faixa branca cujo texto verbal é “*ordem e progresso*” nos faz entrar nessa produção plástica que nos encaminha a percorrer, da direita para a esquerda, os vários elementos apresentados pela aluna, que ocupam o suporte de tamanho 10 x 15 cm e representam o *país tropical* criado por ela, remetendo-nos a elementos de cultura material e imaterial brasileira. A neutralidade do fundo branco do próprio papel traz destaque às imagens.

À direita, na parte inferior, ocupando um terço da altura do suporte, são observadas duas formas em semicírculos, na cor marrom, o da direita menor que o da esquerda. Em seu topo e centralizadas, vemos duas formas quadradas pretas, que são ligadas por uma linha em diagonal, onde percebemos que dois quadrados pretos menores dão a impressão de descida, pela angulação proporcionada pela linha. Estes são unidos por formas orgânicas em verde, com pequenos pontos

pretos, que nos fazem crer ser a figurativização do Pão de Açúcar, importante ponto turístico do Rio de Janeiro.

Acima dele, temos, em diagonal, um violão marrom; ao seu lado esquerdo, um círculo branco ladeado por formas onduladas em amarelo que nos remete ao instrumento musical *pandeiro*, e a notação em caneta hidrocor de três notas musicais nas cores azul, amarelo e verde, que reiteram a presença importante da música, nesse caso, pode-se remeter ao samba, estilo de música tão característico nesse cenário tropical brasileiro.

Acima do violão, fechando o lado direito superior e também três quartos da parte superior, temos dois longos e estreitos retângulos sobrepostos, que são a base de sustentação para três figuras sobrepostas. Observamos ao centro dois altos e estreitos retângulos centralizados e, à direita e esquerda, duas formas em semicírculos: uma côncava e outra convexa. Essa colagem com o cromatismo em cinza, realizada pela aluna, remete às construções em concreto idealizadas por Oscar Niemeyer, que, nesse caso, figurativizada no Congresso Nacional de Brasília, importante centro e decisões políticas e poder do Brasil.

Ao seu lado esquerdo, em linha diagonal crescente superior, vemos o texto verbal com a palavra BRASIL, cujas letras são nas cores verde, azul e amarelo, que são sublinhadas por três linhas das mesmas cores, que reiteram o cromático da bandeira brasileira. No canto esquerdo superior, vemos uma figura morena, de cabelos encaracolados pretos e longos, com uma faixa lilás no cabelo, blusa azul e saia branca, com uma estampa de flor verde e rosa, de pés descalços, que nos faz crer ser a imagem de uma típica mulher brasileira.

Abaixo dessa figura, temos figurativizados três copos coloridos, colados em forma semicircular, com um cromatismo em laranja, amarelo e lilás, com canudos coloridos e pequenas frutinhas. A escolha por essas figuras nos remete à obra da artista Heidi, “Meu país tropical”, pois a variação das cores contemplou a tropicalidade com a grande variedade de frutas típicas presentes no Brasil, e que os copos de suco também podem figurativizar.

Logo abaixo e fechando toda a lateral esquerda, vemos a figurativização de uma onça pintada; ao seu lado, surgem folhagens verticalizadas em nuances diferentes de verde, representadas em papel e caneta hidrocor. Essa figura nos faz crer que a aluna quis representar um animal selvagem e poderoso, a onça pintada, representando a força das florestas do Brasil.

Fechando esse ciclo, nosso olhar caminha para o desenho de uma bola de futebol em preto e branco, que, com os dois traços em azul, leva-nos a pensar em movimento, ela está em primeiro plano e abaixo da bandeira do Brasil. A bola figurativizada nesse espaço torna-se elemento forte, cuja produção foi criada na época em que aconteciam todos os preparativos para a Copa do Mundo, realizada no Brasil em 2014. Nesse proceder, revela a paixão brasileira pelo futebol que não podia faltar nessa paisagem tropical.

Pelo viés da metodologia da semiótica plástica, foram desvelados aspectos importantes na significação das crianças, que não foram abordados no texto verbal, cuja análise poderá ser observada no próximo capítulo.

As crianças, quando criam plasticamente o país tropical delas, reiteram, nos seus desenhos, elementos que são marcantes nesse vivido no museu, na escola, mas também na vida, de modo que, concordo com Oliveira (2013), quando diz que podemos pensar “[...] a teoria semiótica, enquanto mecanismos de descrição e análise das narrativas da vida, destacando entre essas a da própria aprendizagem na escola, mas também fora dela.” (OLIVEIRA, 2013, p.180)

A reiteração da figura da ‘bola’ em alguns desenhos, leva-nos a crer que as crianças sentem a força, a importância e o amor que o futebol tem para o povo brasileiro, de certa forma, afirmando a influência dos momentos vividos com a Copa do Mundo no Brasil. A presença do sol, do mar, do coqueiro e das cores vibrantes nas produções, elementos do “estereótipo” do senso comum, quando se trata de “tropical”, também são reveladas por algumas crianças, ao criarem o cenário do Brasil tropical delas, contudo, essas figuras, na produção como um todo, presentificam-se de forma poética e sensível.

Nesse sentido, Rebouças e Magro (2009) destacam, que quando produzimos arte, nossas referências anteriores se apresentam de forma consciente ou não, entretanto, colocamos nelas, imagens que permeiam nossas vidas. Entretanto, percebe-se no fruir das produções que o “repertório [foi] ampliado, e a produção [ganhou] uma postura muito mais madura, diversificada e rica”. (REBOUÇAS E MAGRO, 2009, p. 170).

Nos desenhos das crianças, cuja figurativização foi de árvores, matas, animais, bem como em composições plásticas abstratas cujas cores e formas remetem implicitamente a essas figuras, são apontadas as marcas e a importância que esses elementos têm para os alunos em seu país tropical. Observou-se, também, na produção de uma aluna, que os pontos turísticos, a música, em destaque o samba, o cenário político, a mulher brasileira e a diversidade que o Brasil possui em todo o seu território, de norte a sul, são importantes nesse cenário tropical.

Nessa perspectiva, pode-se compreender a importância dessa prática, que foi além do desenvolvimento de habilidades ou técnicas, pois trabalhou valores estéticos e contribuiu para libertar “[...] o sujeito aprendiz das amarras do pré-estabelecido fazendo-o descobrir a força de desfrutar encontros com coisas, objetos, outros sujeitos, em circunstâncias que são vividas e desabrocham com o vislumbrar de objetos do sentir” (OLIVEIRA, 2013, p.178), isto é, da experiência da construção de sentido no museu e na escola.

6.2 CARTÕES POSTAIS: DISCURSOS VERBAIS - CORRESPONDÊNCIAS ENTRE AS CRIANÇAS E A ARTISTA.

“Eu nunca tinha ido a um museu de arte e, depois que fui à exposição, passei a gostar ainda mais de arte, desenhos e pinturas” (Aluna do 5º ano A).

Como foi citado anteriormente, um dos objetivos específicos da investigação após a visitação foi analisar a produção de significação das crianças, tendo como corpus os discursos verbo-visuais produzidos por elas na escola. Nesse sentido, para mapear os discursos verbais, foi proposto aos alunos criarem pequenas narrativas expressando para a artista Heidi Lieberman como foi a experiência de ter ido pela primeira vez ao museu de arte e apreciado suas obras, desse modo, apreender os sentidos das crianças no campo verbal.

Após a leitura dos discursos das crianças nos postais, percebeu-se que falar sobre a experiência vivida no museu abriu caminhos para que se tecessem muitos comentários, e observou-se que as crianças fizeram várias relações entre o vivido e sentido. Emergiram discursos em relação à visita, ao museu, a própria artista, às obras que mais gostaram, dentre outros. Assim, nesse primeiro mapeamento, observou-se que as crianças expressaram, de forma quase unânime, ter gostado da visita ao MAES, bem como da exposição “Meu país tropical”. Para valorizar essa rede de informações, foram tecidas duas categorizações maiores: RELAÇÕES ENTRE A EXPOSIÇÃO, A ARTISTA E SUAS OBRAS X RELAÇÕES ENTRE O MUSEU E A VISITA. A partir dessas duas categorias, foram destacadas as ramificações que dela emergiram com maior incidência.

6.2.1- Relações entre a exposição, a artista e suas obras

Iniciando com as “*Relações entre exposição, a artista e suas obras*”, observou-se que as crianças em seus discursos elogiaram de forma expressiva à artista Heidi pelo seu fazer artístico, mas, por aspectos diferentes e, dessa forma, para facilitar a compreensão dos sentidos apontados por elas, fiz uma análise que evidencia o que

as crianças destacaram ter apreciado na obra de Heidi e as reiteraões observadas.

Concordo com Martins (2012), quando diz que as obras de arte são tecelãs de diálogos, elas podem nos atrair, nos repelir, mas sempre nos inquietam e, por vezes, fazem-nos rever nossos próprios conceitos, levando-nos a pensar. Nessa perspectiva, a autora destaca: “Uma obra de arte nos provoca admiração, surpresa e deleite. A obra de arte nos faz ver através de outras perspectivas, pontos de vista diversos” (MARTINS, 2012, p. 26).

Nesse sentido, pode-se compreender que houve um bom encontro das crianças com o museu e suas obras, levando-as a uma produção de sentidos. Nos discursos delas, acerca da exposição, foram observadas leituras com pontos de vista diversificados de acordo com a análise das narrativas e dos discursos realizados.

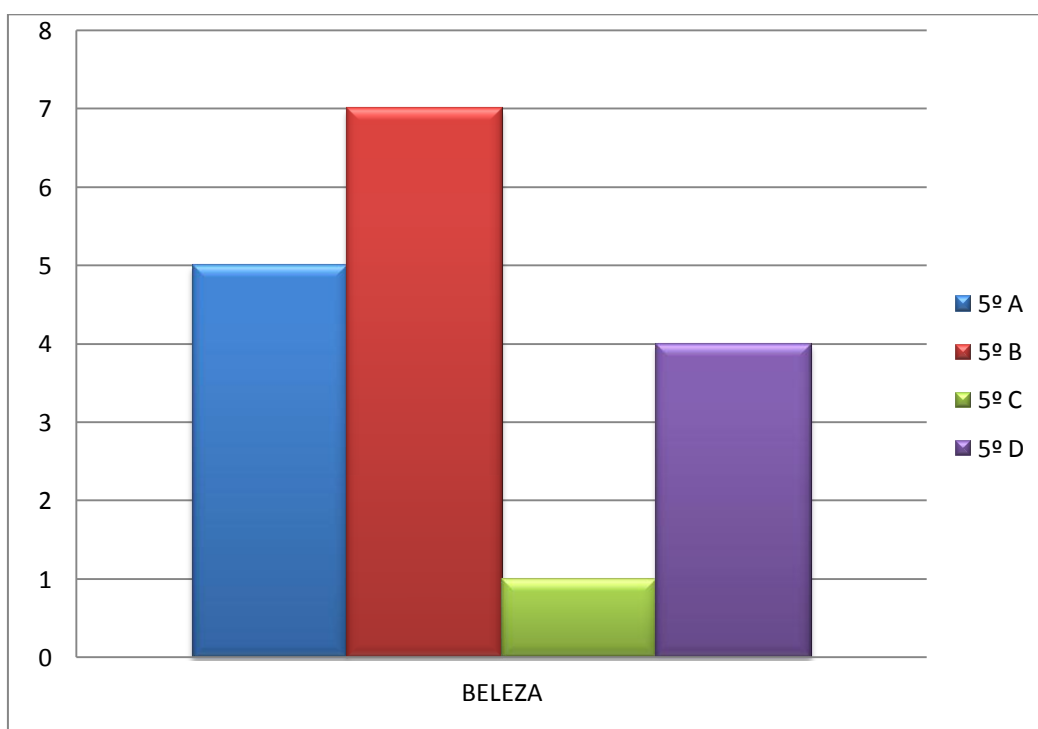
As crianças destacaram ter apreciado a exposição e as obras de Heidi, enaltecendo a artista por meio de temáticas que se reiteraram. Destacou-se a *criatividade e o talento da artista; o sentimentalismo, a profundidade e beleza observados nas obras; o encantamento e inspiração que as obras proporcionaram a elas, e também algumas crianças acharam a exposição legal*. Elas elogiaram as pinturas de Heidi e demonstraram compreender a forma de expressão das quais se materializam ao destacarem *o uso das cores, sombras e o material reciclado utilizado nas obras. A criatividade, a cor e a beleza* foram as três categorias que se repetiram nos discursos das crianças das quatro turmas.

Por esse viés, podem-se enquadrar os discursos das crianças por meio da abordagem proposta por Michael Parsons (1992), que analisa a experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. O autor desenvolveu uma pesquisa em que buscou compreender a arte pelo prisma do desenvolvimento cognitivo, utilizando para isso estágios de compreensão estética, por acreditar que as pessoas alcançam as percepções complexas da maturidade passando por uma série de estágios. A sua preocupação não estava em classificar nem descrever as pessoas, mas compreender como elas entendem a arte. Ele propôs cinco estágios

de desenvolvimento, relacionando-os às ideias centrais que estruturam o pensamento das pessoas sobre a pintura: 1º estágio: a cor (pré-linguístico); 2º estágio: o tema (incluindo as ideias da beleza e do realismo); 3º estágio: a expressão das emoções; 4º estágio: o meio de expressão (a forma e o estilo) e o 5º estágio: a natureza dos juízos. O autor, nessa investigação, considerou que há uma evolução da compreensão estética dos sujeitos e apontou a existência de dois aspectos, um estético e o outro psicológico. No primeiro, cada estágio se aperfeiçoa à medida que incorpora uma nova percepção e a utiliza para interpretar as pinturas de modo mais complexo, do ponto de vista estético, enquanto no psicológico há uma capacidade crescente dos sujeitos.

Nessa perspectiva de análise, percebe-se que algumas crianças em seus discursos destacaram ter gostado das obras de Heidi pela **BELEZA**. Segundo a categorização por meio da experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo proposto por Parsons (1992), elas se enquadram no **segundo estágio**, no qual se relacionam *beleza a realismo*. Isso pode ser observado no gráfico, por turmas, e nos discursos de alguns alunos:

Gráfico 13 - Proporção de alunos no segundo estágio, segundo Parsons.



Fonte: Gráfico produzido pelo autor.

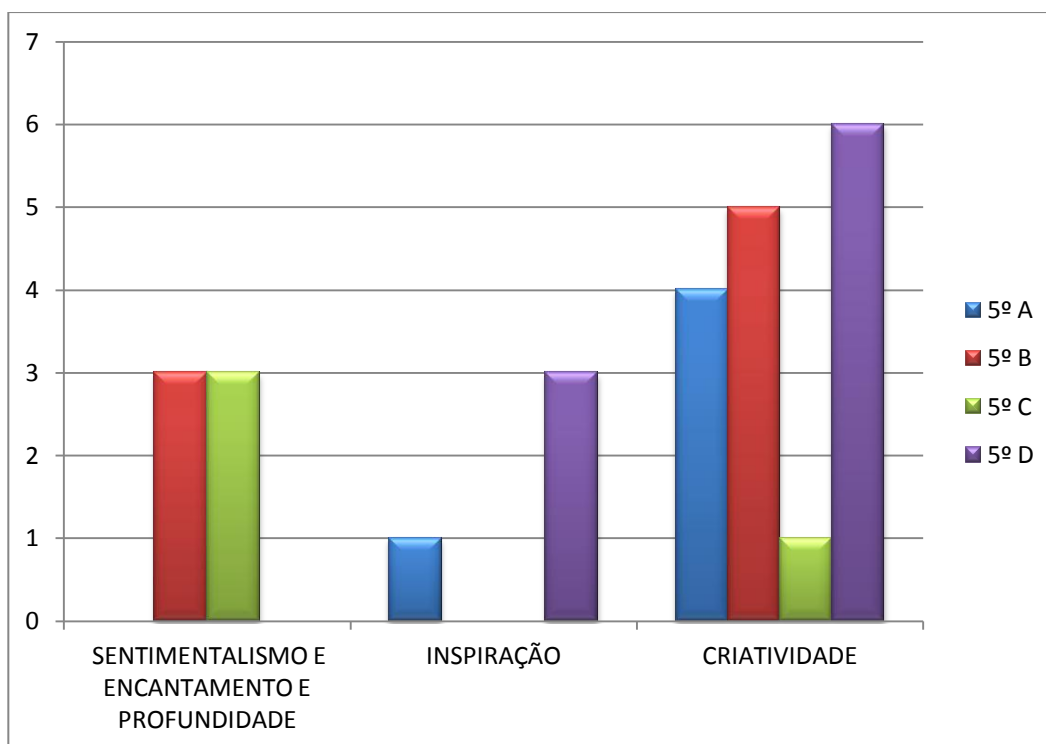
“Seus quadros são lindos e inspiradores”; “Seus quadros são lindos, os melhores que já vi na vida”; “Quando fui ao museu e vi suas obras me encantei, elas são lindas e muito alegres”; “Seus quadros estavam muito bonitos, mostram muita coisa do Brasil”; “Suas pinturas foram muito bem representadas, são muito lindas. Você é uma grande artista”.

Parsons (1992) salienta que o tema ou o assunto de que trata a obra é a porta de entrada para a compreensão de um quadro. O autor afirma que, nesse estágio, como o objetivo da pintura é representar alguma coisa, os quadros não figurativos não têm grande sentido, pois estes serão considerados melhores quanto mais realistas forem.

As crianças também, em seus discursos, reiteraram, na relação entre a exposição, a artista e suas obras, o destaque à *CRIATIVIDADE*, ao *SENTIMENTALISMO*, à *INSPIRAÇÃO*, ao *ENCANTAMENTO* e à *PROFUNDIDADE*. Se analisarmos, pelas categorias propostas por Parsons (1992), esses alunos enquadram-se no *terceiro* estágio de desenvolvimento cognitivo.

Nesse estágio, mesmo que ainda intuitivamente, percebe-se a expressividade nas obras. O autor destaca que a beleza, o realismo estilístico e a habilidade do artista não são relevantes. A pintura é observada a partir da experiência que ela nos provoca; quanto mais intensa e provocativa, melhor ela será. A seguir, observa-se a incidência por turmas, no gráfico, e os discursos de alguns alunos.

Gráfico 14 - Proporção de alunos no terceiro estágio, segundo Parsons.



Fonte: Gráfico produzido pelo autor.

I - CRIATIVIDADE: *“Achei você muito criativa, e por isso amei suas obras”;* *“Quando fui ao museu, fiquei impressionada com suas obras de arte, são bem criativas.”;* *“Eu adorei suas obras, elas são bem criativas e bem brasileiras, gostei muito de conhecê-las”;* *“Você é muito criativa, você representou o Brasil muito bem, suas pinturas são geniais”.* ; *“Heidi, eu gostei muito de suas obras, pelo tropicalismo e a criatividade, o jeito novo de misturar várias técnicas, como colocando jornal na obra”.*

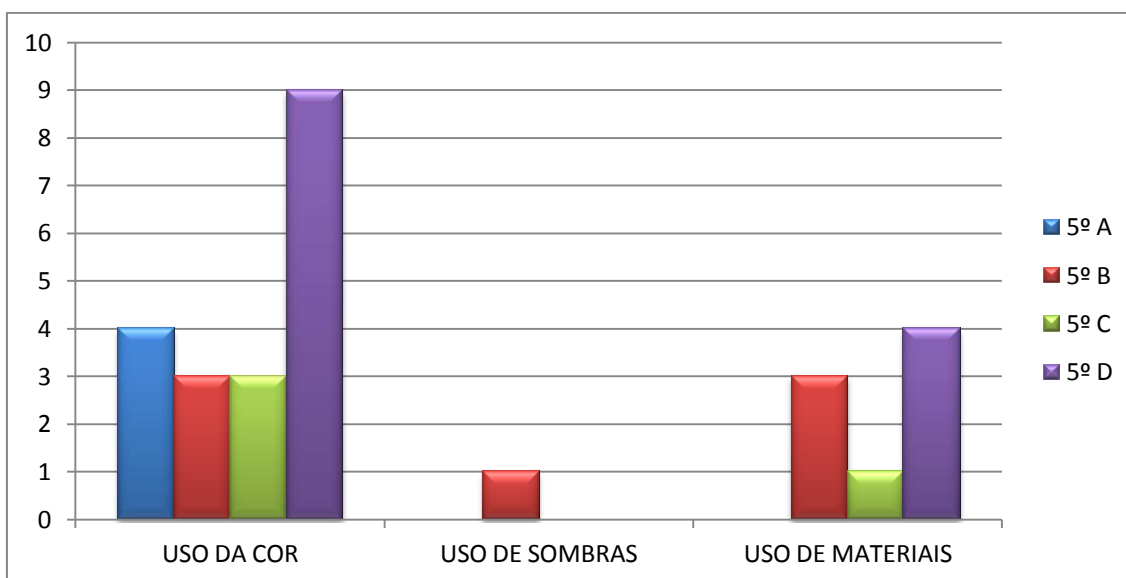
II - SENTIMENTALISMO: *“Gostei muito de suas obras, pois você expressa sentimento nelas, com a obra ‘Saudade’, você expressou o sentimento saudade.”;* *“Adorei suas obras, eu acredito que nelas você expressa sentimentos.”.*

III - INSPIRAÇÃO, ENCANTAMENTO E PROFUNDIDADE: *“Eu me inspiro em suas obras”,* *“Eu gostei muito de seu trabalho e achei muito inspirador, eu adoro desenhar e me deu muita inspiração.”;* *“Quando vi suas obras no museu me*

impressionei, senti uma sensação de país tropical, eu me inspirei muito.”; “Eu gostei muito de seus trabalhos, as artes que você faz são encantadoras”, “Adorei a exposição, suas obras são muito profundas para mim, ainda não entendo muita coisa de arte, mas gostei de seus quadros”, “Gostei muito de suas obras e também de suas obras, após vê-las comecei a pensar melhor sobre a vida”.

Já nos discursos de determinados alunos, foi frequente a relevância dada por eles à expressão dos meios de expressão da pintura pelo: *USO DA COR, USO DE SOMBRAS E USO DE MATERIAIS*. Segundo Parsons (2002), essas crianças se enquadram no *quarto estágio de desenvolvimento cognitivo*, em que a *forma e a expressão* revelam a significação da obra, e transcendem os limites da subjetividade individual. Nesse estágio, tem-se a percepção de como as linhas, as cores, a textura, a composição e a técnica se encontram estruturadas na obra, revelando o seu estilo e o seu significado. O gráfico abaixo mostra essa incidência nas turmas, e os discursos dos alunos, a seguir, revelam que eles se encontram nessa categoria.

Gráfico 15 - Proporção de alunos no quarto estágio, segundo Parsons.



Fonte: Gráfico produzido pelo autor.

IV- USO DA COR: *“Achei seus quadros muito bonitos e bem coloridos”; “Achei lindas as pinturas, cheias de cores vivas”, “Suas obras têm cores vivas e lindas”; “Admiro muito a sua arte, com cores muito coloridas, assim que eu gosto”; “Adorei a exposição e suas obras, gostei do tema e do jeito que você usou as cores”; “Eu adorei suas obras, são muito coloridas”, “As suas obras são todas coloridas, misturadas, alegres e divertidas”; “Eu adorei a exposição, porque as obras são coloridas”; “Eu adorei sua exposição, achei criativo e cheio de cores vibrantes e isso foi ótimo, eu aprecio muito sua arte.”.*

V- USO DE SOMBRAS: Um aluno destacou: *“Gostei muito das obras, cores e sombras.”.*

VI - USO DE MATERIAIS: *“Gostei da obra ‘Meu país tropical’ porque mostra que nem todo lixo é lixo”; “Gostei quando você reciclou os copinhos de sorvete e transformou em arte”, “Gostei do jeito novo de misturar várias artes, como colocando jornal na obra”; “Você fez obras com material reciclado e ficou muito belo”, “Suas obras me ensinaram que podemos reaproveitar materiais, você tem um ótimo talento”, “Gostei muito de suas obras, o que mais me chamou atenção, foi a instalação com os copinhos de sorvete, estou tentando fazer igual só com tic-tac.”.*

VII - O TROPICALISMO E A CULTURA BRASILEIRA foram também citados pelos alunos. A mostra do MAES foi uma homenagem e celebração do estado do Espírito Santo ao ano dedicado às relações Brasil-Alemanha. A própria temática proposta para a exposição ‘Meu país tropical’ e apresentada por Heidi por meio de suas produções artísticas são, segundo o catálogo da exposição³⁵, “declarações personalizadas pela experiência do seu Brasil Tropical através de sua arte com experiência do cotidiano. Seu material é cultura, gente, natureza”.

“Eu achei muito legal você querer representar o Brasil em obras de arte. Deve ter sido uma tarefa difícil mais ficou lindo!”; “Eu gostei de suas pinturas porque muitas representam o povo brasileiro, como o esportista e a mulher negra com seus balangandãs”; “Heidi, achei super legal sua exposição sobre o Brasil, mostrou

³⁵ Catálogo da exposição Meu país tropical - Heidi Lieberman 2014, p.15.

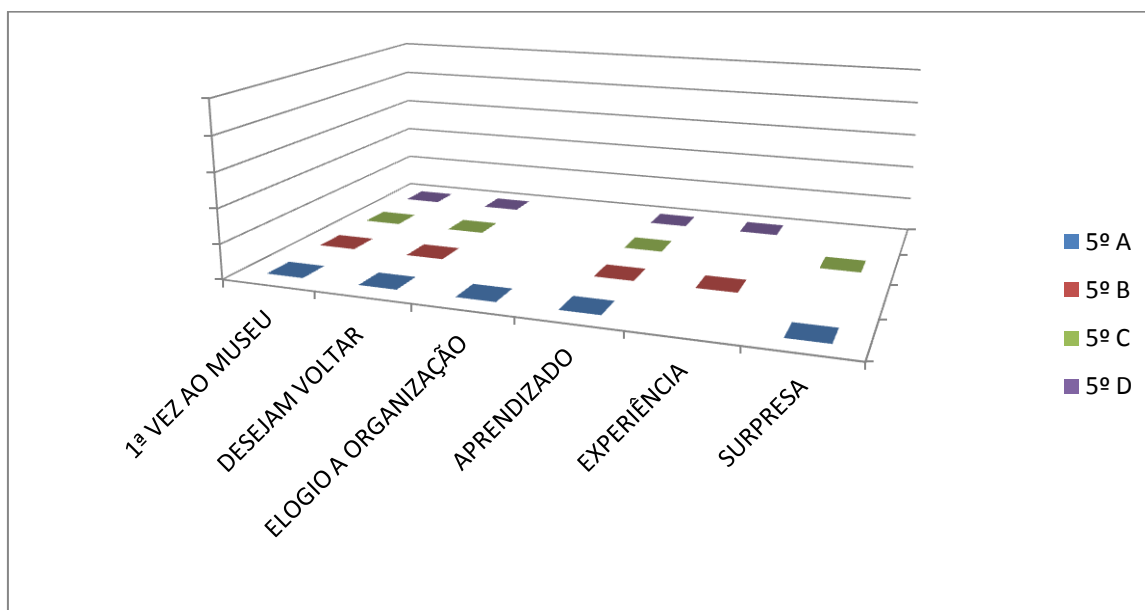
muita coisa que eu nunca tinha percebido em anos e que você percebeu em alguns meses. Muito obrigada por compartilhar sua visão do Brasil com a gente”.

Após essa etapa de análise, percebe-se que as crianças ficaram entre o segundo, o terceiro e o quarto estágios por meio da abordagem proposta por Michael Parsons (1992). O autor, ainda ressalta que as pessoas alcançam as percepções complexas da maturidade passando por esses estágios, e isso é de cada um de nós, independente de idade, gênero, escolaridade, situação socioeconômica, entre outros, pois possuímos concepções diferentes quanto às características que uma obra deve apresentar e quanto à forma correta de julgá-lo; e tais concepções afetam, profundamente, a nossa maneira de reagir diante das obras que vemos.

6.2.2- Relações entre o museu e a visita.

Das crianças participantes, 73 % ainda não haviam visitado um museu de arte, mas percebeu-se uma experiência estética por eles sentida bastante significativa. Os alunos afirmaram em seus discursos que *gostaram bastante do museu, da primeira visita, elogiaram a organização, reiteraram que foi experiência marcante, de conhecimento e aprendizado*. Algumas crianças mostraram o desejo de ir novamente à mostra de Heidi, inclusive de conhecê-la pessoalmente, e também algumas crianças se sensibilizaram pela surpresa, experimentando a “estesia” do encontro com a arte. Comentários acerca da *primeira vez que foram ao museu, o desejo de voltar e o aprendizado que a exposição lhes proporcionou* foram os itens que se repetiram nas quatro turmas, como se pode observar no gráfico a seguir.

Gráfico 16 – Relações entre o museu e a visita



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

A seguir, destacam-se os discursos:

I - PRIMEIRA VEZ QUE FORAM AO MUSEU: *“Foi a primeira vez que eu fui a um museu de arte e me impressionei”*; *“Foi minha primeira vez que eu fui ao museu e adorei”*; *“Depois que fui a sua exposição, passei a gostar mais de arte”*; *“Foi muito legal, pois nunca fui a um museu e suas artes eram bem bonitas”*; *“Heidi, em nunca tinha ido ao museu e depois que fui, passei a gostar ainda mais de arte, desenhos e pinturas, por isso te agradeço, obrigada!”*; *“Foi muito legal, pois nunca fui a um museu e suas artes eram bem bonitas”*; *“Até agora foi à primeira vez que fui ao museu de arte e gostei muito. Quando eu crescer, vou querer ser arquiteta, eu vou pegar suas ideias, beijos de sua fã”*.

II - DESEJARAM VOLTAR: *“Gostei muito da exposição, espero poder ver mais suas pinturas”*; *“Gostei de todas as obras criadas por você, se eu pudesse ia ver de novo”*; *“Se pudesse iria muitas vezes para ver de novo”*; *“O passeio até lá não foi em vão. Gostaria de ir de novo”*; *“Espero visitar sua exposição de novo no MAES.”*.

III - ORGANIZAÇÃO: *“Gostei muito do museu e da sua exposição, achei suas obras bem bonitas, tudo estava muito diversificado e bem organizado”.*

IV – APRENDIZADO: *“Heidi, a exposição me ajudou a saber mais sobre arte e sobre você. Apesar de não ter te visto, deu pra sentir o amor que você tem pela Alemanha e pelo Brasil”; “Aprendi muito nesse museu, foi esplêndido”; “Eu aprendi muita coisa interessante, como fazer pinturas com cores mais vivas e coloridas e utilizando material reciclado”; “Com a ida lá, cresci e aprendi um mundo novo de artes”; “Aprendi muita coisa que não sabia. Você agora é uma de minhas artistas preferidas”; “Aprendi muita coisa com a ida ao museu” “Eu adorei ver e aprender sobre suas obras. Elas são maravilhosas.”; “Eu adorei a visita e aprendi muitas coisas”, “A visita foi uma ótima oportunidade para mim, de conhecer a arte.”.*

V – EXPERIÊNCIA: *“A experiência de ter ido ao museu foi uma das melhores, as obras estavam demais”; “Eu aprendi muitas coisas e adquiri experiências”; “Heidi, obrigado por ter me proporcionado essa experiência”. Adorei a pintura dos corações, porque para mim ela mostra o amor; quando eu entrei, eu fiquei fascinada”.*

VII - QUERIAM CONHECER A ARTISTA: *“Adoraria te conhecer”; “Espero ansiosamente sua visita à escola”; “Adorei suas obras, embora não tenha te visto, vi suas fotos e te achei linda, fiquei louca para te ver, mas como não foi possível escrevo essa carta. Enfim suas obras são maravilhosas. Espero te ver um dia”; “Até agora foi a primeira vez que fui ao museu de arte e gostei muito. Quando eu crescer vou querer ser arquiteta, eu vou pegar suas ideias, beijos de sua fã”.*

Após essa última etapa de análise, podemos traçar um paralelo entre as concepções que as crianças tinham sobre o museu, bem como as expectativas antes da primeira visita. Percebe-se que houve um entrecruzamento de ideias, sentimentos, vivências, experiências, e, sobretudo, produção de sentidos, nessa viagem que se iniciou na escola, continuou no museu e trouxe na bagagem muitas experiências que repercutiram nas produções verbo-visuais na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação visou a compreender como o museu de arte (MAES) atua na produção de sentidos dos estudantes, a partir das relações estabelecidas com a escola, e, nesse proceder, como o museu compreende a arte e a escola como destinatária de suas ações. Desse modo, imbricam relações entre instituições de ensino formal e informal, provocadas por inquietações que surgiram há algum tempo, e que, por meio dessa pesquisa e sob o viés metodológico da semiótica discursiva, puderam contribuir para o desvelar dos sentidos, bem como ampliar olhares e abrir reflexões sobre o pensar e agir dessas instituições de educação.

No que concerne à análise do setor de ação educativa do MAES, tendo em vista as programações que foram oferecidas a partir da observação realizada no período investigado e da análise empreendida, podem-se destacar algumas considerações. Em sua programação, o museu, especificamente o setor educativo, propôs: Formação de professores e educadores, Ciclo de palestras (encontro com os artistas e encontro com os curadores), MAES para todos (mediação), visitas para grupos agendados em libras e oficina Jeitinho Brasileiro. No que tange às ações que me propus a analisar, por entender terem ligação com a escola, e que foram realizadas: o encontro com os artistas e a formação de professores e educadores, compreendeu-se que o museu, de forma significativa, contribuiu para a formação do professor e educador, bem como organizou uma formação e preparou um material educativo para esse público.

Verificou-se também que, de acordo com os dados coletados, o professor foi o maior participante nas formações do espaço museal; contudo, não se fideliza esse professor com ações propositivas pós-visita, de forma a envolver e incentivar o diálogo museu e escola, na busca de conhecer as ações realizadas no ambiente escolar. O espaço destinado às oficinas do setor educativo aconteceu aos sábados; desse modo, não contemplou o público escolar. Nessa perspectiva analítica, foram encontradas lacunas que dificultaram um bom encontro entre o museu e a escola, ressignificando, de forma efetiva, essa parceria.

Como o MAES pode contribuir e conhecer as ações realizadas pelas escolas pós-visitação? De que forma a limitação de funcionários no setor de ação educativa

contribuiu para que não se conseguisse realizar mais ações em parceria com as escolas? Esses apontamentos acendem indagações que agora ficam em aberto, mas que podem sensibilizar a instituição museal em questão e ampliar novos caminhos e propostas instigantes para o futuro do museu.

Compreendo que, para as Escolas realmente ocuparem um lugar de parceira com o Museu, são necessárias algumas reformulações no Programa Educativo desse espaço de exposição. Mudanças que perpassam a própria instituição museal, sendo vista como um espaço de ação e colaboração, onde suas proposições educativas tenham um olhar focado em ações dirigidas aos professores, bem como um espaço educativo que possa tornar as visitas escolares mais interativas e significativas para os alunos. Todavia, outras reformulações são necessárias, e algumas delas ultrapassam o alcance do próprio Museu, como o incremento de políticas públicas de investimento e/ou parcerias, que não nos reserva maiores apontamentos, uma vez que não foi o foco desta investigação.

Em relação ao foco da pesquisa no espaço escolar, o mapeamento inicial realizado antes da visita ao MAES na exposição “Meu pais tropical”, com o intuito de conhecer o que as crianças sabiam sobre a arte e o museu de arte antes da primeira visita, foi de muita significação. A teoria semiótica baseada na semântica do discurso propiciou compreender que a Arte, para boa parte dessas crianças, é vista de forma temática com uma visão baseada no Romantismo, “forma de expressar sentimentos e emoções”, algumas pela perspectiva “*arte e vida*”, a cujo sentido a produção do artista e sua vida estão interconectadas, e, ainda, outras demonstraram compreender a arte figurativizando os modos como ela se manifesta, seja nas artes visuais, dança, música ou teatro.

Nesse sentido, compreende-se que esse repertório sobre a Arte pode ser tecido desde a mais tenra idade, seja na escola, na família ou na vida cotidiana; contudo, pode-se fazê-lo com a contribuição especial de um ensino de arte que vá além do conhecimento de técnicas que invista na educação pelo sensível, propiciando aos educandos “sabor pelo conhecimento, relacionando o que [aprendem] com o seu estar no mundo e [desse modo, vão] descobrindo o saber e descobrindo-se, pelo aproximar-se do conhecimento” (OLIVEIRA, 2013, p. 179).

Em relação à compreensão que as crianças tinham sobre Museu antes da visita, foi reiterado de forma contundente por elas, o Museu como um “*lugar*”. Mas não qualquer lugar, um lugar especial *onde guardam coisas, que tem história, lugar de exposição, de aprendizado, de exposições e de apreciação*. Nessa perspectiva, as crianças demonstraram também muita expectativa na busca de encontrar esse lugar *especial, inspirador, interessante, com muitas obras, com mistério, dentre outros*, instigados pelo desejo de desvelar o desconhecido, ver, saber, conhecer e sentir.

A visita mediada propriamente dita ao MAES foi provocativa, instigante ao pensar e ao sentir, à percepção e à imaginação, uma vez que propiciou uma significativa produção na escola, com diálogos no campo verbo-visual, em especial no corpus analisado, que foram os cartões-postais endereçados à artista Heidi, reveladores da experiência vivenciada pelas crianças.

Nessa perspectiva, percebeu-se um grande envolvimento delas em todo o processo. O clima da Copa do Mundo no Brasil as entusiasmou, e, nas produções plásticas produzidas pelas crianças, esse momento ficou bem evidenciado nas figurativizações criadas a partir das ressignificações da obra da artista, edificando assim o país tropical delas.

Oliveira (2013) diz que “A postura do semiótico é de um observador, mas também de um participante que, no papel de sujeito, estabelece interações com o outro sujeito. Que professor então não precisa tornar-se semiótico?” (OLIVEIRA, 2013, p.19). Ao refletir sobre essa provocação de Oliveira, percebo que essa aproximação com as crianças, essa ação-participativa no processo investigativo no museu e na escola, propiciou-me observar, de forma atenta e sensível, e perceber as interações de apreensão de sentido em ato.

Parafrazeando Landowski (2014, p.13), percebo que foi possível distinguir dois tipos de processos de significância: [*a leitura dos discursos verbais*], decifração das ‘significações’, fundada pelo reconhecimento do discurso com os temas e figuras, e a *captura*, apreensão de ‘sentido’, que emanou das qualidades sensíveis, [*produções plásticas*], - imanentes aos objetos, isto é, o vivido e sentido, no museu,

na escola e na vida foram expressos e se encontram presentificados nos textos verbais e visuais das crianças.

A organização por meio de categorias de análise foi importante, pois, desse modo, os objetos foram analisados e interpretados enquanto totalidades de sentido, uma vez que a semiótica é um aparato metodológico de entendimento, que nos permite descrever, analisar e interpretar com consistência, pela metodologia do percurso gerativo de sentido, as ocorrências significantes.

Diante do extenso corpus das produções plásticas de quase cem alunos das quatro turmas investigadas, estabeleceram-se categorizações para melhor organização e compreensão. Foram notadas, primeiramente, as relações entre os processos de criação (PC) X repetição (PE), e constatou-se que o processo de criação foi superior ao processo de estereótipo, e, nos desenhos em que se observou o estereótipo, esses foram relacionados com questões de repetição e automatismo, em função das “imagens mentais automatizadas”, que, muitas vezes, são preconcebidas pelas crianças desde pequenas.

Após essa primeira análise, mapearam-se as reiterações encontradas nos desenhos das crianças de uma turma, observando-se as isotopias figurativas nas produções plásticas. As categorias foram subdivididas em: *espacialidade, formas abstratas, presença do verbal, único trabalho na posição vertical, uso de moldura, composição com poucos elementos, ocupação plena do suporte e cultura material e imaterial*. Em seguida, analisou-se uma produção de cada categoria pelo viés da semiótica plástica, finalizando com as análises com os textos verbais dos postais, que encontrou diálogo com a abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo proposto em estágios por Michael Parsons.

Pelas produções plásticas realizadas pelas crianças, bem como pelos discursos na produção dos postais, percebe-se que essa experiência foi singular e significativa, mostrando que o diálogo entre o museu e a escola pode ser rico e render frutos. Frutos da experiência vivida e sentida, frutos de arte, de sensações e de ideias. Landowski (2004) ao falar dos “modos de presença do sensível” declara que: “o mundo objeto é ele mesmo um mundo sensível cujo modo de presença a nós condiciona a maneira como vivemos e, por conseguinte, nosso grau de

disponibilidade diante dele enquanto lugar de experiência potencial de um sentido” (LANDOWSKI, 2004, p.106).

Acredito ser importante retomar que essa investigação surgiu a partir de minha experiência docente, enquanto arte-educadora, atuante no ensino de arte já há 19 anos; desses, nos últimos doze anos, sempre que possível, desenvolvendo projetos de visitas a museus e espaços expositivos, tendo como limiar que a visita não se encerra em si mesma, mas se inicia com toda a logística de agendamento, autorizações, preparação dos alunos, participação nos encontros de formação de educadores e se encaminha com as práticas de aprofundamento sobre o que foi vivenciado no museu.

Enquanto arte-educadora, na escola formal, realizei muitos projetos a partir de visitas a museus e espaços expositivos, enfrentando desafios diários, tendo somente uma hora-aula semanal, mas procurando superá-lo, buscando parcerias interdisciplinares e, sempre que possível, ultrapassando os muros da escola, procurando dar visibilidade à Arte no espaço escolar.

Todavia, por vivenciá-los sem ter um olhar investigativo acadêmico, tendo como foco a prática propriamente dita, não tinha a dimensão do importante e rico material visual e verbal que sempre tive em mãos. Desse modo, somente agora, com essa investigação, e com os compartilhamentos com os demais pesquisadores do grupo de pesquisa, pude me aprofundar e utilizar um aporte teórico e metodológico que possibilitou a compreensão e o desvelar das ações que tornaram verdadeiramente esta pesquisa: *“Museu e escola: espaços de sentidos”*.

Tenho consciência de ter dado alguns passos nesse longo caminho que pode ser trilhado por meio de uma educação pelo sensível no museu e na escola. Mas almejo que, essa investigação, possa de alguma forma, contribuir para ampliar olhares, em busca de um ensino de arte voltado ao desenvolvimento de um olhar sensível das crianças, adolescentes e jovens, bem como instigar professores de Arte a vivenciar relações vivas na escola e nos museus de arte, que agucem a sensibilidade e que reencantem a educação.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

LIVROS E REVISTAS:

ALMEIDA, Adriana Mortara; AIDAR, Gabriela; CHIOVATTO, Mila; CABRAL, Magaly; CURY, Marília Xavier. In **Anais do III Encontro Regional da América Latina e Caribe – CECA/ICOM**, São Paulo: MAB/FAAP, 2006 e Partnering in Museum Education – Enhancing the Adventure, Proceedings.

ARAÚJO, Maria João R. Departamentos de educação em Museus. In: **Espaços da mediação: a arte e seus públicos** / organização Carmen S.G. aranha, Kátia Kanton. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013, p.19-38.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. Educação para as Artes Visuais. Do MAC ao Balanço das Águas. In: Aranha, C. e Kanton, K. **Espaços da Mediação**. São Paulo: PGEHA/ Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011, p.63-83.

_____. Mediação Cultural e Social. In: BARBOSA, A e COUTINHO, R.(orgs.). **Arte educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.13-22.

BARROS, Diana L.P.de. **Teoria do discurso**. 3ª ed. São Saulo: Humanitas: FFLCH/USP, 2001.

BARROSO, G. **Introdução à técnica de museus**. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica, 1947.

BELTRÁN, C.L. (2005). “**Educación Artística y formación estética en Museus, Centros del Arte y Patrimônio**”. In: VIADEL, Ricardo (ed.) **Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las Artes y Culturas Visuales**. Granada: Ed. Universidad de Granada, 2005, p.365/370.

BRUNO, M. C. O.; ARAÚJO, M. M. **A memória do pensamento museológico contemporâneo** – Documentos e depoimentos. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

_____, Anamélia Bueno. O turista e o museu. In: **As interações sensíveis: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski**. Ed. Oliveira, Ana Cláudia. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013, p. 881-899.

CORASSA, Maria Auxiliadora; REBOUÇAS, Moema Martins. **Propostas metodológicas do ensino da arte I**. Edição – Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de educação Aberta e a Distância, 2009.

DISCINI, Norma. Interdiscursividade, intertextualidade e regimes de presença. In: **Intertextualidade e o conto maravilhoso**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 15ª ed. São Paulo: Contexto, EDUSP, 2013.

_____. **A noção de texto na semiótica**. In : Organon, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 23. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

_____. **Polifonia Textual e discursiva**. In: Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: EDUSP, 1994, p.29 a 36.

GANZER, Adriana A. Turbilhão de sentimentos e imaginações: As crianças vão ao museu ou ao castelo. In: **Museu, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte**. Maria Isabel Leite e Luciana Esmeralda Osteto (orgs). – Campinas, SP: Papyrus, 2005, p.85-92. (Coleção Ágere)

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIEBERMAN, Heidi. **Meu país tropical** / Heidi Lieberman – Vitória: [s.n.], 2014. (catálogo da exposição).

IABELBERG, Rosa. Aprendizagem de arte na escola e o museu: do moderno ao contemporâneo. In: **Espaços da mediação**. Organização Carmen S.G. Aranha, Kátia Kanton. São Paulo: PGEHA / Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011, p.199.

_____, Rosa. O museu como espaço de formação. **Espaços da mediação: a arte e seus públicos** / organização Carmen S.G. Aranha, Kátia Kanton. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013, p.19-38.

LANDOWSKI, Eric. Modos de presença do visível. In **Semiótica Plástica**. Org. Ana Cláudia de Oliveira. – São Paulo: Hacker Editores, 2004, p.97-112.

_____, Eric. **Presenças do outro: ensaios de sociosemiótica**. Tradução [Mary Amazonas Leite de Barros]. – São Paulo: Perspectiva, 2012.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, M. I.. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: **Museu, educação e cultura: encontro com crianças e professores com a arte**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2005, p. 19-54.

MARTINS, Mirian Celeste. **Expedições Instigantes**. In MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos da cultura*. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

_____, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de. **Entrevista com Ana Cláudia de Oliveira** por Sandra Regina Ramalho e Oliveira. PALÍNDROMO Nº 10/2013 – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – CEART/UDESC. SP, 2013.

_____, Ana Cláudia de. **Semiótica Plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

OSBORNE, Harold. **Apreciação da Arte**. São Paulo: Cultrix, 1970.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PILLAR, Analice Dutra. *Leitura e releitura*. In: **A Educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 09-21.

REBOUÇAS, Moema Martins & MAGRO, Adriana. **A cidade que mora em mim**. Vitória : EDUFES, 2009.

_____, Moema Martins. **Apropriação de imagens em sala de aula pelo professor**. Caderno Arte + Educação / Fundação Volkswagen. SP, 2014, p. 39 - 48.

_____. **Museu de Arte Contemporânea de Serralves: Projectos com Escolas**. PALÍNDROMO Nº 10/2013 – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – CEART/UDESC. SP, 2013.

_____. **O discurso modernista da pintura**. Lorena: CCTA, 2003.

RIZZI, M. C. S. L & ANJOS, Ana Cristina Chagas dos. **Museologia, curadoria e ação educativa**. Material da ação Educacional Claretiana - Centro Universitário Claretiano de Batatais. SP, 2013.

SUANO, M. **O que é museu**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TESES E DISSERTAÇÕES:

DUTRA, Soraia Freitas Dutra. **A educação na fronteira entre museus e escolas:** um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto. 2009. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação de Minas Gerais (FaE/UFMG).

LEITE, Maria Isabel. **O que e como desenham as crianças?** Refletindo sobre considerações de produção cultural da infância. 2001. 184 p. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, Campinas.

FLORES, Célia Lucia Baptista intitulada **“O que as crianças falam do museu...”** (2007). Dissertação de Mestrado. PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina.

GANZER, Adriana Aparecida **"Eu começava a olhar uma coisa que me interessava e já tinha que olhar outra"**: refletindo sobre a relação dialógica entre o museu de arte e a criança. 2007. 156 p. Dissertação de Mestrado. PPGE/UNESC, Santa Catarina.

GRINSPUM, Denise. **Discussão para uma proposta de poética educacional da divisão de ação educativo-cultural do Museu Lasar Segall.** 1991. Tese (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1991.

_____. **Educação para o patrimônio:** museus de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos. 2000. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

SANTOS, Núbia Agustinha Carvalho. **“Museu e escola:** uma experiência de mediação entre as crianças de educação infantil e o espaço museológico” (2010), da Universidade Federal do Ceará,

VIANNA, Maria Leticia Rauen. **Desenhos recebidos e imageria escolar** – uma possibilidade de transformação. 1999. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1999.

ZANETE, Rafaela Rasseli. **Uma análise da construção do Museu de Arte do Espírito Santo e de seus reflexos.** Dissertação de Mestrado apresentada em 2011. Programa de pós-graduação em História, Política e Bens Culturais - Fundação Getúlio Vargas, RJ.

MEIOS DIGITAIS:

CARTA MAIOR. **Entrevista concedida por Ana Mae Barbosa a Carlos Gustavo Yoda e Eduardo Carvalho**, 22 jun. 2006. Disponível em:

<http://www.cartamaior.com.br/templates/materialImprimir.cfm?materia_id=11489>.

Acesso em: 22 abril de 2014.

IBRAM – INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Museu**. O que é museu?

Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/museu/>>. Acesso em: 27 março. 2014.

ICOM. **Home page**. Disponível em: <<http://icom.museum/who-we-are/the-vision/museum-definition.html>>. Acesso em: 27 março 2014.

LANDOWSKI, Eric. **Sociossemiótica: uma teoria geral de sentido**. Galáxia (São Paulo, online), n.27, p.10-20, jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609> . Acesso em 10 maio de 2015.

MUSEUS. *Museu*. **O que é museu?** Disponível em:

<<http://www.museus.gov.br/museu/>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

REBOUÇAS, Moema Martins. **No passo a passo de uma teoria, um caminho de leitura**. Disponível em: <http://www.nupea.fafcs.ufu.br/atividades/1-ERRAE-e-4-SRAEA/1-ERRAE-e-4-SRAEA-PALESTRA-MoemaMartinsReboucas.pdf>. Acesso em: 21 junho de 2014.

SCIELO. **Horizontes antropológicos**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832008000100012>. Acesso em: 27 março 2014.

SANTOS, Renata Ribeiro dos. « Reproducibilidad y educación. **El “Museu de Arte do Espírito Santo”** », *MIDAS* [Online], 2 | 2013, posto online no dia 27 Março 2013, consultado no dia 09 Abril 2014. URL : <http://midas.revues.org/307> ; DOI : 10.4000/midas.307

SCIELO. **Horizontes antropológicos**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832008000100012>. Acesso em: 22 maio 2014.

<http://bancodeteses.capes.gov.br/> acesso março de 2014

<http://www.ufjf.br/maea/> acesso em 27 de junho de 2014.

<http://www.revistamuseu.com.br/default.asp> acesso em 27 de junho de 2014.

http://www.secult.es.gov.br/?id=/espacos_culturais/galeria_homero_massena
Acesso em: 05 mar. 2014.

http://www.secretariadecultura.ufes.br/galeria_eu.php Acesso em: 05 mar. 2014.

<http://www.vitoria.es.gov.br/turismo.php?pagina=capelasantaluzia> Acesso em: 05

mar. 2014.

<http://museudeartes.wordpress.com/arte-educacao/oficina/> Acesso em: 06 abr. 2014.

<https://museudeartes.wordpress.com/sobre-o-maes/equipe/> Acesso em: 17 fev .2015

<http://www.serralves.pt/pt/> acesso em 20 jun. 2014.

www.museuvale.com acesso em 20 de abril de 2014.

http://www.secretariadecultura.ufes.br/galeria_eu.php acesso em 20 de abril de 2014

http://www.secult.es.gov.br/?id=/espacos_culturais/galeria_homero_massena acesso de 15 de junho de 2014

http://www.cccv.org.br/galeria/alta_modernidade/site/o_espaco.html acesso em 20 de abril de 2014.

<http://www.ufjf.br/maea/> acesso em 27 de junho de 2014.

http://www.secult.es.gov.br/?id=/espacos_culturais/hotsites/maes/capa acesso em 20 de abril de 2014.

http://www.vitorramil.com.br/textos/Vitor_Ramil_-_A_Estetica_do_Frio.pdf. Acesso em 20 de maio de 2015.

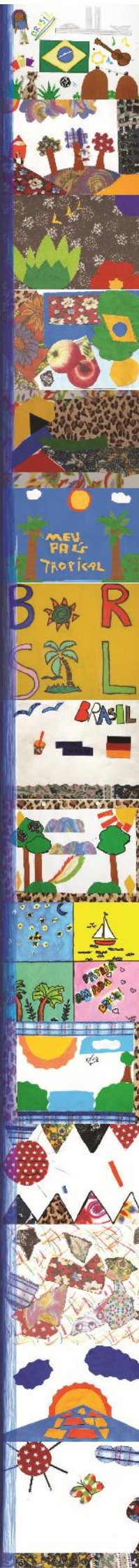
<http://www.salesiano.org.br/site/> Acesso em: 04 de abr. de 2015.

<https://museudeartes.wordpress.com/arte-educacao/apresentacao/> Acesso em: 17 fev. 2015.

<http://www.salesiano.org.br/site/galeriaFotosDetalhes.php?galeria=1009&area=1&mes=10&ano=2014&p=1> acesso em 18 de junho de 2015.

<http://pensador.uol.com.br/frase/MTI1Mzkx/> acesso em 27 de junho de 2015.

APÊNDICES



EXPOSIÇÕES DO MAES

	EXPOSIÇÃO	PERÍODO
1	Dionísio Del Santo – Retrospectiva	18/12/1998 a 17/06/1999
2	Acervo do Governo do Estado do Espírito Santo	18/12/1998 a 17/06/1999
3	I Mostra Internacional de Mini Gravura - Vitória 2000	02/12/1999 a 30/03/2000
4	Exposição Culturas Índios 2000	26/05/2000 a 20/06/2000
5	Exposição de Artes Cênicas: José Dias, cenógrafo	26/05/2000 a 30/06/2000
6	Retrospectiva “Nice”	28/07/2000 a 17/11/2000
7	Exposição Vencedores da I Mostra Internacional de Mini Gravura	06/04/2000 a 07/07/2001
8	Linha Imaginária – Passagem sob os olhos (Projeto de Intercâmbio Cultural)	30/11/2000 a 04/03/2001
9	Exposição Trabalho de Releitura das Obras da Artista Primitiva “Nice”	09/01/2001 a 04/03/2001
10	Dionísio Del’Santo: Estruturas Figurativas	31/01/2001 a 29/04/2001
11	Exposição: Foto Clube do Espírito Santo – 55 anos	16/03/2001 a 24/06/2001
12	Raphael Samú: A Essência e os Fragmentos	24/09/2001 a 28/02/2002
13	Triângulos Roxos – as vítimas esquecidas do nazismo	03/05/2002 a 30/05/2002
14	Dina Sfat: retratos da atriz e Paris parada sobre imagens (fotografias)	17/06/2002 a 28/07/2002
15	8º Congresso Internacional de Mosaico Contemporâneo	02/09/2002 a 01/11/2002
16	Bíblia NENNA B (lançamento da publicação)	05/06/2003

17	Pausa	27/09/2003 a 30/12/2003
18	Tempo - Cor: Enéas Valle	31/01/2004 a 30/04/2004
19	Arte BR e POLO/ Arte na Escola/ UFES (Museu pega a Estrada com Arte BR)	14/06/2004 a 23/07/2004
20	Arte Naif Capixaba e Djanira	17/08/2004 a 19/10/2004
21	Impermanência e Transitoriedade	20/12/2004 a 30/05/2005
22	Pios da Mata, 3 Contemporâneos e Coleção Dionísio Del Santo – Xilogravuras e Serigrafias (Itinerante)	17/12/2005 a 19/03/2006
23	Escultura Brasileira: do bronze à dimensão planar	17/12/2005 a 19/03/2006
24	O Universo do Cordel	11/04/2006 a 30/06/2006
25	Pinturas Dionísio del Santo 11/07/2006 a 03/08/2006	11/07/2006 a 03/08/2006
26	Camille Claudel: “a sombra de Rodin”	29/08 a 12/11/2006
27	Conspectus	18/12/ 06 a 16/02/2007
28	Portinari: trabalho e jogo	06/03 a 29/04/ 2007
29	Margaret Mee	17/08 a 20/09/2007
30	Pintura Brasileira no acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM	18/12/2007 a 30/03/2008
31	Vistas do Brasil	6/05/2008 a 27/07/2008
32	Canteiros de Obras – Cláudio Tozzi	05/08/2008 a 20/09/2008
33	Acervo do Museu	21/09/2008 a 23/10/2008
34	Dionísio Del Santo 10 anos	11/11/2008 a 01/03/2009
35	Andy Warhol - Arte e práticas para o dia a dia	02/04/ 2009 a 02 /07/2009
36	Espectador em Trânsito	11/8/2009 a 16/10/2009

37	Os Triunfos do Carnaval	29/10/2009 a 15/01/2010
38	Rembrandt e arte da Gravura	19/03/2010 a 16/05/2010
39	Beatriz Milhazes: gravuras	01/06/2010 a 29/08/10
40	Só Lâmina, de Nuno Ramos	05/10/2010 a 14/11/10
41	Tarsila sobre Papel	01/12/2010 a 13/02/2011
42	Sobrevitória	24/05/2011 a 24/07/2011
43	Edital 11	22/03/2011 a 08/05/2011
44	O Louvre e Seus Visitantes e O Diverso no Acervo.	12/08/2011 a 13/11/2011 Prorrogada até 22/01/2012
45	Meditações Extravagantes – Nenna	19/04/2012 a 22/07/2012
46	Estação Maes – Dionísio: Um Encontro no Infinito (Cachoeiro de Itapemirim)	10/07/2012 a 24/08/2012
47	A Gravura de Lasar Segall: Poesia da Linha e do Corte e Gravura/ES	09/08/2012 a 28/10/2012
48	Estação Maes – Dionísio: Um Encontro no Infinito (Nova Venécia)	22/11/2012 a 09/12/2012
49	Invade MAES	18/12/2012 a 25/01/2012
	<i>Reforma do MAES</i>	<i>6 meses</i>
50	"A Estética do Futebol e Outras Imagens" Gravuras de Rubens Gerchman e Instalações de Maruzza Valdetaro e Elisa Queiroz	01/08/2013 a 29/09/2013
51	"Por Territórios e Lugares"	16/10/2013 a 01/12/2013
52	Ronaldo Azeredo: o mínimo múltiplo (in)comum – uma trajetória poética	22/01/2014 a 23/03/2014
53	MEU PAÍS TROPICAL – HEIDI LIEBERMAN	24/04/2014 a 12/07/2014

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Carla Borba

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à artista e educadora Carla Borba o projeto de pesquisa *“Museu e escola - espaços de significação”*, de autoria da mestrandia Ivana de Macedo Mattos, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª Moema Martins Rebouças, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é compreender como o museu de arte atua na produção de sentidos dos estudantes a partir das relações estabelecidas com a escola e como o museu compreende a arte e a escola.

Solicitamos o consentimento de sua participação na pesquisa e esclarecemos o tratamento ético dos dados. Ao término da pesquisa, os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a confecção do relatório final que será apresentado na dissertação, com possibilidade de publicação. Agradeço a sua participação e colaboração.

Vitória, ____ de _____ de 2014.

Um dos objetivos da pesquisa é investigar as ações educativas propostas pelo museu (MAES) para as escolas e para os visitantes na exposição “*Meu país tropical - Heidi Lieberman*”. Para tal, questiona-se:

- 1- Como foi sua experiência na participação da Bienal do Mercosul?
- 2- O que considera relevante para a preparação do material educativo para a exposição “Meu País Tropical” - Heidi Lieberman? Quem são os destinatários (o professor, o aluno e/ou o público em geral)?
- 3- O material proposto terá objetivo informativo, educativo ou terá outra finalidade?
- 4- Considera as diferentes faixas etárias dos alunos? Como?
- 5- Como artista e educadora, você fica conhecendo as ações e proposições do professor nas escolas?

Eu, _____, portador da
CI nº _____, residente e domiciliado na Rua
_____ nº _____
Bairro _____ do município de
_____, autorizo a utilização das minhas respostas a
esse questionário na produção da pesquisa “*Museu e escola - espaços de
significação*” realizada por Ivana de Macedo Mattos.

Assinatura do profissional: _____

Data: _____

COMPROMISSO ÉTICO PARA OS PAIS:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eu, _____,
autorizo meu(minha) filho(filha) _____,

a participar da pesquisa *“Museu e escola - espaços de significação”*, de autoria da mestrandia Ivana de Macedo Mattos, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Moema Martins Rebouças, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é compreender como o museu de arte atua na produção de sentidos dos estudantes a partir das relações estabelecidas com a escola e como o museu compreende a arte e a escola.

Autorizo, ainda, que sejam gravadas as falas e feitas imagens a partir de filmadora, máquina fotográfica ou scanner, dos trabalhos e atividades realizadas, para uso da pesquisa e para fazer parte do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

Por ser verdade, firmo a presente. _____, _____ / _____ / _____

_____ CI nº: _____

Assinatura: _____

Obs.: Os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a confecção do relatório final que será apresentado na dissertação, com possibilidade de publicação. Agradeço a sua participação e colaboração.

COMPROMISSO ÉTICO PARA OS MEDIADORES:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
mediador do Museu de Arte do Espírito Santo, concordo em participar da pesquisa
“Museu e escola - espaços de significação”, de autoria da mestrandia Ivana de
Macedo Mattos, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Moema Martins Rebouças, como
recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-
Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo
(UFES). Autorizo, ainda, que sejam gravadas as minhas falas e feitas imagens a
partir de filmadora e máquina fotográfica para uso da pesquisa e para fazer parte
do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Educação. Por ser
verdade, firmo a presente.

_____, ____/____/____

_____ CI nº: _____

Assinatura: _____

Obs.: Os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a
confeção do relatório final que será apresentado na dissertação, com
possibilidade de publicação. Agradeço a sua participação e colaboração.

Circular: 005/14 – EFI**Assunto: Visitação ao Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) – Centro/Vitória**

Senhores Pais e/ou Responsáveis,

Desenvolveremos, com os alunos do 5º ano EFI, o projeto “**Meu País Tropical**”, em que cada turma dessa série pesquisará sobre uma região brasileira – população, economia, comidas típicas, arte, danças, dentre outros aspectos culturais – para uma Mostra Cultural, ao final dos trabalhos.

Objetivando uma complementação desse projeto, levaremos os alunos ao Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) que receberá, entre os dias 24 de abril e 13 de julho, a exposição “Meu País Tropical: Heidi Liebermann”. A mostra integra as comemorações do ano Brasil-Alemanha. Também em exposição, "A Terra Quieta a Terra Inquieta", do fotógrafo capixaba Bruno Zorzal.

O visitante encontrará um ambiente imersivo a ser explorado. Recortando e alinhavando suas impressões e vivências no Brasil desde a década de 70, a artista revela em sua pintura um panorama de cores vibrantes, repleta de referências e identificações com o que pode ser nosso país tropical.

Nas obras, Heidi Liebermann reinterpreta, usando cores e expressões, o cotidiano brasileiro, aliado à rica e multifacetada identidade brasileira. Em uma linguagem contemporânea e extravasando as possibilidades da pintura, o trabalho atua entre o abstrato e figurativo.

Agendamos, então, algumas datas para levarmos os nossos alunos do 5º ano a essa riquíssima exposição:

Data	Turma	Horário de Saída da Escola	Horário Previsto de Chegada
20/05 - (3ª feira)	5ºA	8h	11h
23/05 - (6ª feira)	5ºC	13h	16h
27/05 - (3ª feira)	5ºB	8h	11h
30/05 - (6ª feira)	5ºD	13h	16h

O valor para os custos com o transporte é de **R\$ 11,00 (onze reais)**, que deverá ser enviado à Assistente da turma, **até o dia 16/05/2014**. Qualquer dúvida, colocamo-nos à disposição.

**AUTORIZAÇÃO - CIRCULAR: 005/14 – EFI - (05/05/14)**

Eu, _____ CI ou CPF: _____ responsável pelo(a) aluno(a) _____, do 5º Ano _____, autorizo-o(a) a participar de uma visita ao Museu de Arte do Espírito Santo (MAES), no dia ____/05/14. Estou ciente do conteúdo contido nesta circular.

Assinatura do Responsável Legal

Nome _____ Turma: _____

Neste 1º período, estudamos sobre Manifestações Artísticas. Agora vamos conhecer o Museu de Arte do Espírito Santo (MAES), que apresenta as exposições: “**Meu país tropical**”, da artista Heide Liebermann, e “*A terra quieta a terra inquieta*”, do fotógrafo Bruno Zorzal. Responda às questões a seguir, para que possamos compreender o que aprendeu e qual a concepção que você tem da arte e do museu.

1- O que é arte?



2- O que são manifestações artísticas? Cite algumas que você estudou.

3- O que é um museu? Quais tipos de museu você conhece?

4- Já visitou algum museu de arte?

5- O que você imagina que tem lá e qual a sua expectativa para essa visita?

Bom trabalho!
Um beijo

PROGRAMA EDUCATIVO MAES

Exposição MEU PAÍS TROPICAL: Heidi Liebermann

de 24 de Abril a 13 de Julho de 2013.

- Formação de Professores e Educadores

A Formação visa a promover reflexões sobre os conceitos que envolvem a exposição, bem como disponibilizar aos participantes o Material Educativo produzido especialmente para educadores.

Com Carla Borba e Renan Andrade.

Datas: **08/05**, quinta-feira, das 09h às 17h.

10/05, sábado, das 09h às 17h.

80 vagas

Inscrição pelo blog museudeartes.wordpress.com ou Facebook Maes Museu

- Ciclo de Palestras

Encontro com os curadores e artistas para uma conversa sobre a exposição e seus processos de criação.

26/04, sábado, às 15h, **com os artistas Heidi Liebermann e Bruno Zorzal.**

12/07, sábado, às 15h, **com os curadores Lobo Pasolini e Elza Filgueiras.**

- Oficina Jeitinho brasileiro

A proposta seguirá o conceito de gambiarra e será enfatizado o uso da técnica da colagem no processo criativo. Os participantes serão convidados a desenvolver, coletivamente, trabalhos a partir da exposição e da ideia de brasilidade.

Com Coletivo Maruí.

Data: aos sábados, das 13h às 17h.

10, 24 e 31/05, 07, 14 e 28/06, 05 e 12/07

- MAES para todos – Mediação

Os mediadores estão disponíveis para uma conversa sobre a exposição.

O atendimento é realizado tanto para visitantes espontâneos que compareçam ao museu quanto para grupos, sejam escolares, família, turistas, projetos sociais ou da comunidade em geral, que agendem um horário específico.

Visitas agendadas para grupos:**Terça a Sexta: 09h, 10h30, 14h, 15h30.****Sábados e Feriados: 10h e 14h.****Agendamento** museudeartes.wordpress.com/agendamento**- Visitas para grupos agendados em libras**

Para escolas públicas e privadas, organizações sociais, instituições em geral e demais interessados.

Horário disponível: aos sábados, às 14h.

Agendamento museudeartes.wordpress.com/agendamento

Fonte: <http://museudeartes.wordpress.com/arte-educacao/oficina/>

