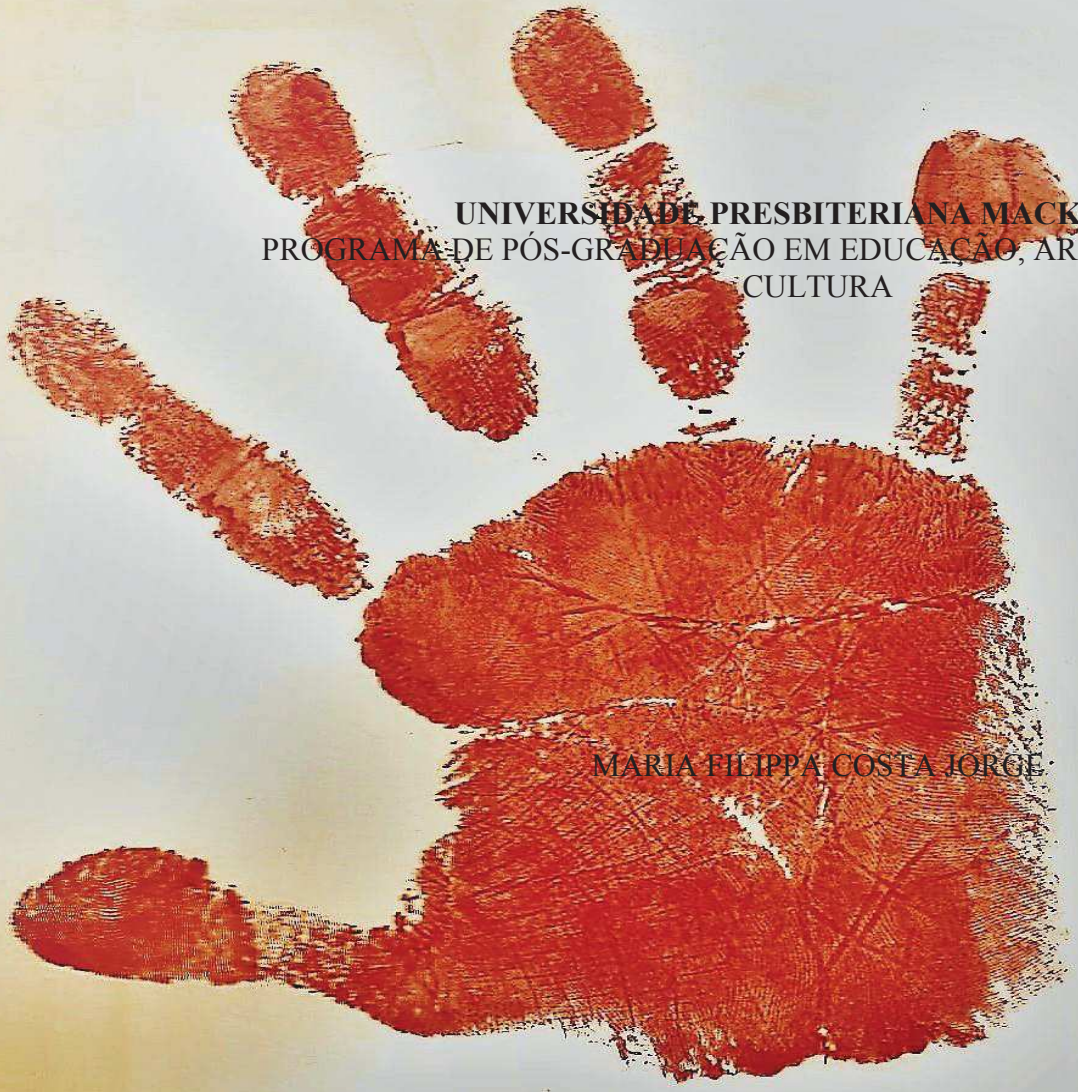
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTPÓRIA DA CULTURA

MARIA FILIPPA COSTA JORGE

CRIANÇA, ESPAÇO EXPOSITIVO E ARTE CONTEMPORÂNEA
ANTROPOFAGIA DE APRENDIZAGENS

SÃO PAUL0
2017



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTPÓRIA DA CULTURA

MARIA FILIPPA COSTA JORGE

CRIANÇA, ESPAÇO EXPOSITIVO E ARTE CONTEMPORÂNEA
ANTROPOFAGIA DE APRENDIZAGENS

SÃO PAUL0
2017

MARIA FILIPPA COSTA JORGE

CRIANÇA, ESPAÇO EXPOSITIVO E ARTE CONTEMPORÂNEA
Antropofagia de aprendizagens

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito à obtenção de título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª Mirian Celeste F. Dias Martins

SÃO PAULO
2017

J82c Jorge, Maria Filippa Costa.
Criança, espaço expositivo e arte contemporânea / Maria Filippa Costa Jorge.
164 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.
Orientador: Mirian Celeste Ferreira Dias Martins. Bibliografia:
f. 158-162.

1. Mediação cultural. 2. Criança. 3. Espaço expositivo. 4. Arte contemporânea. I. Martins, Mirian Celeste Ferreira Dias, *orientador.* II. Título.

CDD 790

MARIA FILIPPA COSTA JORGE

CRIANÇA, ESPAÇO EXPOSITIVO E ARTE CONTEMPORÊNEA: ANTROPOFAGIAS DE APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Ramos de Andrade
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.ª Dr.ª Rejane Galvão Coutinho
Universidade Estadual de São Paulo

À Vó Maria, mãe da minha mãe, que saiu de Porto Alegre rumo a São Paulo.

Ao Vô Abrão, pai do meu pai, que saiu de Tripoli para, de navio, cruzar o Atlântico e chegar a São Paulo.

À determinação presente na história. Foi por isso que tudo começou.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pela concepção da vida e uma criação afetuosa e amorosa. Sou o que sou graças a vocês.

Ao meu pai por me ensinar o significado de honestidade e dignidade, tão importantes para a conclusão dessa conquista.

A minha mãe por me ensinar que ética é deitar no travesseiro e conseguir ter uma noite de sono tranquila e também por me mostrar, por meio de suas atitudes perante a vida, que as coisas são possíveis quando se tem fé e perseverança.

Aos meus filhos, razão da minha luta diária, e desejo de criá-los como fui criada, no amor e na fé.

À Professora Mirian Celeste que, em todos os momentos, foi muito mais que orientadora. Com sua sapiência soube me chacoalhar nos momentos certos. Pela motivação, escuta, elogios, puxões de orelha, oportunidades, ensinamentos, disponibilidade, afagos e afetos e, principalmente, pela crença e brilho no olhar, sempre presentes, que somente grandes mulheres como ela possuem por acreditarem que fazemos a diferença. Sem esquecer seus e-mails carinhosos e contagiantes, todos guardados.

À artista, educadora e amiga Stela Barbieri pela oportunidade, livre criação, confiança e reconhecimento do meu trabalho e pesquisa.

À grande amiga e fada madrinha Stela Quiroga, a querida Guga, que me passou a responsabilidade de atendimento a um grupo de pequenos "bambinos" o qual tudo começou. Você, Guguinha, foi a responsável por tudo isso! Obrigada pela confiança e crença no meu trabalho.

À banca de qualificação, Profª Drª Maria de Fátima, Profª Drª Rejane Coutinho e a querida amiga Profª Drª Valéria Alencar, suplente, que também fez parte da banca e muito gentilmente interessou-se e acreditou no meu trabalho. Pela generosidade, atenção e cuidado nas orientações tão valiosas e empolgantes dessas três grandes mulheres, que me acalentaram e me iluminaram em suas descobertas, compartilhando seus saberes e pareceres inspiradores.

A todos aqueles que me deram a honra de utilizar seus olhares para ilustrar a minha escrita e completar, de forma iluminada, esse trabalho.

À Mariana Hossein, parceria de todas as horas e momentos de sufoco, sempre disponível, ajudando e ensinando. Obrigada por compartilhar seu precioso e minucioso olhar, pois sem ele, esse trabalho teria outra direção e conotação com toda certeza.

As minhas irmãs de sangue, Guga e Thereza, e a de escolha, Dani Rosso simplesmente por existirem em minha vida. A melhor herança que os pais podem deixar são os irmãos.

Ao Luciano Rosso que, na contradição dos dias, somente me impulsionou a caminhar cada vez mais longe. Obrigada por cada obstáculo que me proporcionou, provando que nada vem de graça.

RESUMO

O presente trabalho se propõe refletir sobre as relações entre criança, Arte Contemporânea e espaços expositivos. A partir das minhas experiências como mediadora em diversas exposições observei a ação do corpo das crianças e suas respostas à mediação proposta, tendo como pauta a experiência do encontro. Sendo esta vivência uma fonte de crescimento e alicerce para a construção de significações, esta pesquisa surge com o interesse de investigar a relação cognitiva-lúdico-estética da ação da criança e de seu corpo frente à arte no espaço expositivo, problematizar a mediação cultural como ativação de corpos nestes espaços e a potência de possíveis objetos propositores. A Arte Contemporânea, as trocas afetivas, os diálogos, a criação de dispositivos propulsores são questões que marcam o foco central de análise: os espaços expositivos que abrigam arte são compreendidos como espaços de encantamento, descoberta, exploração ou somente pura diversão? Com sua expografia e curadoria podem influenciam o processo de descoberta e significados para a criança a partir de sua ação? Partindo da vivência como mediadora e de visitas a espaços voltados às crianças, ou não, com suas expografias e curadoria, disposição do espaço, visualização das obras, acolhimento e regras, a pesquisa se apresenta em pequenas histórias refletidas pelo olhar da teoria e se tornam uma antropofagia de aprendizagem. Assim, o processo de descoberta visa ampliar a compreensão da experiência estética e emancipadora das crianças como público cidadão mergulhando na cultura.

Palavras-chave: Mediação cultural. Criança. Espaço expositivo. Arte contemporânea.

ABSTRACT

The present work intends to reflect as relations between child, contemporary art and exhibition spaces. From the experience as a mediator in several exhibitions for the observation of an action of the body of children and their responses to the proposed mediation having as a guide the experience of the encounter. Being this experience a source of growth and foundation for a construction of meanings, this research arises from the interest of investigating a cognitive-ludic-aesthetic relationship of the child's and his body's action towards art in the exhibition space and to problematize cultural mediation as activation of bodies in these spaces and power of any propositional object. Contemporary art, such as affective exchanges, dialogues, and the creation of propulsive devices, are central questions of analysis: the exhibition spaces that house art, understood as spaces of enchantment, discovery, exploration, and just pure fun? With their expography and curation, can they influence the process of discovery and meanings for the child from their action? Starting from life as a mediator and from visits to spaces aimed at children, or not, with their expositions and curatorship, space layout, visualization of works, reception and rules. The research presents itself in small histories reflected by the look of theory and become a learning anthropophagy. Thus, the process of discovery seeks to broaden an understanding of the aesthetic and emancipatory experience of children as a citizen public plunging into culture.

Keywords: Cultural Mediation. Child. Exhibition space. Contemporary art.

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO**..... 13

2 **CAPÍTULO 1 - A AÇÃO DA CRIANÇA NO ESPAÇO EXPOSITIVO**.....25

2.1 AS MÚLTIPLAS E SINGULARES INFÂNCIAS.....26

2.2 LÍNGUA, VÉRTEBRA E PELE..... 37

2.3 O CORPO QUE COMUNICA E SE RELACIONA COM A ARTE.....45

2.4 COMO ATIVAR O CORPO, COMO OBTER SUA ATENÇÃO ?.....53

2.5 ARTE É PARA CRIANÇA?.....60

3 **CAPÍTULO 2 - A PEDAGOGIA DO ESPAÇO OU O ESPAÇO DA PEDAGOGIA NA INSTITUIÇÃO CULTURAL**.....67

3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DO MUSEU.....74

3.2 OBJETOS PROPOSITORES.....82

3.3 O QUE PODEMOS APRENDER ATRAVÉS DO MUSEU PARA ALÉM DAQUILO QUE O MUSEU DECIDE MOSTRAR E/OU ENSINAR?.....91

3.3.1 **Transpedagogia**.....97

3.3.2. **Nortes**.....99

4 **CAPÍTULO 3 - SOBRE EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DA CRIANÇA NO ESPAÇO EXPOSITIVO. UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA** 103

4.1 EXPOSIÇÃO *LUGARES*: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS.....108

4.2 EXPOSIÇÃO *SÓNOSNÓS*.....113

4.3 A FANTASIA PARTE DA EXPERIÊNCIA ACUMULADA.....123

5 **CAPÍTULO 4 - QUE ESPAÇO É ESSE? AQUI TEM ARTE? OU É PURA DIVERSÃO?**.....128

5.1 PELAS RUAS QUE ANDEI E O MUSEU É PARA CRIANÇA?.....134

5.2 MUSEO DEI BAMBINI – ITÁLIA /MILÃO.....137

6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....145

REFERÊNCIAS.....154

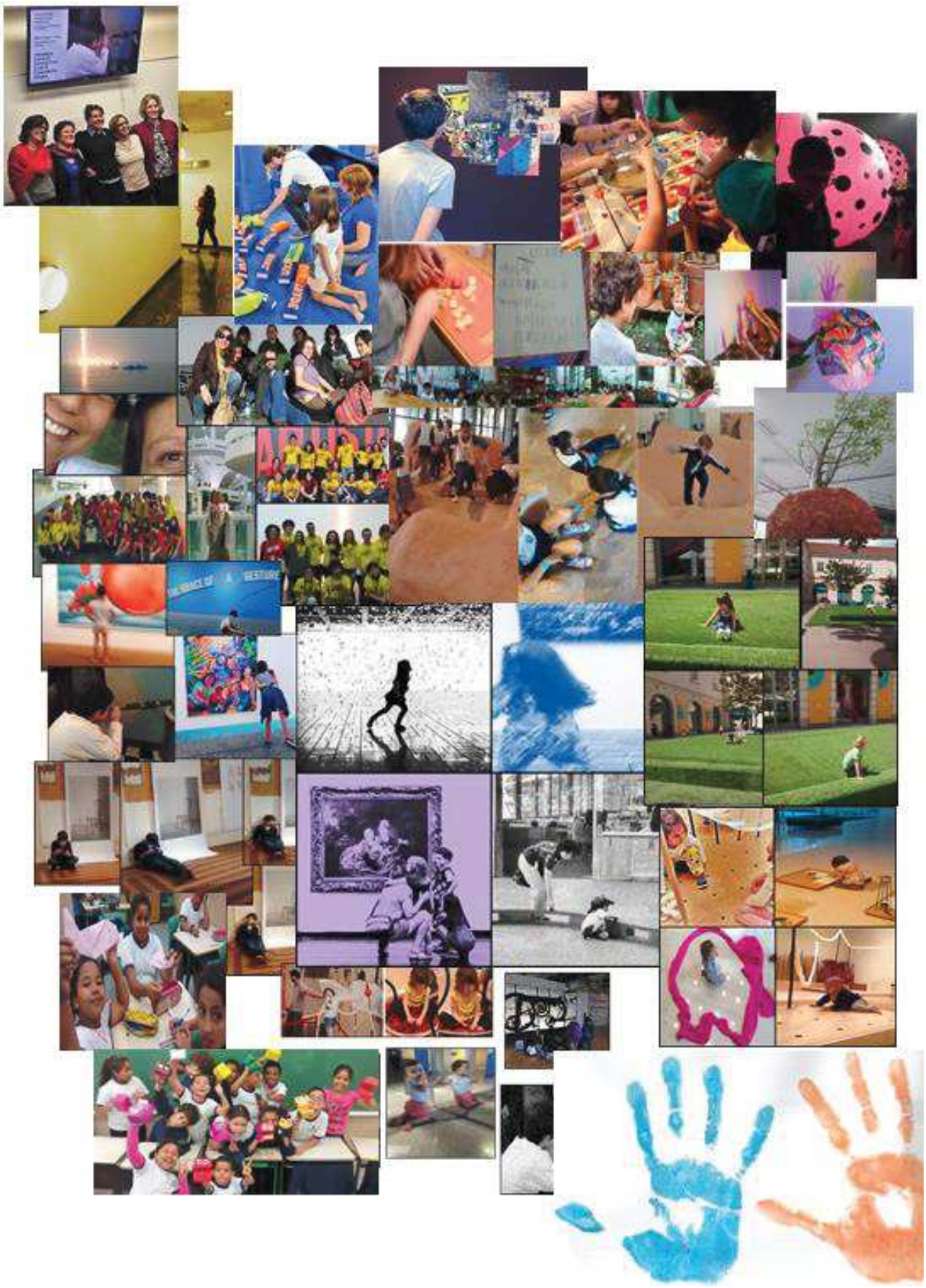


Figura 1. Filippa Jorge, Quase uma linear temporalidade, 2007. Foto-ensaio.

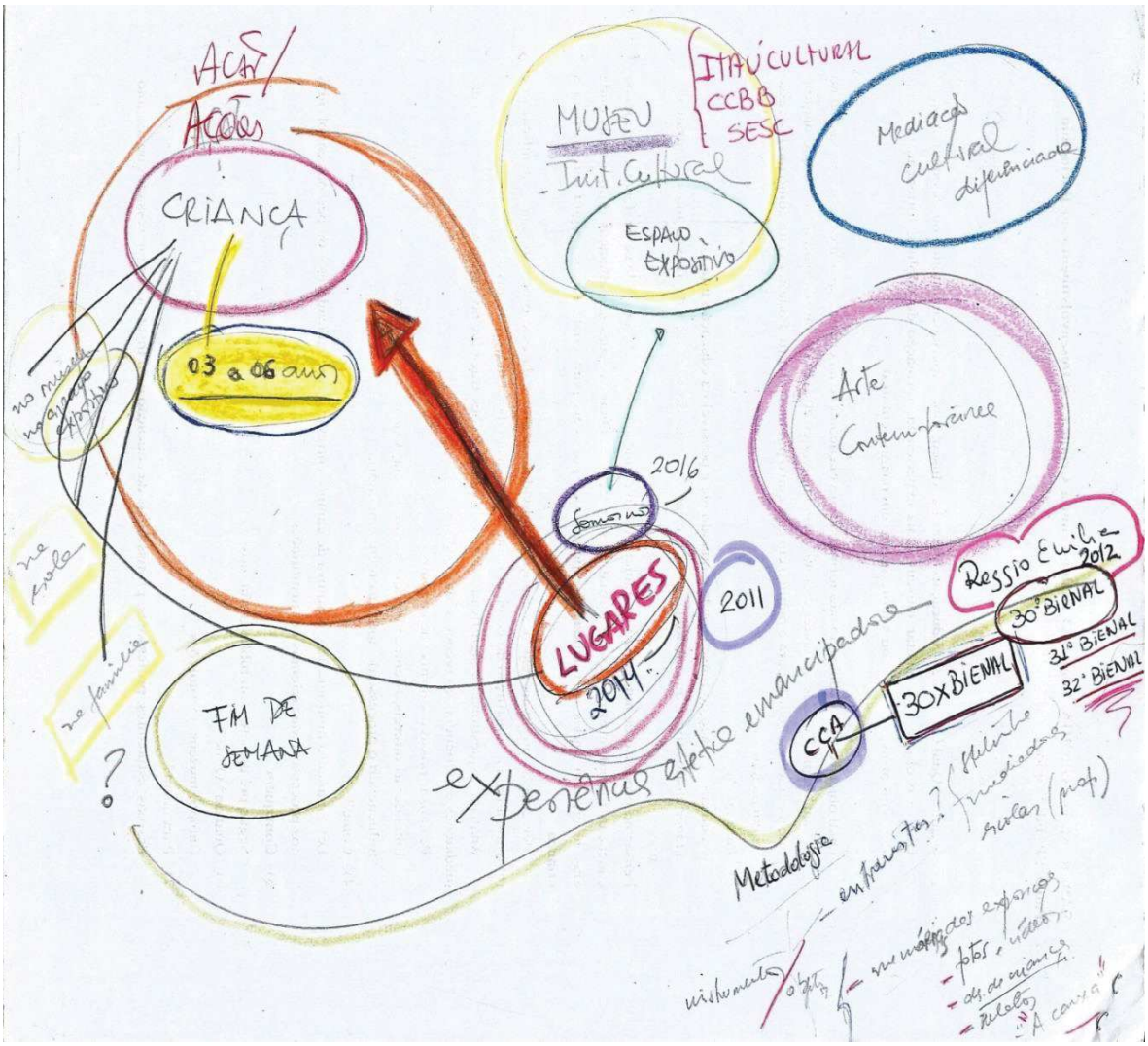


Figura 2. Mapa 1º encontro: processo, 2015.

Figura3. Mapa: processo. 2017.

1. INTRODUÇÃO

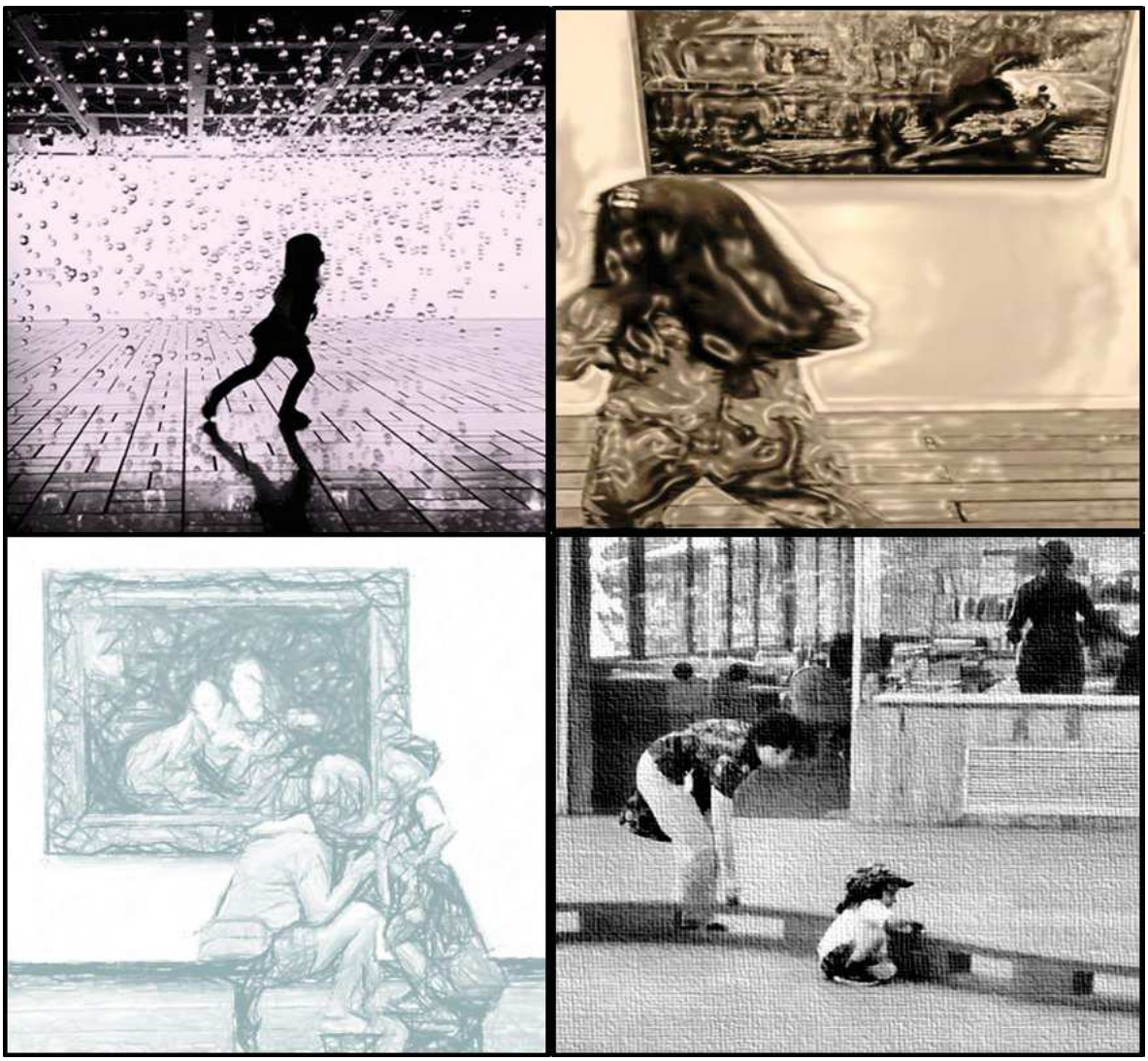


Figura 4: Filippa Jorge, *#corpos*, 2016. Foto-ensaio, composto por fotos de Filippa Jorge e Bianca Zechinato.

> *Recordar: do latim re-cordis, voltar a passar pelo coração.*
> *Galeano, (2016, p. 11)*

Todo o processo de imersão, pesquisa e busca nesse trabalho foi caracterizado por recordações, tudo o que se reteve na memória. Sempre cultivei uma relação forte com o processo de ensinar, estudar, aprender e transgredir. Acho que todos esses verbos se completam. Também sempre tive paixão por cozinhar.

Aos onze anos, passei por uma experiência que uniu todas essas funções que acredito, têm um cunho social. Eu morava com meus pais e, em casa, havia a Berenice, grande mulher, que fazia as funções do lar, cuidava dos afazeres, da alimentação e das três filhas do casal que trabalhava fora. A família dela - a mãe e o filho de quatro anos - moravam longe, em Minas

Gerais e ela sentia muita saudade deles, mas não podia estar perto por "questões de prioridade e subsistência", como ela mesmo dizia. Berenice não sabia ler e escrever, o que era um grande empecilho para se comunicar com a saudade que a invadia diariamente. Não poder receber e mandar notícias doía-lhe demais. Minha vontade de ensinar algo e, também de aprender a cozinhar se transformou em função social. Eu ensinava a Berenice a ler e a escrever e ela retribuía me ensinando a cozinhar arroz e feijão, o carro chefe do cardápio. Enquanto eu me encantava com as panelas, Berenice cozinhava as palavras. Sim, foi esse o processo, sem sequer saber um ato "Freriano" de se saber fazer ler e escrever. Era simples, tudo começou falando-se de ingredientes, algo familiar a ela e, a mim, um desejo. Ela lia as receitas para eu fazê-las.

Ao completar o Ensino Médio prestei vestibular para Medicina Veterinária devido a minha grande paixão por animais, principalmente cavalos e cães. Acreditava, naquela época, que poderia salvá-los de todos os males existentes. Não sendo aprovada, fui fazer um ano de cursinho para tentar novamente e neste longo ano de estudos estressantes ingressei em um curso livre de fotografia, o que abriu meu universo para a Arte. Conheci Henri Cartier Bresson, Robert Capa, Man Ray, Miguel Rio Branco e percebi que não tinha mais volta, desisti da profissão de médica veterinária e me aventurei no mundo para aprender aquilo que parecia ser viver.

Em 2009, comecei a cursar graduação em Pedagogia para poder ingressar em sala de aula e estagiei por dois anos na rede municipal no projeto *Ler e Escrever*. Em 2011, faltando dois meses para encerrar meu contrato de estágio com a prefeitura, inscrevi-me em uma palestra voltada para professores e educadores realizada pela Fundação Bienal de São Paulo sobre os artistas que estariam presentes na exposição *Em Nome dos Artistas*. A palestra aconteceu no SINPRO (Sindicato dos Professores de São Paulo) e, ao entrar na sala do evento, me deparei com uma amiga que não via há muito tempo, da época da escola, ela seria a palestrante. Surpresa para as duas e reencontro formado, ela começou sua fala. O primeiro artista a ser apresentado foi Felix Gonzáles Torres, pura poesia e, a partir disso, não me lembro de mais nada, tamanha a emoção que me tomou o encontro poético e a experiência estética com a obra dele. Ao finalizar, fui novamente conversar com minha amiga e ela comentou que a Fundação Bienal ainda estava recebendo currículos para estagiários no setor educativo e me questionou "Por que não tenta mandar seu currículo?".

Sim, porque não?! Na Fundação Bienal estagiei no setor educativo no período da formação dos educadores e na exposição que aconteceu de setembro a dezembro de 2011.

Percebi, durante esse estágio, que esta formação abria outras possibilidades. Minha primeira experiência educativa foi na exposição *Em Nome dos Artistas*. Deparei-me com tantas propostas, palavras a escolher, processos criativos e tudo me transbordou e foi muito intenso.

Figura 5: Filippa Jorge, *Em Nome dos Artistas*, 2011.

Tudo aquilo que está em nosso encalço um dia vem de encontro e então, foi a vez de Reggio Emilia me encontrar. Foi na faculdade, em uma aula da disciplina de Educação Infantil que tive o primeiro contato com Reggio. A forma de integrar arte, criança e escola me fascinaram. No primeiro semestre de 2012 me formei e fui fazer uma vivência em Reggio Emilia, na Itália e, sem dúvidas, apaixonei-me por tudo o que presenciei. Meu interesse pela abordagem pedagógica e a cultura da criança proposta pelo pedagogo Loris Malaguzzi, influenciado por Friedrich Froebel, Maria Montessori, John Dewey e Jean Piaget somente aumentou e então, tive a certeza de que queria, acima de tudo, trabalhar com arte e crianças.

No regresso da viagem, trabalhei como educadora na 30º Bienal e daí por diante não parei mais de me envolver com propostas, projetos e oportunidades de trabalhar em educativos de exposição. Trabalhei em diversas unidades do Sesc, no CCBB, Itaú Cultural, Oficinas Culturais Oswald de Andrade, Centro Britânico e Pinacoteca.

Entretanto, foi em 2013 na *30x Bienal* que, ao atender um grande número de grupos de crianças na faixa etária de três a seis anos, me veio o desejo de olhar para esta idade com maior atenção e sensibilidade. Lembro-me que atendi a um grupo de crianças de quatro a cinco anos de uma escola municipal, convidei-os, como era de praxe, para sentarmos em roda e fazer os combinados para poder, efetivamente, começar a visita mediada. Caminhamos para baixo da rampa do *Pavilhão,* obra ímpar do arquiteto Oscar Niemeyer. O vão do *Pavilhão*

estava ocupado por uma obra de Marcelo Nitsche, *Bolha Amarela*, de 1967 que era uma obra gigante e chamava muita atenção ao ser inflada. A bolha tinha sido inflada naquele momento, paramos para observar e as crianças ficaram perplexas com tamanha magia, pois era impossível ficar imune àquela obra. Olhinhos atentos e brilhantes sentiam com o corpo àquele inflar e era perceptível como os corpos daquelas crianças agiam e reagiam àquela obra. A perplexidade era tamanha que se calaram e somente o corpo delas falava e pulsava.

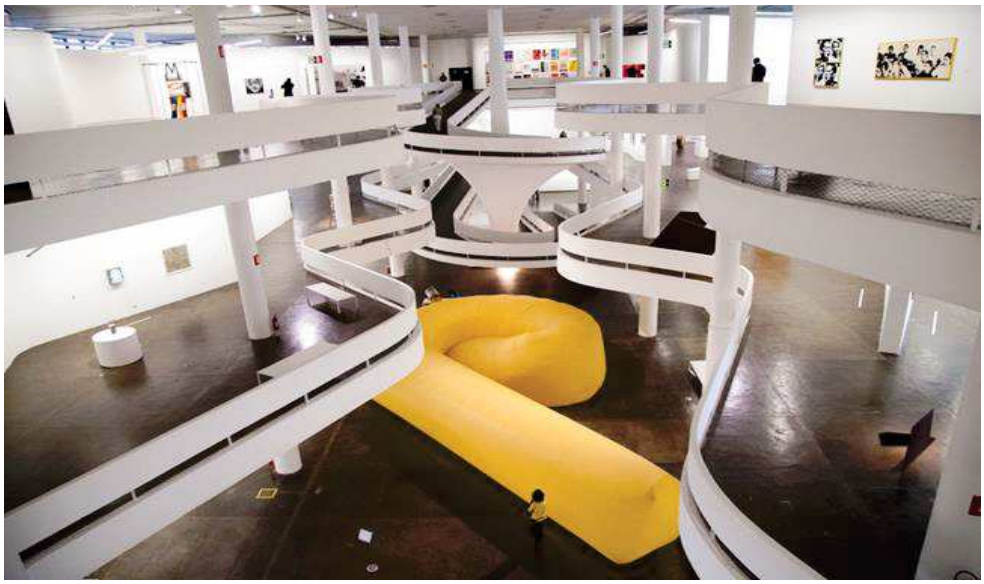


Figura 6: 30x Bienal, 2013 - Foto: Sattva Horaci -Fonte:<http://30xbienal.org.br/single/269>Acesso em: 02/09/2016

Figura 7. Pavilhão da Bienal (à esquerda). Fonte: Filippa Jorge, 2016.

Figura 8. Marcelo Nitsche. Bolha Amarela, 1967. 30x Bienal. Fonte: Clayton de Souza/Estadão, 2011.

Passado o êxtase do momento, seguimos e nos sentamos embaixo da rampa, dando início ao acolhimento, que é o momento de maior tensão, pois os combinados são cheios de "nãos". No desenvolver da conversa, um menino levantou subitamente e disse: "Olhem a

flecha que foi lançada para capturar o grande lobo amarelo. Será que foi lançada por um índio?".

Ele estava se referindo à arquitetura do espaço que tem uma coluna a qual realmente se assemelha a uma flecha cravada na rampa e, obviamente, aquela arquitetura chamava muito mais a atenção dele do que a minha retórica chata - e nada convincente - de que eles não poderiam fazer "nada" naquele espaço cheio de regras. A partir desse momento, passei a rever minhas expectativas e ações com essas crianças, pois esse menino me desafiou e me levou a repensar meu papel. Naquele momento, pude observar que ele não era só voz, mas corpo falante também, já que seu gesto e sua empolgação diziam mais que suas palavras.

Eu, desde 2011, participando do educativo nas exposições da Fundação Bienal de São Paulo, já tinha certa intimidade com o espaço arquitetônico, mas nunca enxerguei a flecha cravada na rampa vista pela criança. Percebi a grandeza do olhar dessa criança, sua atenção às obras e ao espaço que, por si, é uma obra e que a relação feita por ele mostra sua singularidade de percepção ao todo. Senti-me pequena ao lembrar que subestimei por um bom tempo essas crianças, achando que seus entendimentos da Arte Contemporânea eram irrelevantes, por se tratar de algo tão específico e delicado.

Quando era adolescente, ouvia sempre a mesma frase: "A arte serve para isso." E, obviamente, me indagava: "Isso o quê?". Afinal, para que serve a arte? E para quem ela serve?

> A arte devia preparar ou anunciar um mundo futuro: hoje ela apresenta modelos de universos possíveis. [...] as obras já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuram construir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente [...]. (BOURRIAUD, 2009, p.18)

Seguindo o pensamento de Bourriaud, a arte é o campo da estética relacional o qual a mediação traz um universo de possibilidades e observações, construção de modos de existência dentro de nossas referencias. Carrego, removo, busco, caio em imersão, tenho pressa, tento encontrar chaves para coexistência com possibilidades de mediações. Fronteiras a serem ultrapassadas ou transgredidas; vontades, desejos, movimento, ação.

O que as paredes dizem? O que o chão nos mostra? O vazio pode ser mediado?

Qual é o espaço da poesia, criatividade, da essência do fazer?

Mediar é o quê? Mediar para quê? Mediar por quê?

Observar é uma mediação possível?

Quando sou a mediadora e quando sou mediada?

A escolha de continuar nesse percurso é acrescida de mais dúvidas e incertezas do que o contrário. Cada passo, um avanço e cada dúvida, um retrocesso. Avançar no atraso e atrasar no avanço, acrescentando dias a minha vida e vida nos meus dias, estar no doce amargo da discórdia, do discordar e desacordar dela, de ser o tempo todo questionado e ter desejo de questionar e abraçar, com toda força e delicadeza, o que há de mais concreto na minha existência e, também desapegar, se dar na e para vida, pensar o que cada gesto pode comunicar. A possibilidade de ler com o corpo inteiro sem abdicar de qualquer sentido.

> Quando é verdadeiro, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ele fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais. (GALEANO, 2016, p.23).

É magnífico saber que as palavras saídas de outras bocas são tão familiares que poderiam ter saído da sua própria expressão oral ou se surpreender com o que não é familiar e se exercitar na percepção sensorial de captar o que falam as mãos, os olhos, os corpos...

Lembranças que trago na memória de verdadeiras antropofagias de aprendizagem que vieram da experiência da arte nutrem-me o tempo todo, com uma vontade imensa de não parar, pois as respostas somente trazem cada vez mais incertezas e desejos de pesquisar, ir além das fronteiras, interceder, transbordar.

Descobrir que a arte é o processo e não o produto me fez rever conceitos em relação aos diálogos estabelecidos no espaço expositivo. A estética é aquilo que faz sentido e não a presença daquilo que é belo. Estar presente no espaço é tão importante quanto contemplá-lo e completá-lo e o mesmo acontece ao observar e escutar a criança no ato de mediar o espaço expositivo e/ou a escola – e a vida –, é preciso um olhar atento, uma escuta afinada. Escutar é perceber, requer parar, pensar, olhar, sentir, de maneira devagar, de vagar. Suspender o tempo e nele se demorar, suspender o juízo e não julgar, cultivar a observação, a delicadeza do gesto e dos momentos, ter paciência e generosidade para ouvir e amplificar o silêncio. Por voltas, essa escuta afinada se encontra somente no silêncio do ouvir de cada órgão interno.

> Para ouvir não basta ter ouvidos é preciso parar de ter boca. Sábia, a expressão: sou todo ouvidos – deixei de ter boca. Minha função falante foi desligada. Não digo nada nem para mim mesmo. Se eu dissesse algo para mim mesmo enquanto você fala seria como se eu começasse assobiar no meio do concerto. (ALVES, 1999, p. 76)

O corpo que está em ação, que se dá na experiência e cria hipóteses, se desenvolve, avança. Quando o sensorial está presente, o corpo é acionado por inteiro logo, a percepção é outra. A criança é um ser que se dá por inteiro em suas ações e para acessar suas múltiplas linguagens, acredito que possa ser por um canal de escuta, de observação e atenção voltada

para essa escuta. Sim, a criança nos dá dicas o tempo todo e o espaço da arte nos abre possibilidades infindas de escuta, bem diz Ceppi e Zini (2013, p.18-19), como deve ser esse espaço:

> Disposição para ouvir uma metáfora para relacionamentos múltiplos, assim como uma forma de diálogo e troca. O objetivo é criar um ambiente de empatia para ouvir as crianças e sua centena de linguagens [...]. Há um respeito pelo outro, uma disposição para ouvi-lo: uma "estratégia de atenção".

A criança é um ser em contínuo movimento, é observadora e atenta, sempre pronta a descobrir e experimentar. A descoberta vem mesclada com seus desejos, suas dificuldades e desafios. A vivência com a arte, a experiência estética que cada um tem por meio da percepção individual é transformadora para o seu crescimento cognitivo, como tem apontado vários estudiosos.

O tempo da criança não está ainda tão cercado e amarrado pelo cotidiano, ela ainda encontra brechas, espaços, ela ainda é afetada pelas imensidões, cria e busca a imaginação, o sentido. Quando elas encontram significados naquilo que lhes chama a atenção, se colocam de uma forma integral e presentes naquilo que fazem, sem esquecer e/ou generalizar. Devemos sempre lembrar que são crianças e por isso, são singulares. Existe um pensar por trás de seu fazer, logicamente quando estão envolvidas no processo, elas planejam e vivenciam. A vivência é a fonte do conhecimento, o alicerce da construção da sua identidade, é um caminho aberto para o desconhecido amplificando suas relações de aprendizagem. De certa forma, somos sempre influenciados por aquilo que sentimos e pelo meio em que somos criados, logo seu potencial criativo é influenciado também pela sua vivência. Como dita Vygotsky (2014, p. 13) "(...) Quanto mais à criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais elementos da realidade a criança aprender e assimilar, quanto mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade criativa".

Analisar as hipóteses ou os argumentos de uma criança é um processo que nos leva a responder questões para todos os envolvidos no processo. A dúvida ou a observação de uma criança leva o grupo a explorar territórios jamais percorridos. Segundo Vygotsky (2014), o crescimento intelectual tem uma natureza social, visto que o conflito intelectual é o que faz a criança avançar em suas hipóteses e esse surge com maior intensidade no ambiente coletivo e social.

Relacionando experiência com a imaginação e, graças às experiências alheias e a socialização, podemos conseguir matéria-prima para construção de fantasias. Quanto maior a riqueza das experiências mais ferramentas disponíveis para o cultivo da imaginação. "A habilidade de imaginar e sonhar acordado é, sem dúvida, a mais humana e fundamental de

nossas capacidades mentais". (PALLASMAA, 2013, p. 137). Boas experiências estéticas no decorrer da infância com certeza ajudarão a formar indivíduos criativos.

As crianças são sintomas do presente, não mais do futuro. Em que momento elas se corrompem e se transformam em "mini adultos", que reduzem seus anseios, sua poesia, param de se permitir, se é que isso acontece? Esse assunto é discutido em *A educação do ser poético* de Carlos Drummond de Andrade.

> Por que motivo às crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?
>
> Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma?
>
> Acho que é um pouco de tudo isso, se ela encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia.
>
> Mas, se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo Sistemático se desenvolve, ate desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? Receio que sim.
>
> A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de Regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.
>
> Sei que se consome poesia nas salas de aula, que se decoram versos e se estimulam pequenas declamadoras, mas será isso cultivar o núcleo poético da pessoa humana?
>
> Oh, afastem, por favor, a suspeita de que estou acalentando a intenção criminosa de formar milhões de poetinhas nos bancos da escola maternal e do curso primário.
>
> Não pretendo nada disto, e acho mesmo que o uso da escrita poética na idade adulta costuma degenerar em abuso que nada tem a ver com a poesia.
>
> Fazem-se demasiados versos vazios daquela centelha que distingue uma linha de poesia, de uma linha de prosa, ambas preenchidas com palavras da mesma língua, da mesma época, do mesmo grupo cultural, mas tão diferentes.
>
> Se há inflação de poetas significantes, faltam amadores de poesia – e amar a poesia é forma de praticá-la, recriando-a.
>
> O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.
>
> Não seria talvez despropositado cuidar de uma extensão poética das escolinhas de arte, esta ideia maravilhosa que Augusto Rodrigues tirou de sua formação humana de artista para a realidade brasileira. Longe de ser uma fábrica alarmante de versejadores

> infantis, essa extensão, curso ou atividade autônoma, ou que nome lhe coubesse, daria à criança condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas. Projeto de educação para a poesia (fala-se hoje em educação artística no ensino médio, quando o mais razoável seria dizer educação pela arte).
>
> A vocação poética teria aí uma largada franca, as experiências criativas gozariam de clima favorável sem que tal importasse na obrigação de alcançar resultados concretos mensuráveis em nível escolar.
>
> Sei de casos em que um engenheiro, por exemplo, aos 30, 40 anos, descobre a existência da poesia…
>
> Não poderia têla descoberto mais cedo, encontrando-a em si mesmo, quando ela se manifestava em brinquedos, improvisações aparentemente absurdas, rabiscos, achados verbais, exclamações, gestos gratuitos?
>
> Alguma coisa que se bolasse nesse sentido, no campo da Educação, valeria como corretivo prévio da aridez com que se costuma transcrever os destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio.
>
> E a arte, como a educação e tudo o mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a educação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade?
>
> (Carlos Drummond de Andrade Publicado no Jornal do Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 20/07/1974) Acesso http://www.contioutra.com/a-educacao-do-ser-poetico-por-carlos-drummond-de-andrade/ Em 17/11/2017

As palavras acima de Drummond (1974) fortalecem o desejo de pesquisar os espaços expositivos e em que medida são voltados para as crianças. Será que são pensados para elas, por elas ou são propostas que se disfarçam a diversão? E por que não ser divertido?

Para responder a essa questão, a pesquisa apresenta um levantamento teórico a partir de referências textuais publicadas em material impresso ou digital, visando um trajeto teórico entre pesquisadores de educação formal e não formal, da psicologia, fenomenologia e das relações estéticas relacionadas ao público infantil.

Para tanto, as obras de Jean Piaget (1999), Henri Wallon (1945) e Lev Vygotsky (2009) são importantes para fomentar e entender os processos de apreensão do conhecimento, como ele se dá a nível cognitivo e social. Assim também, Martins traz uma delicadeza voltada para o pensamento e formação de professores. Também foi relevante pesquisar obras de John Dewey (2010), Ostetto (2005), Barbosa e Coutinho (2009), Martins e Picosque (2012) e Martins (2014) para traçar uma linha de pensamento em relação à escola e à sociedade, ao espaço expositivo e às instâncias as quais as relações acontecem em nível de experiência e vivência, significação e significado.

Em relação à mediação, a presença e participação no Grupo de Pesquisa e Mediação Cultural: contaminação e provocações estéticas (GPeMC), liderado pela orientadora Mirian Celeste, abriram possibilidades de pensar junto, primando o caráter interdisciplinar que tem o grupo. O grupo efetua estudos de textos de vários autores e contextos sobre mediação cultural e seus possíveis caminhos, ações que trazem um novo pensar para a pesquisa. Pauto-me também em Barbosa e Coutinho que, em sua pesquisa, aprofundaram-se nos escritos sobre mediação. A minha prática como mediadora em diversas exposições também vem de encontro à teoria que pesquiso, trazendo-me um respaldo: pensar sobre a autonomia da criança mediante o discurso do mediador/educador e refletir como essa mediação, por sua vez, pode trazer um caráter de "educação bancária", tipo de prática que Paulo Freire critica, pois desconsidera o repertório e a experiência do educando/público simplesmente "depositando-lhe" conhecimentos, acreditando que esses, em espaços expositivos, não passam de um recipiente vazio. Pretendo dividir todas as vivências e traçar conexões de caráter rizomático.

Por fim, há o estudo da transpedagogia de Pablo Helguera (2011), pensando no universo mediático entre tempo, espaço e objeto, assim, como também, pensando no processo de criação do artista contemporâneo e sua poética. Ainda foram buscados outros pesquisadores que compartilham o mesmo interesse pelo tema e estão em campo dando continuidade à sua pesquisa, assim como teses e dissertações.

Em relação à metodologia, cito o apoio teórico de Marli André (2012) sobre etnografia e Marin e Jolbrán (2012) sobre metodologias artísticas de pesquisa e investigação baseadas na fotografia como pensamento visual, instrumento de documentação e investigação educativa, fundamentada nas artes visuais e unindo-se a A/r/tografia de Rita L. Irwin (2008), relacionando com histórias de vida.

As experiências vividas como educadora/mediadora em muitas exposições e instituições culturais de relevância encaminharam-me para uma metodologia com caráter etnográfico, já que evidenciaram-me a importância da imersão nos espaços pesquisados. Como instrumentos de pesquisa foram usadas narrativas, presentes em diários de bordo e anotações escritas atrás de livros (por só haver esse suporte no momento para registo), avivando memórias. Em minhas andanças, toda vez que percebia uma situação potente anotava ou gravava áudio no celular, por isso anotações de palestras também foram utilizadas.

A pesquisa de campo foi ampliada em julho de 2017 no Museo dei Bambini (Museu da Criança) em Milão, na Itália. Também foram utilizadas fotografias, fotos ensaios e gravações, pois as imagens fotográficas são como instrumentos idôneos para descrever,

analisar e interpretar os processos e atividades educativas e artísticas. Elas são capazes de organizar e demonstrar ideias, hipóteses e teorias equivalentes a outras formas de conhecimento. “Em particular a fotografia se converte em método de investigação quando se faz de forma sistemática, como parte substancial do processo de indagação.” (ROLDÁN, 2012, p. 54).

Ensaios com foto-ensaios foram utilizados cuidadosamente, fundamentados na metodologia e na investigação sobre metodologia artística de pesquisa e A/r/tografia de Rita Irwin, que propõem que a imagem tem um forte poder de texto e vice-versa. Nela, a fotografia funciona como descrição de contexto e com capacidade de argumentação e decisão. Mapas cartográficos apresentados no início também ajudam o leitor a entender, a partir de palavras e gestos, a delicadeza do pensar e como se dá esse processo. Muitas vezes parece confuso, mas no concretizar das ideias, no traçar do mapa, tudo vai se assentando e tomando corpo. Certa vez, escutei a afirmação “escrever é encher de carne o esqueleto do texto” que realmente me representa nessa ação que é a escrita e ao mapear palavras, formas, desejos, sons, cheiros e formatos, o esqueleto será preenchido com tempo e espaço, é assim nasce o texto.

No primeiro capítulo, abordo a ação da criança no espaço expositivo. Será possível o corpo interativo da criança em um museu ou espaço expositivo? Detalho uma investigação em relação ao cognitivo, lúdico e estético da ação da criança e seu corpo nesse espaço. A partir da experiência que tive como mediadora em diversas exposições, pude observar a ação desse corpo e suas respostas à mediação proposta e também, problematizar a mediação cultural como ativação de corpos nesse espaço expositivo, focalizando a faixa etária dos três aos seis anos.

No capítulo dois, com a intensão de pesquisar qual é o papel social que o museu exerce na sociedade contemporânea, quais foram as mudanças que ele sofreu no decorrer dos anos e sua função como espaço de educação social, discuto as possibilidades e volto o meu olhar de forma mais atenta para os espaços expositivos. Reflito qual é a função do museu, pesquiso objetos propositores e sua funcionalidade, questiono o ensinar a partir das ações que se transformam e a criança que experimenta e vivencia cada momento e revejo o campo mediação e seus processos. Seriam possíveis tais ações? Quando existe uma intencionalidade pedagógica nas ações educativas, será possível uma transformação e apropriação desse espaço?

No capítulo três, busco compreender o papel de emancipação da criança nos espaços expositivos, suas possibilidades e a relação de aprendizagem. Nesta experiência questiono: em

que medida a mediação, de fato, pode ser uma facilitadora nesse processo? Finalizo trazendo a experiência que vivi como mediadora nas exposições da Stella Barbieri.

No capítulo quatro, procuro traçar um trajeto teórico entre pesquisadores de educação formal e não formal envolvendo a psicologia, a fenomenologia e as relações estéticas relacionadas ao público infantil. Venho alinhavar as questões sugeridas na prática diante das imposições das dificuldades e desafios das instituições. Como referencial teórico, aprofundo-me na poética do espaço proposto por Bachelard (2008) e pauto-me na pesquisa do trabalho de Munari (1966) e no Museo Dei Bambini, com sua ideia de "proibição do não tocar". A questão é desvendar se os espaços são voltados à experiência estética ou somente para diversão. Consequentemente, por que não existir diversão?

Espero com este trabalho possa contribuir não somente para um novo olhar e escuta em relação à ação das crianças, mas também para mediação que acontece nos espaços expositivos e na educação formal. Desejo também que essa pesquisa venha colaborar de forma idônea na construção de novas possibilidades que possam ser formadas, abrangendo as facetas que pesquisei: criança, mediação, espaço expositivo e arte contemporânea. Lembrando que os horizontes possuem relevos.

2. CAPÍTULO 1- A AÇÃO DA CRIANÇA NO ESPAÇO EXPOSITIVO

Figura 9. Filippa Jorge, *Pensar com o corpo*, 2016. foto- ensaio

> *[...] e nunca podemos estar certos de que a nossa estimativa lógica venha justificar-se com exatidão quando aplicada a crianças.*
>
> *VYGOTSKY, (2010, p. 326)*

Somos feitos de moléculas, partículas, elementos, atração pura. Nosso olhar nos direciona à vontade e o desejo nos move. A partir da minha experiência como educadora e mediadora questiono: o que captura o corpo da criança nas exposições de arte? Existe espaço para elas nas instituições ou somente um corpo dócil é aceito, o qual os limites são impostos e as arestas aparadas? Somos língua e pele, osso e tímpano, nariz e carne, mãos e sentido, verso e reverso logo, um entendimento realizado por via única não é justo, pois me parece que este entendimento nunca chegará a sua completude.

Muitos momentos desafiaram tudo aquilo que acreditei ser mediação ao atender grupos de crianças, fizeram-me repensar meu papel. Pude observar que o corpo não era só voz, mas corpo falante, com seu gesto e sua empolgação que dizem mais que suas palavras.

Hoje, entendo a criança como uma "língua vertebral" que se move, tem força, capacidade e comando, que produz a seiva vital para seus desejos, um ser comunicador que possui uma identidade pessoal, cultural e histórica única. A nós, educadores, cabe controlar nossas expectativas sobre a criança, devemos ser mais flexíveis e abertos ao novo, escutar, observar, pesquisar a criança e suas múltiplas linguagens, visto que as descobertas do mundo são, supostamente, processos essencialmente sociais. A mediação, por sua vez, é uma sequência de provocação e oportunidade de descoberta, um facilitador, um alerta no estímulo ao diálogo e na ação conjunta da co-construção do conhecimento pela criança, pois somos o

tempo todo desafiados a refletir sobre nossos próprios valores e crenças. É uma ação bilateral. “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade”. (FREIRE, 1996, p. 38).

2.1 AS MÚLTIPLAS E SINGULARES INFÂNCIAS

Figura 10: Filippa Joreg, *Mimese*s, 2014. Atelier Fundação Bienal de São Paulo.

> *Quando ela faz caretas, dizem–lhe que basta o relógio bater as horas e a careta ficará para sempre.*
>
> *BENJAMIN, (2009, p.108)*

”Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção”. (BENJAMIN, 2009, p. 107). É uma grande verdade: de pequenos começamos a colecionar. Qual criança nunca foi caçadora, vasculhando armários e gavetas, abrindo caixas e baús, buscando vestígios, marcas, catando conchas a beira mar, caquinhos de vidro para se transformarem em falsos brilhantes, cavando terra ou areia, acreditando ser possível encontrar o outro lado do planeta? E o esconder, essa mágica ação de tornar lençol em cabana, cortina em fantasma, abajur em estátua? O fazer de conta torna todas as possibilidades possíveis, inclusive ser grande sem perder o encanto da infância. Com todos esses meios do brincar, a

criança chega aos seus fins, como nos diz adequadamente Benjamin (2009, p.104) "(a criança) forma o seu mundo próprio de coisas e fantasias, um pequeno mundo inserido no grande".

A infância é radicalmente poética por estar próxima dos sentidos. Existem duas matrizes em seu pensamento: o fazer de conta e o fazer de novo, quantas vezes for necessário até que, como em uma ação mágica, o interesse se vá, isso é descobrir o mundo. Certa vez, indaguei aos meus alunos do Ensino Fundamental I:

- Já sabemos onde encontrar as notícias escritas, então vamos pensar: onde encontramos as notícias faladas?

- Na boca dos fofoqueiros prô! – E não é que tem sua razão!

Outra vez, na aula de ciências, falando sobre órgãos vitais e suas funções, um dos alunos me perguntou:

- Os intestinos servem para quê?

Subitamente joguei para o grupo a pergunta e a resposta foi:

- Jogar toda a porcaria que comemos fora! – Espetacular!, pensei.

Em um lanche coletivo o qual estávamos provando água de coco:

- De onde vem a água de coco?

- Da caixinha né, ugrrr...

Ah, esses seres selvagens que nada sabem... (anotações pessoais)

Para Vygotsky (2010, p.357), "a língua é o instrumento mais refinado do pensamento", por isso não devemos subestimá-la. O pensamento dela é bastante criativo, ele cerca estratégias e se preocupa em explicar tudo àquilo que é posto na ação. São bocas e línguas em um constante pensamento, utilizando-se dos múltiplos sentidos do ser, nesse caso, do ser criança.

Os conceitos de criança e infância são mutáveis visto que cada sociedade e cultura pensam esse conceito de uma forma específica e o mesmo sofre várias mudanças ao longo da história, portanto é bastante complexo definir o que é infância e como é uma criança.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (2008) a Infância é o período do desenvolvimento do ser humano que vai do nascimento ao início da adolescência. Vê-se:

> Art. 2 - considera-se criança, para efeito desta Lei, a pessoa com até doze anos de idade incompletos e adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade.
> Parágrafo Único – Nos casos expressos em lei aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte anos de idade (ECA, 2008, p.35).

O conceito de infância é fruto de uma construção social, percebe-se, porém, que sempre houve criança, mas nem sempre infância. Os tempos da infância são vários, apresentando realidades e representações diversas. Etimologicamente, a palavra infância tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari*, que significa falar, de onde *fan* significa "falante". A partícula *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* referia-se ao indivíduo que ainda não era capaz de falar. A infância se assemelha, neste sentido, ao período selvagem do ser humano, o qual a criança era concebida como um adulto em miniatura e seu cuidado e educação era de responsabilidade de sua família, em especial, da mãe.

Na definição do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau o homem é bom por natureza, mas a sociedade o corrompe. Nesta visão naturalista e romântica, a criança é dotada de uma natureza própria que é corrompida pelo mundo adulto. Para Rousseau, a infância tem uma maneira de pensar e agir própria, cultivada pela sociedade e pela civilidade e para recobrar a liberdade que foi perdida nos descaminhos da sociedade, o filósofo aconselha que o sujeito adentre rumo ao autoconhecimento. Para ele, isso se dá por meio da emoção, em uma entrega a natureza e não pela razão. Um dos objetivos sugeridos por ele é proporcionar felicidade à criança, que ela seja educada, sobretudo, em liberdade e vivencie cada fase da infância na plenitude de seus sentidos. Para Rousseau, o ser humano é, até os doze anos, movido pelos sentidos e emoções, seu corpo físico presente em cada ato, enquanto a razão vai se formando nesse processo. Existe aqui uma visão que exalta comportamentos naturais, expressando uma verdade mais essencial que racional dos conhecimentos construídos. Brougère (2010, p. 96) enfatiza a sua importância:

> Quanto a importância ideológica, é importante lembrar a mudança de perspectiva, no início do século XIX, sobre a concepção de criança (...). De fato devemos essa mudança de perspectiva à ruptura romântica. (...) O conceito dominante de criança não podia dar o menor valor a um comportamento que encontrava sua origem na própria criança, através de um comportamento espontâneo. Foi preciso depois de Rousseau, que houvesse uma mudança profunda na imagem da criança e de natureza para que pudesse associar uma visão positiva às suas atividades espontâneas.

A partir do século XIX e XX, a infância começa a ocupar um lugar de maior importância para a sociedade, começa a se pensar nesse ser de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados, surge a valorização da criança espontânea, potente, portadora de valor, verdade e criatividade. Começou a delinear-se o que, mais tarde, evoluiu para o que hoje, reconhecemos como infância.

Para esse reconhecimento chegar, ainda foi necessária muita luta e conscientização da sociedade, pois a princípio e, por um longo tempo, a criança foi vista somente como um ser incapaz e dependente, inclusive de sua situação social: “As crianças têm mais necessidade de nós do que nós delas”, salienta Benjamim (2009, p. 122) em uma dura crítica aos argumentos da pedagogia burguesa do século XX, apontando-a como não dialética e pautada apenas na psicologia e ética, tendo como meta da educação um “homem integral, o cidadão”. Benjamin também criticava a falta de oportunidade para as crianças proletárias, dizendo que elas são elementos dessa prole e que nenhuma meta educacional doutrinária é que decide aquilo que ela deve se tornar, mas sim, a situação de sua classe. Essa situação, por sua vez, jamais é considerada um problema real para o “reformador escolar”.

Já Antônio Gramsci (1937) mencionou que tomar posse dos instrumentos da classe média era o resultado mais politicamente correto de escolaridade. Havia a necessidade de educar a classe proletária e de formar intelectuais provenientes da classe trabalhadora que ele denomina “intelectuais orgânicos”.

Hoje, século XXI, podemos pensar inclusive nas “múltiplas infâncias” e dizer *crianças*, no plural, e não mais *a criança*, pois diferentes tempos e espaços resultam em diferentes infâncias, modos de ser e pensar, diferentes maneiras de se viver. Necessidades vitais de sobrevivência e culturas diferentes nos levam a diversas infâncias e formas de ser criança.

> Cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultura e existem muitas imagens possíveis. Algumas se concentram no que as crianças são, no que elas tem e no que elas podem fazer, enquanto outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não tem, e no que elas não podem fazer. Algumas imagens focalizam mais na necessidade do que as capacidades e potenciais, o que as crianças não podem ser ou fazer, em vez do que elas podem ser ou fazer. (RINALDI, 2012, p. 76)

“As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”, diz Larrosa (2015, p.183). Neste trecho, o autor critica uma visão de reconhecimento, ao qual esperamos que a criança evidencie características que possamos identificar, pois sabemos “tudo sobre” e o que é melhor para elas. Por sua vez, esses “seres selvagens” devem obedecer à risca tudo aquilo o que indicamos para suas experiências. Nós não nos deparamos com a criança como outro de fato e sim, com tudo aquilo que desejamos e almejamos para esses seres. Entretanto, o que importa é o novo que a infância deveria nos trazer, mas de certa forma não o permitimos. “(...) Enigma desse novo começo e desse fim em si mesmo que é sempre o nascimento de uma vida humana concreta e singular”. LARROSA (2015, p.192).

Na avançada e tecnológica sociedade em que vivemos hoje, a qual as bases ideológicas são o consumo, a sustentação desses alicerces é primordial para a permanência de nosso sistema capitalista. A criança passa a ser um dos pilares desse sistema, sendo vista e descrita na sua fragilidade e desproteção como uma das justificativas encontradas para a existência de entidades que, por sua vez, também são alicerces do sistema família e escola. Sem elas, não há formas de uma evolução segura e contínua, a princípio. Assim, é interessante pensar na criança e na maneira como o meio a concebe, mas não podemos esquecer que todo esse processo é mediado pela cultura que permeia o seu redor, as mídias sociais, a televisão, os livros, as músicas, o cinema, enfim. A vida social dessa criança nos traz pistas de como é a sua infância.

Crianças são seres produtores de cultura, isso é fato, independente de como esse processo se dê em suas trajetórias de infância. Jamais ela é um ser inerte o qual somente se estampe marcas. Particularidades se edificam entre o papel de receptor e autor dessa produção, principalmente pensando na produção e no consumo das crianças e das culturas as quais os mecanismos da sociedade capitalista deixam marcas indeléveis. Mas essas bases também sustentam a sociedade e os interesses capitalistas. Para Perroti (1986), o adulto é visto como um "ser completo".

> Partindo- se dela, a criança é sempre alguma coisa imperfeita que necessita ser lapidada, educada. E a lapidação será feita segundo critérios fixados pelo adulto, pois este representa, na perspectiva evolucionista, o estágio mais avançado do organismo vivo em suas diferentes fases. (PERROTTI, 1986, p.12).

Essa visão "adultocêntrica" da criança, como nos coloca Perrotti (1986), é bastante redutora, como ele mesmo cita. A criança é vista como um "vir a ser", um "futuro adulto", ideia essa que vem de encontro com o que Larrossa (2015, p.187) nos coloca: "Dir-se-ia que o recém- nascido não é outra coisa senão aquilo que nós colocamos nele". A infância na nossa sociedade não é vista como uma novidade e sim, como uma continuidade, pois o que é novo assusta e desestabiliza.

"A mão de uma criança explora o mundo com entusiasmo. As primeiras impressões que uma criança tem sobre o mundo são imagens táteis.", diz Pallasmaa (2013, p.29). Mas como salienta o autor, as mãos não são simplesmente ministros fiéis e passíveis do cérebro, elas têm suas intencionalidades e aptidões. "(...) a sequência complexa de movimento e relações espaciais e temporais envolvidas na execução de uma tarefa é inconscientemente internalizada e corporificada, em vez de ser compreendida e lembrada intelectualmente." (PALLASMAA, 2013, p.24). A partir disso, podemos entender a necessidade da exploração do ambiente feita pelas mãos de uma criança e sua intensa necessidade de tocar e não somente

olhar. Mãos que "pensam" e "enxergam", simultaneamente, construindo, dessa forma, projeções mentais através do tato, criando uma memória espacial. A atividade cognitiva baseia-se na experiência imediata, através dos sentidos em que interage com o meio que explora.

A criança é um ser em contínua relação de descoberta e essa descoberta, muitas vezes, vem com um sentido de posse, razão pela qual é também de caráter corporal, é uma apropriação espacial, visto que a faixa etária de dois a sete anos – chamada por Piaget (1999) de "primeira infância" – é um período pré-operatório. A criança ainda carrega traços egocêntricos, ela ainda é bastante concreta na maneira de se relacionar com o mundo e também em seu pensamento. Seus interesses e brincadeiras estão carregados de realismo, tendendo a imitação daquilo que existe e enxerga ao redor.

Com o surgimento da linguagem na primeira infância, a criança apropria-se da expressão verbal, tornando-se mais eficaz em sua comunicação. É o estágio da inteligência simbólica o qual a criança terá, a partir desta fase, a capacidade de narrar e representar situações e fatos vividos, interagir socialmente pela representação verbal. Nesse estágio é importante referir que a criança ao contatar com o meio de forma ativa está a favorecer a sua aprendizagem de uma forma criativa e original. "No momento da aparição da linguagem, a criança se acha as voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e das representações interiores". (PIAGET, 1999, p.25).

Para Rinaldi (2012), o momento de maior criação da criança acontece quando ela questiona e pergunta "por quê?", momento esse que a criança ainda está na fase pré-operatória. Na intenção de gerar questões e procurar por respostas, ela busca uma narrativa que dê conta de entender o que, até então, é abstrato e inexplicável para ela e o que constitui um dos aspectos mais excepcionais da criatividade na criança.

> [...] sabemos muito bem o que representa ser o companheiro de viagem da criança nessa busca por significados. Os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa, como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com elas. (RINALDI, 2012, p.205)

É preciso estar ciente ao que a criança diz, como age e reage, pois desta forma, por meio da escuta, é que podemos vir a compreender como funciona sua percepção e pensamento. A partir da escuta da criança é que deveríamos basear nossas ações pedagógicas, visto que sua curiosidade leva-a a buscar a razão das coisas.

Este estágio, o pré-operatório, é fundamental, pois a criança aprende de forma rápida e flexível, iniciando o pensamento simbólico o qual as ideias dão lugar a experiência concreta. Apropriando-se da linguagem, um instrumento de conceitos universal que reforça o pensamento individual com um amplo sistema de pensamento coletivo, a criança passa a ser capaz de reconstituir suas ações passadas sobre a forma de narrativas. É o início da socialização da ação que passa a ter outro caráter: não mais somente de percepção, mas saltando para, segundo Piaget (1999), uma interiorização da ação e da palavra e se reconstituindo no plano intuitivo das imagens e das "experiências mentais". Por essa razão, as atividades devem ser lúdicas a priori, trazendo significado para a criança. "A iniciativa lúdica da criança deve corresponder, em outros momentos, a iniciativa educativa do adulto.", diz Brougère (2010, p. 93).

> Imagens internas do corpo são as imagens diretamente baseadas nas representações neurais que ocorrem nos córtices sensoriais iniciais e aí são topograficamente organizadas, elas se formam sob o controle de receptores sensoriais orientados para fora, como a retina, e sob o controle de disposições contidas no interior do cérebro. (GREINER, 2005, p. 72)

É na ludicidade que a criança constrói relações de aprendizagem, incluindo o conhecimento inato e o adquirido por experiências vividas, ela já consegue partilhar socialmente as aprendizagens fruto do desenvolvimento e da sua comunicação. A ludicidade é uma forma de desenvolver a criatividade e os conhecimentos e pode ser estimulada por meio do ato de brincar, dos jogos, da música e da dança. O intuito é educar e ensinar, se divertindo e interagindo com os outros, é também uma maneira da criança se organizar e conhecer o mundo e o ambiente que a rodeia. A interação lúdica, da forma que é incorporada pela criança, vai variar segundo situações vividas, individuais e ou coletivas, e sua faixa etária. O ato do brincar, por sua vez, pode ser inerente ao ato do desejo de possuir.

> A interação lúdica associa às significações preexistentes e aos estímulos inscritos no brinquedo uma produção de sentido e de ação que emanam da criança. É o momento que em que a criança se apropria dos conteúdos disponíveis, tornando-os seus, através de uma construção específica, quer ela seja ou não original. (BROUGÈRE,2010,p.72).

É a fase dos jogos simbólicos que, segundo Piaget (1999), traz uma satisfação por meio de uma transformação real em função dos desejos da criança. Os jogos simbólicos e os de construção são atividades reais do pensamento que, de forma lúdica, ela manipula valores existentes ao seu redor. É quando a criança por meio do ato de brincar se apropria de códigos sociais e culturais e exercita a abstração, é também um exercício comportamental e uma relação individual com esses códigos.

Seguindo o mesmo pensamento em relação ao ato de brincar exercido pela criança, Vygotsky (2007) nos traz uma observação que elucida vários pontos da ação do brincar:

> No início da idade pré-escolar quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica de estágio precedente de uma tendência para satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (...). (VYGOTSKY, 2007, p. 108, 109)

Por intermédio do brincar, a criança aprende a explorar sensorialmente diferentes objetos, texturas, formas e reage a estímulos lúdicos propostos pelas relações com quem e com o que está brincando, exercitando assim, com prazer funcional, suas habilidades. Para Vygotsky (2010), a brincadeira deve ter um caráter emocional sempre, pois quando a criança brinca vários sentimentos nela são despertados e ela segue suas emoções, que são naturalmente combinadas com as regras do jogo. A brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surge na base do instintivo e do emocional. Para o autor, é a melhor forma de educação integral, ao passo que essas habilidades se tornam mais abstrusas. O brincar oferece oportunidades para aprender em contextos de relações socioafetivas, os quais são explorados aspectos importantes como cooperação, autocontrole e estratégias de negociações, além de estimular a imaginação e a criatividade. O sentido estético, como ato de percepção e prazer do brincar, se repercute nos seus movimentos o que, biologicamente, é uma preparação para a vida e do ponto de vista psicológico, uma das formas de criação infantil mais potente, pois a criança ao brincar elabora com criatividade e imaginação a sua realidade, apreendendo com seus movimentos que vão se relacionando ao meio.

> Em termos de percepção aos poucos se torna claro que no momento em que a informação vem de fora e as sensações são processadas no organismo, colocam-se em relação. É quando o processo imaginativo se desenvolve. Assim a história do corpo em movimento imaginado que se corporifica em ação. (GRINER, 2005, p. 64)

Em *A Representação do Mundo na Criança*, de 1946, Piaget (2005) propõe um problema: quais são as representações do mundo criadas espontaneamente pelas crianças ao longo dos diferentes estágios de seu desenvolvimento intelectual? Este estudo supõe a existência de um ser que ignora a distinção entre o pensamento e o corpo, visto que "a consciência que temos de pensar nos distingui, com efeito, das coisas". (PIAGET, 2005, p.37). Mas esse suposto ser, aos conhecimentos psicológicos, seria distinto dessa ideia citada por ele.

“As palavras estariam ligadas às coisas e falar consistiria em agir diretamente sobre os corpos. Inversamente, os corpos exteriores seriam menos materiais, achando-se imbuídos de intenções e de vontade.” (PIAGET, 2005, p.50), ou seja, esse ser suposto é a criança. No estudo de 1947, a criança é questionada: você sabe o que pensar? Com o que a gente pensa? As respostas levaram a identificar estágios de pensamento. No primeiro estágio, as crianças de em média seis anos creem que pensam com a boca, voz e pensamento não se distinguem. “Naturalmente, o pensamento é confundido com as próprias coisas, no sentido de que as palavras fazem parte das coisas.” (PIAGET, 2005, p.38). O cérebro não vai depender de modo exclusivo de informações que vêm de fora para conceber informações e percepções, mas depende sim, dessas referências externas para criar ações.

Não há, no entanto, fragmentação no ato de pensar e na ação da criança. O corpo está integrado com todas as suas ações, ele aprende a cada ação. A criança ainda não o desmembra e lê o mundo com todos os seus sentidos que estão muito presentes e aflorados, sem distingui-los. “Hilda, acreditava que pensávamos com a língua e os animais com a boca. Ela admitia, por outro lado, que as pessoas pensavam quando falavam e deixavam de pensar quando fechavam a boca” (PIAGET, 2005, p.38).

> Essa capacidade de escutar e de alimentar expectativas recíprocas, que possibilita a comunicação e o diálogo, é uma qualidade da mente e da inteligência, particularmente na criança pequena. É uma qualidade que requer compreensão e apoio. No sentido metafórico, as crianças são as maiores ouvintes da realidade que as cerca. Elas pressupõem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo para escutar, mas o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso – um tempo cheio de esfera e expectativa. As crianças escutam a vida em todas as suas formas e cores, e escutam os outros (adultos e colegas). Elas logo percebem que o ato de escutar (observando, mas também tocando, cheirando, sentindo o gosto, pesquisando) é essencial para a comunicação. As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação. (RINALDI, 2012, p. 126-127)

Figura 11. *Laura e o Relógio*, 1981. Imagem retirada do livro, *Uma Città, Tantti Bambini: Memorie di uma stporia presente*.(2014, p. 111).

Um bom exemplo para ilustrar o que Rinaldi diz são as imagens de Laura, publicadas em 2009 no livro *The Diary of Laura: perspectives on a Reggio Emilia Diary* (O Diário de Laura: Perspectivas em um Diário de Reggio Emilia, em tradução livre) e depois reproduzido em um catálogo: *Una Cittá Tanti Bambini* (Uma Cidade Muitas Crianças, em tradução livre) (2014, p.111). A professora conversa com Laura e a menina se atém ao relógio daquela que, imediatamente, o aproxima para a menina escutar. Assim que a professora afasta o relógio, Laura aproxima o ouvido dos livros para tentar ouvir o som deles.

Para Vygotsky (2010), a criança tem a capacidade de fazer uma interpretação real dos fenômenos, embora não possa, eventualmente, explicar tudo de forma imediata e até o fim. Tudo o que sentimos é real e passa pelos nossos cinco sentidos para ser assimilado, apreendido e, posteriormente, explicado. A criança percebe e interpreta o mundo de forma particular e a sua maneira.

Em 2016, trabalhando na exposição *Estou Cá*, um grupo de crianças que visitavam o espaço expositivo com seus pais se deparara com a obra *#sem título* da artista Kim Cavalcanti. A obra é um registro de uma performance que ela realizou à beira do mar, dançando com as ondas e vestindo uma saia com sinos que representa o mensageiro dos ventos. No vídeo, exposto no Sesc Belenzinho em uma área de convivência localizada em cima de um grande vidro onde é possível ver abaixo a piscina do complexo, ouve-se claramente o som das ondas misturadas com o delicado tilintar dos sinos. Assim que o som chamou a atenção, um das crianças correu em direção do vídeo, chamando o restante do grupo com a seguinte frase: "Vem ver o som do marrr!" Todas as cinco crianças imediatamente se aproximaram e uma delas retrucou: "Não é o som do mar, é o som da piscina!" Quando o vídeo finalizou e o som acabou outra disse, espantada: "Ih! O som fugiu... Para onde foi?" e o grupo ficou atentamente percorrendo o espaço com os olhinhos procurando aquele barulho.

Figura 12: Filippa Jorge, #vemveromarrr, 2016. Foto-ensaio SESC Belenzinho, exposição: *Estou Cá*.

Podemos afirmar que a criança vive uma experiência de forma processual, as suas relações de aprendizagem e construção do conhecimento têm um curso mental próprio. Uma hipótese comum é levantada pelo grupo e dentro dessa hipótese as crianças confrontam e discutem, utilizando uma variação de sistemas simbólicos, alguns inventados, alguns convencionais. Sua motivação para o uso e a invenção de símbolos é construir um melhor entendimento da sua própria compreensão de algo (ver o som do mar) e apresentar esse entendimento aos outros. Seu entendimento é socializado, fazendo o grupo pensar em possíveis hipóteses e partilhar também e graças a essa partilha, o produto da imaginação

coincide com aquilo que as crianças têm como referencial, quer dizer, a cultura das suas percepções artísticas é, por sua vez, a própria criação da criança e o espaço da imaginação nasce da ação.

> A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente na ação. (VYGOTSKY, 2007, p. 109).

2.2 LÍNGUA, VÉRTEBRA, PELE

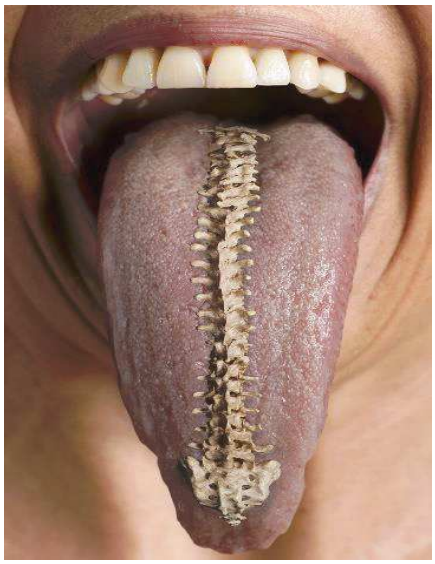


Figura 13: Leonora de Barros,
***Língua Vertebral*, 1998**

> *Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora.*
> *VIGOTSKI, (2010. p. 334)*

A criança conquista o espaço por meio da percepção, ela explora seu ambiente o tempo todo e testa limites, utiliza atos motores para auxiliar a exteriorização do pensamento, descobre e explora o espaço utilizando seu corpo na totalidade.

Como afirma o Referencial Curricular Nacional (RCN), a criança está integralmente presente em tudo que faz, por trás do seu fazer ela planeja, elabora, vivencia. A vivência é a fonte do conhecimento, seu alicerce de construção da realidade, a cerca e dá sua identidade.

> Crianças na faixa etária de 04 a 06 anos, constata-se uma ampliação do repertório de gestos instrumentais, os quais constam com progressiva precisão. Atos que exigem coordenação de vários segmentos motores e o ajuste a objetos específicos. (...) Ao lado disso permanece a tendência lúdica da motricidade sendo assim, comum que as crianças, durante a realização de uma atividade, desviem a atenção de seu gesto; (...) o movimento começa a submeter-se ao controle voluntário o que se reflete na capacidade de planejar e antecipar ações – ou seja, pensar antes de agir. (...) Os

> recursos de contenção motora, por sua vez, se traduzem no aumento do tempo que a criança consegue manter-se em uma mesma posição. Vale destacar o enorme esforço que tal aprendizado exige da criança, já que quando o corpo está parado ocorre intensa atividade muscular para mantê-lo na mesma postura. "(RCN. 1998 – Vol. 3, p. 24).

Segundo Dantas (1992), é no movimento corporal que a criança flui suas emoções e pensamentos. Estudos realizados por ele mostram que o desenvolvimento cognitivo se dá essencialmente nas diferenciações que cada um faz com a realidade exterior. A afetividade é essencial para o desenvolvimento humano, pois a construção do eu se dá no outro, seja para referência ou negação. A socialização é muito importante para o desenvolvimento afetivo da criança dessa faixa etária, logo podemos acreditar que o meu conhecimento e minha identidade são construídos pelo outro. "Para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar." (DANTAS, 1992.p.36).

A motricidade tem um caráter pedagógico, tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto pela maneira com que ele é representado. As aquisições da marcha e da preensão dão à criança maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços e também é no estágio sensório motor e projetivo que ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo projetivo refere-se ao fato da ação do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar, ou seja, o ato mental "projeta-se" em atos motores. Partindo de Dantas (1992), Henri Wallon afirma que o ato mental se desenvolve no ato motor: personalismo que ocorre dos três aos seis anos. Nesse estágio, desenvolve-se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas. Ela se baseia em esquemas motores para solucionar suas dificuldades e problemas, que ainda são essencialmente práticos.

> O processo ideativo é inicialmente projetivo. Isto é, exterioriza-se, projeta-se, em atos sejam eles mímicos, na fala, ou mesmo nos gestos da escrita. (...) O Movimento, a princípio, desencadeia e conduz o pensamento. (...) Mas a imitação realiza, ele concorda, a passagem do sensório-motor ao mental. A reprodução dos gestos do modelo acaba por se reduzir a uma impregnação postural: o ato se torna simples atitude. Este congelamento corporal da ação constituiria o seu resíduo último antes de se virtualizar em imagem mental. (DANTAS, 1992, p.41).

A linha da psicologia, bastante radical, diz que existem atitudes puramente motoras suscitadas pelas linguagens da arte, basta lembrar-se de uma música ou propriamente escutá-la para de alguma forma o corpo "dançar". Para Vygotsky (2010), essa atitude poderia ser chamada de vivência estética e tem uma importante função de organizar o nosso comportamento. Por exemplo, estimulações visuais causadas pela pintura e seu experimentar

têm, por sua vez, reações sinestésicas que impulsionam reações motoras, ou seja, lemos uma pintura tanto com os músculos quanto com o olhar, o efeito estésico da pintura situa-se nas pontas dos dedos e, igualmente, nos olhos. "[...] uma vez que fala à nossa imaginação tátil e motora não menos do que à imaginação visual." (VYGOTSKY, 2010, p.343).

A escola, em seu papel, é o lugar em que a criança passa boa parte da sua vida, é um espaço de alienação, de doutrina do corpo, do pensamento e da racionalização da experiência. Este corpo, efetivamente, passa a ser um instrumento de dominação, não há disciplina mental que não seja corporal. A escola, ao insistir em manter a criança imobilizada, acaba por limitar o fluir de fatores necessários e importantes para o desenvolvimento completo da pessoa. A motricidade é um importante fator para o desenvolvimento do psiquismo que é o conjunto de características psicológicas de um indivíduo ou o conjunto de fenômenos psíquicos e processos mentais. É uma energia inteligente gerada pelo cérebro, consciente ou inconscientemente, emanada em determinadas frequências, de alcance ilimitado e direcionadas de forma aleatória ou objetiva. Quando em concordância, o psiquismo coordena o nosso magnetismo de forma a realizar nossos desejos, a partir dos pensamentos que geramos. O psiquismo pode ser entendido como forma especialmente complexa da estrutura do pensamento, nos aponta Vygotsky (2010).

"Um bom emprego do corpo que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil (...). Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente.", critica Foucault, (2010, p.147). Doutrinar e alienar o corpo podem ser formas eficazes de controle, podendo ser muito útil para o bem estar da sociedade.

"Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas". (FOUCAULT, 2010, p.133). A disciplina, segundo o autor, se torna a decorrente fórmula de dominação corporal nos séculos XVII e XVIII, mas não no sentido de apropriação dos corpos e sim, na obtenção de efeitos úteis e funcionais no comportamento. "A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações". (FOUCAULT, 2010, p. 141). O espaço disciplinar, para ele, é analítico, visto que cada indivíduo deve permanecer no seu lugar, onde possa ser vigiado, apreciado, sancionado em seus atos, todos medidos por suas qualidades e méritos. Para Deleuze (2011), o corpo pode ser comparado no seu funcionamento a uma máquina que trabalha para a produção, mas quando nosso corpo se

torna um organismo, lhe dão uma utilidade, ele se insere na sociedade para determinados fins e o desejo é canalizado e tudo se torna produção, logo o desejo não é a falta de produção, o desejo é a fonte motriz da vontade, o que nos move.

"Se o desejo é recalcado é porque toda posição de desejo, por menor que seja, pode pôr em questão a ordem estabelecida de uma sociedade: não que o desejo seja, ao contrário. Mas ele é perturbador". (DELEUZE, 2011, p.158). O corpo, quando afastado daquilo que é seu mais íntimo desejo, perde sua capacidade de ser e agir, sua capacidade criativa já que sua imaginação se aliena. "O recalcamento depende da repressão. Isso não implica confusão alguma dos dois conceitos, pois a repressão tem necessidade do recalcamento, precisamente para formar sujeitos dóceis e assegurar a reprodução da formação social inclusive nas suas estruturas repressivas". (DELEUZE, 2011, p.161).

> O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer (...). A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". (FOUCAULT, 2010, p.132.)

Espaço existencial

Pallasmaa aponta que a existência humana se caracteriza por modos de possibilidades e a capacidade de fantasiar e imaginar é uma característica ímpar existente somente no ser humano. A fantasia vive junto da realidade, como uma forma digna de sobrevivência, contém o pragmático e o estético caminhando lado a lado. Para Pallasmaa, vivemos em um mundo onde o mental e o material se fundem o tempo todo. "Na verdade o mundo em que vivemos é fundamentalmente "não científico", quando medido pelos critérios da ciência ocidental". (PALLASMAA, 2013, p. 132). E vai além, afirmando que o mundo que vivemos está mais próximo da esfera dos sonhos. Para distinguir os espaços em que vivemos do espaço físico, ele denomina o espaço em que vivemos de espaço existencial, espaço este gerador de experiências existenciais e baseado em significados e valores nele refletido individualmente ou coletivamente, de modo consciente ou não. Esse espaço existencial é uma experiência única representada por meio da memória e experiência de cada um. A obra de arte, para ele, não é um símbolo que retrata algo fora de si, ela é a representação de um objeto-imagem que se incorpora em nossa experiência existencial. A partir do pensamento de Bourriaud (2009a),

a experiência existencial pode ser comparada com a nossa própria realidade, mas ele nos diz que tudo não passa de uma montagem e que essa montagem não é a única possível e acessível, fazendo uma alusão a Arte Contemporânea.

O que se costuma chamar de "realidade" é uma montagem, mas a montagem a qual vivemos será a única possível?

> A partir do mesmo material (o cotidiano), podem–se criar diferentes versões da realidade assim, a Arte Contemporânea apresenta-se como uma mesa de montagem alternativa que perturba, reorganiza ou insere as formas sósias em enredos originais. O artista desprograma para reprogramar, sugerindo que existem outros usos possíveis das técnicas e ferramentas à disposição. (BOURRIAUD, 2009a, p. 83)

A criação faz parte do universo humano e está profundamente ligada ao espaço existencial citado a cima. Uns são mais criativos que os outros, natural; onde não há criação, me parece, não há vida. A criação é o alimento da alma, criar é buscar estratégias, é dialogar com o seu redor todo o tempo, mas para o ato criador transcender é necessário coragem para se permitir e avançar em nossas hipóteses. É se soltar de amarras, preconceitos, correr riscos, apostar no nunca visto ainda ou na nova forma de olhar, como nos mostra bem Matisse ao escrever o texto *É preciso olhar a vida com olhos de criança*, em 1953:

> O esforço necessário para liberar-nos exige uma espécie de coragem; e essa coragem é indispensável ao artista que deve ver todas as coisas como se as visse pela primeira vez; é preciso ver a vida inteira como no tempo em que se era criança, pois a perda desta condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é pessoal. (MATISSE, 2007, p.370)

A imaginação é essa atividade criadora do cérebro humano, baseada na capacidade combinatória e atribuindo novos sentidos àquilo que já foi vivenciado. Para Vygotsky (2014) a imaginação é um impulso real da criatividade, ele chama a atividade criativa de "atividade humana criadora de algo novo". As ações do ser humano podem ser chamadas de reprodutivas ou reprodutoras, pois estão intimamente ligadas à memória e consistem da repetição ou reprodução de normas de comportamentos anteriores criadas ou elaboradas por lembranças de impressões passadas. A atividade exercida não cria nada de novo, limita-se a repetir mais ou menos preciso algo já existente. "O substrato filosófico dessa atividade reprodutora ou da formação da memória é a plasticidade do nosso sistema nervoso, entendendo-se por plasticidade a propriedade de adaptação e conservação dessa alteração adquirida." (VYGOTSKY,2014, p.2). Quando nosso cérebro sofre fortes e repetidas excitações, ele fica marcado, igual a uma folha de papel sulfite quando vincada por diversas vezes, quer dizer, cria uma memória. Nosso cérebro é um órgão que preserva suas experiências e facilita sua repetição, mas, no entanto, ele não se limita somente a preservar as experiências passadas. Além da atividade reprodutora, nosso cérebro também é um órgão combinatório e criador.

> O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiência passadas, novos princípios e abordagens. (VYGOTSKY, 2014, p.3).

Nossos sentidos "pensam" e se relacionam com o mundo, como aponta Pallasmaa (2013, p.18), "[...] é evidente que a capacidade de imaginação não se esconde apenas em nossos cérebros, uma vez que toda a nossa constituição corporal tem suas fantasias, seus desejos e sonhos". Segundo o autor, devemos exercitar e estimular nossa capacidade de criação por meio da imaginação. Para ele, a faculdade de imaginação é o fundamento da nossa existência mental, é a forma que encontramos para lidar com os estímulos e informações. Ele ressalta também que na contemporaneidade o excesso de informação imagética dificulta, e muito, o poder de imaginar, como também a empatia e a compaixão e afirma: "O dever da educação é cultivar e suportar as habilidades humanas de imaginação e empatia, mas os valores predominantes da cultura tendem a desencorajar a fantasia". (PALLASMAA, 2013, p.139).

Munari (2017) nos diz que o a fantasia, a invenção e a criatividade pensam e a imaginação vê. Sendo a fantasia a faculdade mais livre, a criatividade, como o uso finalizado da fantasia e da invenção, se forma e se transforma continuamente. A criança explora seu mundo externo, natural, ela cerca novas descobertas. Essa exploração se dá com seu corpo em um todo e sua necessidade de tocar para sentir é vital. Tudo que ela compreende se instala em sua memória, sendo que a memória da criança ainda concentra poucos dados.

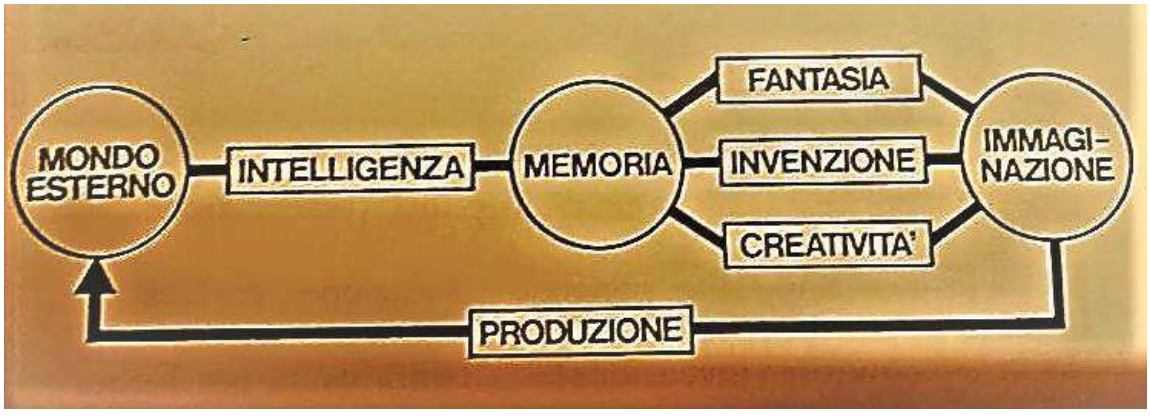


Figura 14. Reprodução do livro: *Fantasia* ,Bruno Munari, 2017, p. 19. Mundo externo; inteligência; memoria; fantasia, invenção, criatividade; imaginação; produção.

A memória da criança está ligada a narrativa, à intuição e à lógica. Suas ações estão bem mais adiantadas que a sua palavra e isso mostra o quanto ela depende das suas ações corporais para se colocar e comunicar com o mundo. Para Pallasmaa (2013, p.38), "tocamos nas coisas e nos apropriamos de suas essências antes de podermos falar sobre elas". A

sinestesia - ou estado sinestésico - é uma condição de vida típica da plasticidade sensorial da criança e de grande importância para a construção de conhecimento e memória coletiva e individual. “Tudo que uma criança memoriza ficará em sua memória e formará a sua personalidade. Depende de nós, adultos, passar às crianças esses dados e eles ajudarão a entender e a viver com os outros de certa forma”. (MUNARI, 2017, p. 120)

A memória corporal, espacial e afetiva da criança é formada nos seus primeiros anos de vida e pode se manter ao longo dela. Pesquisas tem evidenciado a memória como um sistema múltiplo, espalhado por diferentes áreas cerebrais. Segundo Iziquierdo (2011), a memória significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações e é este processo ou o acesso a este acervo das memórias que nos converte em indivíduos, é graças à memória que cada ser humano é quem é. “A coleção de lembranças de cada indivíduo é distinta das demais”, (IZIQUIERDO, 2011, p.12) assim como seu esquecimento. Memórias são feitas de células nervosas, os neurônios, que se organizam e se armazenam em redes e são ativados pelas mesmas ou outras redes, sendo o estado de ânimo, as emoções e o nível de consciência responsável, em grande parte, fundamentais para a regulação desse processo.

A personalidade da criança é construída nos primeiros anos e o seu desenvolvimento de identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. É nas interações sociais que laços afetivos se ampliam, por isso a afetividade possui papel fundamental no desenvolvimento da pessoa, pois é por meio dela que o ser humano demonstra seus desejos e vontades. Para Vygotsky (2014), não existe separação do afetivo e do cognitivo, é no socializar que a criança cria a chance de desenvolver e regular suas emoções, aprende a ceder a vez para falar, brincar, aprende a compartilhar, aceitar regras e elaborar estratégias para ações do brincar, resolver conflitos e, principalmente, a compreender os sentimentos, as vontades e os desejos do outro, relacionando-os aos seus.

A socialização de crianças com outras crianças proporciona o estímulo à fantasia, impulsionando que a criança desenvolva sua criatividade, é por meio da brincadeira e do faz de conta que ela se depara com sentimentos recalcados. A fantasia é uma válvula de escape para ideias e preocupações das crianças e pode ser utilizada como uma forma de acessar o mundo delas. A intimidade e a espontaneidade com a brincadeira levam a criança a uma situação de confiança que a faz avançar em suas hipóteses e decisões.

Figura 15. Filippa Jorge, *Variar*, 2016. Foto- ensaio: exposição *Sónosnòs*.

2.3 O CORPO QUE COMUNICA E SE RELACIONA COM A ARTE

> *Sentimos prazer e proteção quando o corpo descobre sua ressonância no espaço.*
>
> *PALLASMAA, (2011, p.63)*

O artista plástico catalão Joan Miró disse que mais importante do que a obra de arte, propriamente dita, é o que ela vai gerar, o grande encontro esperado entre o corpo e a obra é o inesperado.

Figura 16. Filippa Jorge, *Espelhos Polifonicos*, 2016

Na 32º Bienal de São Paulo, em 2016, atendi um grupo agendado de uma escola particular, crianças de seis a sete anos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Levei-os à obra *Espelho de Som*, de Eduardo Navarro, um instrumento construído para conectar, acusticamente, uma palmeira do lado de fora do pavilhão e o espaço expositivo. A palmeira e o público eram colocados em uma posição de equivalência e a proposta era de comunicação que consistia de um grande gramofone de cobre localizado fora do pavilhão, que se ligava à área interna por um cano também de cobre.

Formamos uma fila e eu propus que cada criança se comunicasse com a obra da forma que desejasse: falar no cano, ouvir a palmeira, senti-la da forma que quisesse e assim, cada um o fez. Quando chegou a vez de uma garota muito falante, de seis anos, (era visível sua ansiedade) ela colocou delicadamente o ouvido no cano e seus olhos atentos não paravam um

segundo de caminhar pelo espaço, de um lado para o outro. Ficou um longo meio minuto, ouvindo atenciosamente a obra, era nítida a sua entrega e, ao afastar o ouvido, aproximou a boca e disse baixinho: “obrigada!”.

Figura 17. Filippa Jorge, *Polifonia,* 2016. Foto- ensaio: composto por fotos de Miriam Celeste e Felipe Bittencurt.

À medida que a obra interage com o corpo do observador, a experiência reflete nas sensações. A percepção e interação que aconteceu na situação citada acima é o encontro tão esperado com a arte que nem sempre ocorre e que jamais podemos prever sua ocorrência: Como? Quando? Com quem? Por quê? Simplesmente acontece, mas quando acontece é um verdadeiro tilintar da alma, mesmo que seja uma experiência ruim, é uma precipitação de nuvens carregadas que levamos em cima de nossas cabeças, que está preste a se transformar em tempestade, mas nunca sabemos a hora e o momento certo que irá acontecer. Quando ocorre incomoda, mas refresca, alimenta e alaga o nosso solo.

Em seu livro *As Mãos Inteligentes*, Juhani Pallasmaa (2013, p.13) afirma: “A corporificação não é uma experiência secundária; a existência humana é fundamentalmente uma condição corpórea”. Podemos perceber a importância do corpo e sua ação para a cognição da criança, visto que a memória corporal na primeira infância é a que carregamos para o resto das nossas vidas, ou seja, para o autor, a consciência humana é uma consciência corpórea. Na verdade, estamos conectados ao mundo através dos nossos sentidos. O corpo humano é um todo, ele não se fragmenta nas ações. Nós ouvimos, falamos e respiramos ao mesmo tempo e o aprendizado de uma habilidade se dá primeiro por uma questão de mimese muscular corporificada adquirida por meio da prática vivencial. O conhecimento é formado também por habilidades corporificadas, por isso a percepção de mundo significa uma experiência estética, isto é, estésica, logo as experiências partem dos nossos cinco sentidos.

> Estamos conectados ao mundo por meio dos nossos sentidos. Os sentidos não são meros receptores passivos de estímulos, e o corpo não é apenas um ponto de observação do mundo em uma perspectiva centralizada. Nem é a cabeça o único lugar do pensamento cognitivo, uma vez que nossos sentidos e toda a nossa existência corpórea estruturam, produzem e armazenam diretamente conhecimentos existenciais silenciosos. O corpo humano é uma entidade sábia. Todo o nosso ser neste mundo é um modo sensorial e corporificado de ser, e é exatamente este senso de ser que constitui a base do conhecimento existencial. (PALLASMAA, 2013, p.14).

Somos seres compostos por uma entidade sábia e nosso corpo, segundo Pallasmaa (2013), e todos nossos sentidos estão presentes em tudo aquilo que fazemos. Não podemos nos limitar a utilizar somente um ou dois sentidos, nosso corpo é coberto pelo tato, quer dizer, deveríamos inteiramente sentir. Por que então nos limitamos a cada vez mais sentir menos, a estreitar nossa sinestesia?

Existem formas de se direcionar no espaço, ser ativado ou desacelerado, o modo como me conduzo ou deixo-me conduzir no percurso da exposição, como a vejo, me desloco, me coloco, subo e desço, diferentes formas e superfícies, cores e odores. A expografia dita meus passos, a curadoria conduz meu olhar, a arquitetura dita meus anseios e todos os fatores citados influenciam a forma como me relaciono no espaço expositivo. O corpo é ativado durante todo o processo: quando algo me traz interesse ou quando nada me interessa. Durante a exposição, somos um corpo em alerta que está fora da sua zona de conforto, um corpo que tudo vê? Tudo sente? Como obter a atenção do expectador no percurso escolhido por meio da curadoria de outro alguém? Entender até onde vamos e até onde podemos avançar certamente ajuda o corpo no processo de exploração e entendimento do espaço, mas para isso, é necessária à criação do vínculo, mesmo que minimamente, por isso a importância do acolhimento no sentido literal da palavra, ato ou efeito de acolher, receber, abrigar, hospitalidade. A palavra acolher vem do Latim "*acollegere*, levar em consideração, receber, acolher. Em italiano *accoglimento*, aceitação". (ZINGARELLI, 2014, p. 23)

Por inúmeras vezes, mediando grupos no pavilhão da Fundação Bienal, percebi que a relação que as crianças têm com o espaço e é bem diferente da nossa, adultos. Na 31º Bienal, ao entrar no pavilhão, deparávamos com uma obra da artista Graziela Kunsc com os dizeres: "Tem uma catraca no meio do caminho". A maioria dos adultos não percebia a obra, mas as crianças indagavam: "Onde tem uma catraca?".

Figura 18: Filippa Jorge, *Onde está a catraca?* , 2014

Às vezes, é a arquitetura quem traz significado. "Consequentemente a arquitetura é a comunicação do corpo do arquiteto diretamente com o corpo da pessoa que encontra a obra, talvez séculos depois". (PALLASMAA, 2011, p.63). Um bom exemplo que me vem à memória aconteceu com um grupo de crianças de seis a sete anos que atendi na 32º Bienal, elas não se relacionavam com nada, estavam entediadas. Tentei de tudo para trazer significado à visita, mas parecia que nada fazia sentido, somente pensavam em andar de bicicleta no parque. Rumo ao final e saída da exposição, quando as crianças passaram pela rampa do pavilhão, seus corpos foram atraídos pelas curvas do desenho modernista de Oscar Niemeyer. No ritmo de uma dança contemporânea, seus corpos moveram-se seguindo o traço do arquiteto. A arquitetura e a relação que se estabeleceu com seus corpos trouxe muito mais significado para eles que todo o restante da visita. "A arquitetura não inventa significados; ela consegue nos comover apenas se for capaz de trocar algo que já estava profundamente arraigado em nossas memórias corporificadas". (PALLASMAA, 2013, p. 141).

Pallasmaa (2011) reconhece o quanto a arquitetura, suas formas e espaços dialogam com nossos sentidos. "Qualquer experiência implica atos de recordação, memória e comparação. [...] A arquitetura é a arte de nos reconciliar com o mundo e esta mediação se dá por meio dos sentidos". (PALLASMAA 2011, p.67).

> Vários tipos de arquitetura podem ser distinguidos com base na modalidade sensorial que eles tendem a enfatizar. Ao lado da arquitetura prevalente do olho, há a arquitetura tátil, dos músculos e da pele. Também há um tipo de arquitetura que reconhece as esferas da audição, do olfato e do paladar. (PALLASMAA 2011, p. 65)

Figura 19: Filippa Jorge *Arquitetura do corpo*, 2016. Foto-ensaio: composto por fotos de Markito Alonso.

O mesmo aconteceu em uma ocupação do Nelson Rodrigues no espaço Itaú Cultural, onde palavras eram projetadas e "passeavam" pelo chão. Essas palavras andantes eram percebidas, na maioria das vezes, por crianças que interagiam com elas, movendo seus corpos conforme a dança da projeção. Ficavam muito tempo nessa descoberta de esconde-esconde, sem cansar da repetição.

Parece-me que o corpo da criança pode estar em estado de atenção e alerta em um espaço desconhecido, cheio de regras, é um corpo curioso, por vezes, interessado e que se direciona para aquilo que melhor lhe responde as expectativas geradas ou para aquilo que lhe gere segurança e conforto, visto que nem sempre esse desejo é concedido dentro do espaço expositivo, ainda mais se o espaço está tomado por Arte Contemporânea que, naturalmente, causa um estranhamento por dialogar com a vida e ter uma materialidade muito próxima de

tudo aquilo que julgamos cotidiano, mas que ainda não conseguimos significar ou ressignificar como arte. Arte, antigamente, era o belo e o sacralizado, algo assinado por um artista que, por sua vez, também era um sujeito que possuía uma áurea diferente do seu expectador, mas isso tem mudado com a Arte Contemporânea.

Em 2016, aconteceu a fase final do projeto *Estou Cá* da exposição *Refeitos*. Esse projeto teve três fases de exposições com a curadoria de Paulo Myada e Valquiria Prates e durou de junho a fevereiro de 2017. Havia uma obra no *Refeitos* composta por borrachas escolares, muitas delas. Essa obra, do artista conceitual Carl André, chamava- se *Derramar* e as instruções eram peças para espalhar. Foi o grande sucesso e enigma de todo o projeto, pois mudou de forma considerável a configuração do espaço expositivo. Todos os dias, muitas crianças com suas famílias sentavam-se e ficavam por muito tempo interagindo com essa obra montando, desmontando e, muitas vezes, implorando ao educador que estava no espaço, para não deixar ninguém desmanchar o seu feito, pois tinham que ir embora. Depois de insistentes ameaças dos adultos, as crianças se relacionaram e interagiram com essa obra de uma maneira bastante peculiar do fazer e do agir. Construíram, participaram, destruíram e eternizaram, alguns de forma solitária e, muitos outros, no coletivo inclusive, interagindo com outros visitantes do espaço, pois a demanda era tanta que não sobravam borrachas para todos. Assim, muitas vezes, os educadores presentes no espaço interviam na possibilidade da socialização das peças para espalhar.

Figura 20: Filippa Jorge, *O que está aqui*, 2016. Foto-ensaio.

Como uma criança de três, quatro, cinco ou seis anos pode compreender Arte Contemporânea se nem o adulto o faz na sua plenitude? Sim, elas se relacionam e são acessadas pela sua linguagem pessoal, assim como o adulto, quando se permite. A diferença está na sua liberdade de expressão e entendimento, ela percebe com os sentidos e com seu corpo inteiro. A criança ainda não tem amarras, opiniões formadas, está muito mais aberta para o novo, para a pluralidade da Arte Contemporânea, logo se permite com facilidade arriscar, ocupar o espaço, descobrir a materialidade dos objetos e a verificação se dá no momento da ação.

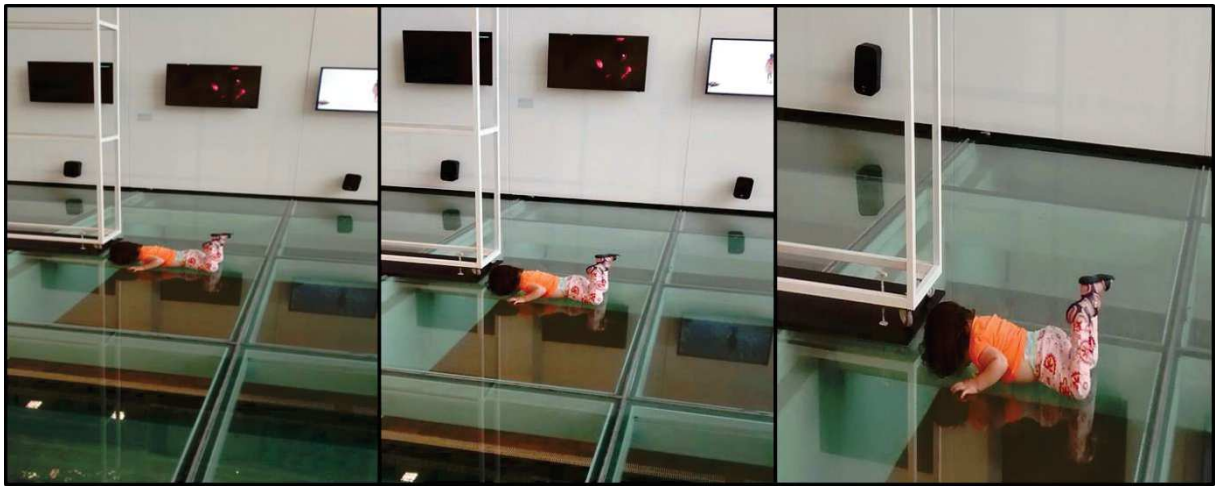


Figura 21. Filippa Jorge, *Mona Lisa*, 2017. Foto-ensaio: SESC Belenzinho, exposição *Zl*.

O corpo reage a toda essa vivência de forma singular e a foto acima ilustra bem esse corpo curioso. A criança, acompanhada de seus pais, visitou a exposição *ZL*, que aconteceu dentro do projeto *Estou Cá,* no SESC Belenzinho em 2016 e que trazia artistas da Zona Leste. O espaço expositivo era o centro do espaço de convivência da unidade, o grande vidro que se vê a piscina coberta, conhecido também como a "Mona Lisa" da unidade. Percorrendo o espaço, os pais dessa criança chamaram a atenção dela para as obras expostas, mas ela somente tinha olhos para o que realmente chamava sua atenção, a "Mona Lisa" que abria um mundo de significados que a instigavam: piscina, chão, luzes, pessoas, movimentos. Ela permaneceu horas ali, observando tudo que acontecia por baixo daquele grande vidro. Cabe aqui a grande chance de experimentar e ser experimentado, experimentar como deveria ser feito no nosso dia a dia, na vida, em casa, na rua, na escola, no parque, no museu, dando sempre comando aos acontecimentos, ou não, deixando-os fluir, fruir enfim.

O tempo me pertence, mas não sou responsável por ele quanto mais pelo tempo do outro. A experiência, a escuta e as observações ditam a necessidade de algum diálogo, da

criação de narrativas que exemplifiquem ou somente expliquem o que estou assimilando. É o corpo e sua reação que se movem no espaço e fazem o percurso.

O processo de aprendizagem é um processo de descentralização e pode ser definido como uma modificação permanente que ocorre no organismo como resultado das experiências de cada um, já que sempre que aprendemos algo novo, nos modificamos. Ele está relacionado a quatro bases químicas e físicas dos mecanismos neurais, responsáveis pelas funções mentais superiores como a consciência, a imaginação e a linguagem. Como já abordado anteriormente, quanto mais a criança for estimulada maior o número de conexões serão estabelecidas em seu circuito cerebral, tendo assim, essa criança, uma facilidade para aprender coisas novas e atingir sua autonomia, ressalta Relvas (2011).

Tudo que nos afeta, nos modifica e a Arte, por sua vez, tem essa potência de afeto. Essa mesma criança, ao desinteressar-se pela visão do vidro, corre para uma obra do artista Rafael Calixto e, ao observá-la, percebe objetos comuns do seu dia a dia: pasta de dente, mala de viagem, grandes botas, um colchão enrolado, vela, espelho. O que faz então essa criança? Abre a pasta de dente e prova o conteúdo que existe nela, cheira o colchão e, quando percebe que me aproximo ela, constrangida, tenta disfarçar e, subitamente, chama pelo pai dizendo: "Olha isso, é o sapato do gigante!" Sem mais delongas, pega a mão de seu pai e o empurra rumo à saída. Não tive tempo de explicar–lhe que aquilo era uma obra de arte e não podia ser tocada e que aqueles objetos, para estarem ali, haviam sido trocados pelo artista com seu dono, um morador de rua.

O nome da obra é *O retrato de Márcio Augusto*, do artista Rafael Calixto que abordava em sua temática um morador de rua que, durante a montagem da obra, conseguiu um trabalho e uma casa alugada, tudo com ajuda da igreja. Como relata o próprio artista: "Uma obra que falava de religião, moradia... Eu critico a igreja, mas ela ajuda bastante gente, acredito na fé das pessoas, independente de qualquer coisa, entende?" Para aquele corpo que experimentava não só a obra, mas também o espaço, tudo aquilo tinha um sentido de descobertas ilimitadas. Então, até onde a arte pode nos levar e o que ela pode nos fazer?

Figura 22: Filippa Jorge, *Retrato de uma situação*, 2016.

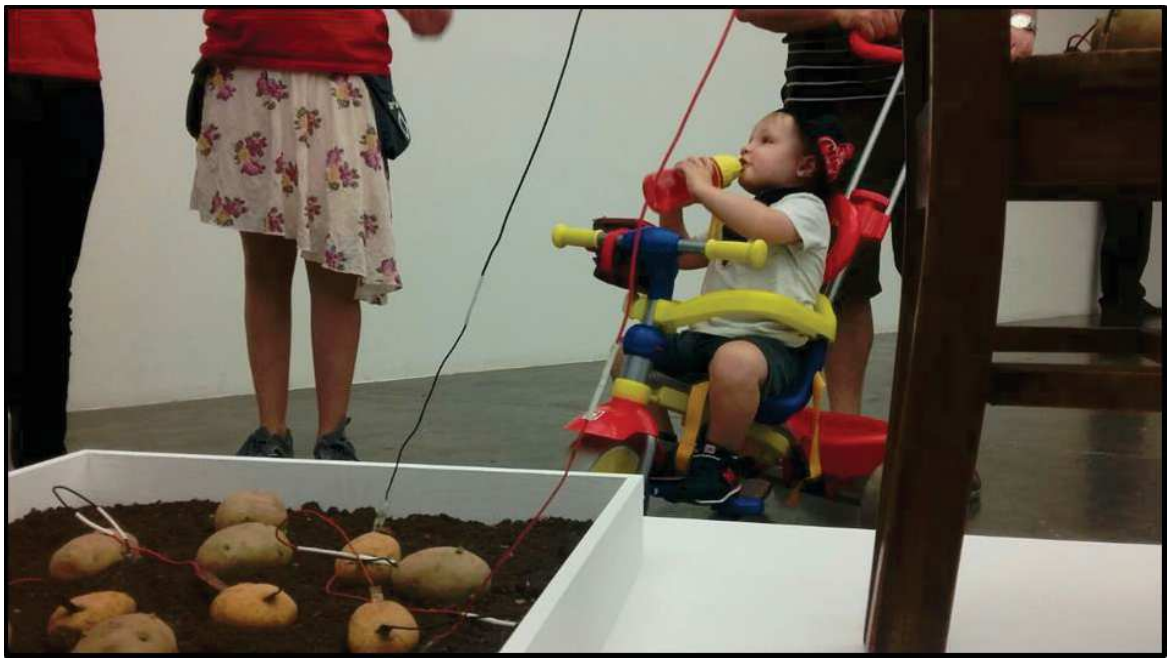


Figura 23. Filippa Jorge, *Criança observando*. 32º Bienal de Arte de São Paulo, 2016

2.4 COMO ATIVAR O CORPO, COMO ATER A SUA ATENÇÃO?

> *[...] todos os dados de nossa cultura nos induzem a conceber, sentir, ver, o mundo segundo a categoria da possibilidade.*
>
> *Umberto Eco, (2015, p.213)*

As regras museológicas são duras, não se pode tocar na obra, não se deve ultrapassar a linha de sinalização, é proibido ingerir comida ou bebida no espaço expositivo. Crianças na faixa etária de três a seis anos não conseguem permanecer por muito tempo disciplinados e imóveis. A visita ao espaço expositivo, por sua vez, pode se tornar enfadonha, sem graça, pois é um momento de atenção, em um universo cheio de "nãos".

Em um campo de regras, cabe a criança o direito de olhar e investigar, agir com os sentidos. Pelo medo do desconhecido, a princípio, vem a desconfiança que, naturalmente, nos intimida, mas aos poucos elas vão se permitindo, se apropriando, pertencendo ao espaço, às formas, às palavras, aos sons e aos cheiros. Os sentidos acordam e a escuta se aguça, então elas batem, rebatem a fala, mesmo que tímidas, se fazem. Questões, inquietudes e provocações vêm ao encontro dos anseios do conjunto corporal, logo falar, procurar significados, tudo vem em uma grande confusão de ideias e fatos, explodem de seus esconderijos já que desconfiança, muitas vezes, nos obriga a penetrar no campo do desconhecido. Estabelecer conexões e trazer significados é uma apropriação de suas necessidades e vontades e pouco a pouco acontecem as descobertas, cada qual de sua forma e jeito, mitos se constroem no imaginário, narrativas surgem para justificar fatos.

> As crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas, Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam (...). Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocamos restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo. (BENJAMIN, 1985, p.237- 238)

O que atrai a criança no espaço expositivo? Ela enxerga e se deixa levar pelo olhar e completamente pelo seu corpo, que é ativo? Seu corpo é curioso e ávido por relacionar-se com todos os seus sentidos? Então como proibir o não tocar?

Sem atenção é impossível captar e compreender informações e até desenvolver certas habilidades, ou seja, somos mais capazes de evocar informações quando prestamos atenção. Podemos dizer que o cérebro tem uma motivação natural para aprender, mas o faz somente para o que reconhece como significante. Uma forma de capturar a atenção é apresentar o conteúdo de maneira que seja reconhecido como relevante e que faça sentido e assim, as novidades são bem vindas para despertar a curiosidade estratégia que pode ater a atenção. Quando o estimulo é interessante, nossa atenção responde de maneira rápida e eficaz.

A atenção segundo Munari (2017) tem três funções principais:

Seletiva: escolhemos prestar atenção em alguns estímulos e ignorar outros, pois é impossível prestar atenção em tudo.

Vigilância: quando esperamos atentamente detectar o aparecimento de algum estímulo particular, quando estamos em estado de alerta, a procura.

Sondagem: quando procuramos ativamente estímulos particulares, algo mais direcionado.

As crianças ainda não possuem essas funções amadurecidas e sendo assim, são mais dispersas. Dito isso, devemos repensar nossas práticas pedagógicas para despertar as linguagens simbólicas ou canais sensoriais. Estratégias pedagógicas variadas e multissensoriais são bem vindas para estimular o processo de atenção e a aquisição da aprendizagem. Receber informações sensoriais do meio em que agimos, processá-las e integrá-las ao SNC (sistema nervoso central) requer certa habilidade que vai se desenvolvendo a medida que os estímulos, vivências e experiências acontecem. Para Mono (2008), quanto mais ativo e maior estímulo receberem os canais sensoriais, mais experiências sinestésicas e maior capacidade de respostas adequadas ao desenvolvimento de todo esse processo acontecerão. Diminuir elementos que nos levam a distração é de extrema importância também para reter a atenção por mais tempo. O uso adequado da voz, a postura, o movimento e a vivacidade nos gestos são componentes importantes para a realização do processo.

O corpo e seus sentidos então ali presentes, de alguma forma, tomando posse, uns mais que os outros, alguns de forma concreta e outros, mais abstrata. Nada é puramente solto de algum referencial, tudo vem de um repertório já construído no imaginário, pronto para se fixar ou se reconstruir. O olhar é curioso e pensante, procura novas formas de se relacionar com aquilo que lhe é familiar ou não. “Ver é colocar dentro da cabeça aquilo que existe fora, [...] Para ver é preciso que a cabeça esteja vazia”. (ALVES, 1999, p. 66). A experiência que favorece a desacomodação dos sentidos e percepções envolvidas no processo de descoberta, o estranhamento é que proporciona reflexão. Cognição e afeto estão intimamente ligados a essa vivência experimental e nela está presente o conhecimento inato e o adquirido. O conhecimento inato é aquele responsável pela sobrevivência e controla o metabolismo, os impulsos e os instintos que, em geral, não se transformam em imagens. Já o conhecimento adquirido parte da representação e contém um registro imagético que é utilizado para o movimento, o raciocínio, a criatividade e o planejamento estratégico. Somente fixa-se o que de algum modo foi captado pelo olhar ou o que, possivelmente, foge dele. Atordoados, permanecemos atentos, buscamos um controle da situação de fuga, entramos em um universo de fruição cada vez mais ousado e particular. “A fruição é, portanto, individual. A emoção, a sensação e o pensar que ela provoca em nós são ressonâncias internas provocadas pelas sutilezas da própria linguagem”. (MARTINS, 2010, p.67)

Onde e quando o fruidor pode, segundo Eco (2015), dedicar-se a total busca de significados de uma mensagem intencional, deixada pelo artista ou abandonar-se no fluxo incontrolado de suas manifestações vitais, guiada por seus sentidos? Uma vez escolhido o

caminho de ser guiado pelos sentidos, qual seria, a partir de agora, o verdadeiro motivo de permanecer ali se não o infinito pulsar das sensações, se entregar na plenitude de seu corpo? "[...] na dialética entre obra e abertura, o persistir da obra é garantia das possibilidades comunicativas e ao mesmo tempo das possibilidades de fruição estética" (ECO, 2015, p. 213).

"O estado sinestésico é a condição de vida típica da plasticidade sensorial das crianças pequenas" (CEPPI e ZINI, 2013, pág. 24). O desejo do corpo de penetrar na vivência do espaço continua, trazendo uma noção da temporalidade, da história que exige a insatisfação e, tantas vezes, se recolhe em susto ao horizonte do conhecido. Segundo Deleuze (2011), o desejo é a busca de novas possibilidades, pois todo desejo é revolucionário e real, não é falta, é produção. Somos organismos, produzimos fluxos que promovem processos que desorganizam e movimentam e o desejo tem um poder propulsor de organizar novos arranjos, nos tira da zona de conforto. Algo te grita e clama que saia do conforto, que pare de olhar somente o horizonte e enxergue a verticalidade da existência, porque palavras e imagens são apenas invólucros, distantes como deuses a nos observar e julgar, diante do bem e do mal. Procurar significados e significantes cabe a nos e a opção da transgressão, fugindo da serenidade do quase possível, também, essa é a eminência do inatingível. A antropofagia da aprendizagem faz me alimentar de mim mesmo, daquilo que me interessa, do que de fato é significante para mim, daquilo que me afeta e acolhe.

A arte requer uma entrega total, excede o acontecer da vida. Ela exige o corpo, a alma, pensamentos e emoções, liberdade e obsessão. Faz os sentidos aprimorarem-se, faz o pensamento esvaziar-se para um novo locupletar, exige a entrega da metamorfose e um alto domínio do incomodo. É um espaço de aprendizagem, conflito, discussão e transformação.

Como encontrar, nesse laboratório que pode ser o espaço expositivo, dispositivos que se correlacionem com a criança e despertem o seu corpo para o aprendizado? Quando me afeto, ganho sentido, significação, apreensão e pertencimento. O espaço, muitas vezes tímido, vai se cavando e se fazendo abrir em abismos e o abismo das relações de aprendizagem, no decorrer do tempo, se quebra no construir e desconstruir dos processos, no montar e desmontar. É um espaço relacional, de encontro, de vínculo e de partilha que a ideia de reconhecimento pode também ser vista na completude do desconhecido. Ao comunicar algo, pode ocorre um possível deslocamento, uma sensação de encantamento ou de estranhamento, pode ser momentâneo ou, simplesmente, restar latente e adormecido, não se sabe por quanto tempo. O que vivenciamos é uma construção de sentidos e por isso, recorremos a algum tipo de linguagem para nos comunicar ou, simplesmente, traduzir aquilo que se fez narrativa

dentro de nós. Como cita Christiane Greiner (2005), a informação se torna (transforma) em corpo:

> As imagens internas do corpo são diretamente baseadas nas representações neuronais que ocorrem nos córtices sensoriais iniciais e aí são topograficamente organizadas. Elas se formam sob o controle de receptores sensoriais orientados para fora, como a retina, e sob o controle de disposições contidas no interior do cérebro. (GREINER, 2005, p.71)

O prazer do desconhecido é visível na criança que o quer descobrir. Seu intuito é construir um mundo pela sua percepção e, ativando a imaginação, podemos proporcionar seu poder combinatório e criativo.

Nessa intersecção espacial é que podemos perceber como se comporta o corpo da criança, que ainda está em processo de descoberta de si próprio. Quando participei, em 2015, da exposição *Lugares*, proposta pela artista e educadora Stella Barbieri, pude utilizar o espaço expositivo para uma pesquisa, pensando em mediação, corpo e criança. A proposta da exposição *Lugares* era, exatamente, tirar o público do lugar comum. A artista trouxe uma nova forma de relação entre corpo, espaço expositivo e obra, baseando-se na obra *A Poética do Espaço* de Bachelar. Barbieri propôs ações verbais que convidam a transformar espaços em lugares, em habitar, transformar o espaço em algo singular e pertencente e, a partir da experiência coletiva, se individualiza a espacialidade. Ela convocou a conviver, misturar, experimentar, mirar, habitar, desfrutar, ser coautor da sua obra a qual convocou um espaço relacional, de sociabilidade.

Com a experiência de trabalhar em duas exposições propostas pela mesma artista, pude perceber que crianças conseguem trazer seu corpo presente ao adentrar os lugares propostos na exposição. Elas experimentam com sua vivacidade, são curiosas, desconfiadas, se movem nos sentidos, a cada passo que dão, aguçam-se por novas experiências. A artista proibiu o "não tocar" e isso foi uma transgressão espacial e institucional, uma nova forma de ver e sentir o espaço expositivo. A obra de Stella Barbieri se fez e se completou no corpo de cada um, foi um convite a sermos língua, vertebra e pele ao mesmo tempo, na completude da obra proposta por ela. Se existe algum vestígio de memória, o outro também entra no eu da artista. A percepção de movimento é clara, não estamos diante de uma obra estática, ela se move, bate, rebate, se transforma, vê, revê e se torna efêmera em um toque, permanecendo no registro corporal dos sentidos. Essa proposta é ativadora para a criança, ela se diverte, constrói ativa sua imaginação e fantasia, faz a obra, interage e age com ela, está presente no espaço. A obra é a principal mediadora do processo, portanto me parece que a criança, em sua plena ação do imaginar, tem o poder de ressignificar a imaginação.

A criatividade, segundo Rinaldi (2012), é relacional. Ela necessita ser provada para um possível compartilhamento e legitimidade, isso mostra a grande importância e diferença quando uma criança vive a criatividade na prática. A criatividade passa a ser o que nos torna diferentes, uns dos outros.

Escutar também é um ato de grande importância que requer coragem e entrega, pois exige uma abertura e sensibilidade para ouvir e ser ouvido em vários sentidos. Por trás do ato da escuta há um desejo à percepção das diferenças, valores e pontos de vista; escutar é dar valor a criatividade do outro e a interpretação de si próprio. "Escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado." (RINALDI, 2012, p.209).

Experimentar ações que possam aforar os sentidos de uma forma criativa e que se molde às regras, sim, é possível. Essa é a ordem: utilizar o espaço expositivo como um laboratório sensorial, trabalhar com o lúdico, contar histórias, trazer a imaginação como aliada do percurso. Benjamin (1985) nos traz uma linda reflexão sobre os contos de fadas, mas que pode se encaixar na ação do ouvir ou ler uma história qualquer dos livros infantis para as crianças:

> O conto de fadas é uma dessas criações compostas por detritos [...]. A criança lida com elementos dos contos de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos. (BENJAMIN, 1985, p.238)

Um pedaço de tule azul claro é o mar o qual a criança segura com suas pequenas mãos e, nesse gesto, ela pode sanar e desviar a vontade de tocar a obra, pois está tão compenetrada nessa viagem fantasiosa que entra de corpo e alma na aventura. Seu corpo se junta ao dos outros e se transforma em uma grande caravela que atravessa o mar repleto de perigos, o comando para sentir o cheiro do mar é dado. É tamanha a entrega das crianças que, realmente, elas relatam sentir um cheiro de praia, peixe, areia, gotas de água salgada adentram suas narinas, algumas até tossem, espirram com a fantasia da sensação, e assim, prosseguem o percurso sobre as ondas. Uma ciranda do mar é proposta pelo educador que medeia o grupo na exposição, vozinhas altas e outras em um tom bem suave surgem no espaço onde as obras não são meras coadjuvantes, mas parte da viagem do expectador. Os sentidos se ampliam e a criança dita as regras e o ritmo da observação com seus olhinhos atentos do corpo que, nesse momento, é um pedaço de madeira que compõe a grande caravela, tocam as obras com tamanha exatidão que fazem uma livre leitura, bastante própria delas.

Figura 24. Chèri Samba, *O Mundo que Vomita*, 2004 (Tinta acrílica sobre tela. 200 x 269 cm). Fonte: < http://universes-in-universe.de/specials/africa-remix/samba/english.htm, 2011>. Acesso em: 20/05/2016

Diz a criança: "O mundo está vomitando tudo aquilo que lhe fez mal nesse jantar, dentro do barco, balança demais!". A outra complementa: "Sim, ele vomita a guerra". Os comentários a respeito da grande tela *O Mundo que Vomita*, do artista Chéri Samba, são feitos sem que o educador tenha contextualizado os elementos presentes na obra. Somente a partir da visualização da obra pelo grupo, que naquele momento não eram crianças, mas tinham tomado o corpo de uma grande caravela falante que atravessa o mar revolto, suscitou essa leitura acima. A criança sente no seu corpo a possibilidade de ser barco, ela contextualiza essa possibilidade no momento que traz a experiência do balançar do barco, foi esse o motivo do mundo vomitar, sua percepção é colocada nessa afirmação. No encontro com a arte, a leitura da obra é feita pelo corpo da criança.

O socializar de uma criança com outras crianças proporciona o estímulo à fantasia, permitindo que ela desenvolva a sua criatividade. É por meio da brincadeira, do lúdico, e do faz de conta que ela se depara com sentimentos e desejos. A fantasia pode ser utilizada como uma forma de acessar o mundo delas, pois a intimidade e a espontaneidade com a brincadeira do faz de conta leva a criança a uma situação de confiança a qual ela se deixa levar e, finalmente, percebemos que, com a fantasia e imaginação estimulada pela brincadeira do faz de conta, a criança consegue burlar "os não" do começo, pois, após uma situação de tensão, surge a chance de brincar (sua principal linguagem nessa faixa etária), logo o divertido toma conta da situação.

2.5 ARTE É PARA CRIANÇA?

> *As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.*
>
> *LARROSA, (2015, p.183)*

Figura 25. Filippa Jorge, *#observando*, 2016, criança observando a fala da educadora, 32º Bienal, 2016, Em naturalizar al hombre , humanizar a la natureza, Victor Grippo.

Em uma formação voltada para educadores a qual participei em 2016 no educativo da 32º Bienal, um dos participantes levantou a questão: arte é para criança?

Fiquei um tanto indignada, visto que estava imersa na pesquisa que ia de encontro com essa questão. As respostas dos educadores foram bem diretas e, na maior parte, negativas em relação à criança. "Não, arte não é para criança!" "O espaço e as obras não são pensados ou voltados para elas!".

Inúmeras vezes, mediando crianças no espaço expositivo, me deparei com surpreendentes perguntas, às vezes muito simples, mas de grande pertinência, que nós mesmos não percebemos ou simplesmente não ousamos formular. Por que subestimamos as crianças e as julgamos incapazes, dependentes de nós, adultos, para prosseguir?

Quando a 32º Bienal começou, fiquei atenta às crianças, concentrei-me na escuta, na percepção dos gestos e movimentos, na atenção que davam a tudo aquilo que era dito, ative-me a observar o que desejavam. Tarefa difícil, que requer uma afinidade, uma escuta fina, uma observação global, mas pratiquei.

Em uma conversa de acolhimento na exposição com crianças de seis a oito anos de uma escola municipal, indaguei-as sobre o que é arte, o que é vida, se arte e vida podem se fundir, qual a provável função da arte na vida, se faziam arte na escola etc. Uma primeira enquete de uma possível aproximação e criação de vínculo. Sempre frisava que não existia

certo ou errado nas respostas, pelo contrário, elas deveriam colocar suas percepções. Elas, por sua vez, responderam o que passava em suas cabecinhas, colocando como solicitado suas percepções em relação ao assunto abordado. Subimos a escada rolante e adentramos o conjunto de obras do artista belga Francis Alÿs.

A obra *Em uma dada situação* de Francis Alÿs é um conjunto de instalações compostas por desenho, pintura e vídeo com esquemas mentais. O espelho, elemento recorrente em todos os painéis que dão suporte às instalações, mostra parcialmente anotações no verso dos quadros, suscitando ecos entre os trabalhos. Esses desenhos e pinturas estavam instalados ou eram projetados em paredes de espelhos, conforme já citado, que revelavam o verso dos desenhos, fixados de modo possível para o expectador desvendar seu verso. As imagens refletidas do público, do pavilhão e do parque tornam-se parte integrante da obra que nos convida a questionar a relação que traçamos com o todo da obra.

Pedi ao grupo para observar a obra e desvendar o seu mistério. Passaram-se alguns minutos de pesquisa e observação até que uma das garotas que integrava o grupo disse de sobressalto, olhando fixamente para a imagem dela, refletida no espelho: "Agora sim entendi tudo que você falou sobre arte e vida!". Suspirei aliviada ao perceber que tudo aquilo que ela desejava aconteceu, uma atitude prepotente e egoísta desejar o acontecer do outro, mas serei sincera, essa expectativa sempre me invade. A menina, ao deparar-se com sua imagem refletida no espelho, entendeu a força da linguagem da arte, teve um despertar de vivência e sentimento, uma verdadeira experiência estética, segundo Dewey. Para ele, a experiência é composta por camadas precedentes e subsequentes, uma experiência tem um fluxo que segue de algo para algo, não havendo vazios por conta da sua fusão contínua, se tratando de uma experiência singular. "[...] como obra de arte ela é recriada a cada vez que é esteticamente experimentada'". (DEWEY, 2010, p.219). Essa reconfiguração da obra é um processo que, se realizado no coletivo, potencializa a obra e as relações a partir de diferentes critérios que cada participante acessa por meio dela, sendo um exercício rizomático incrível. "Não existe episódio, descrição ou frase que não carregue em si a potência da obra. Porque não há coisa alguma que não carregue em si a potência da linguagem". (RANCIÈRE, 2009a, p. 37).

A obra de arte, como nos aponta Vygotsky, não reflete a realidade em toda a sua totalidade, mas sim, é um produto bastante complexo de elaboração dos elementos da realidade.

Figura 26. Filippa Jorge, *Em uma situação dada*, 2016. Foto-ensaio: composto por fotos de Markito Alonso, pavilhão da Bienal, obra Francis Alÿs. *Em uma dada situação.*

Segundo Larrosa (2015), parece que nós sabemos tudo o que a criança tem necessidade e buscamos acessar sua linguagem para facilitar nossas relações com elas. Cuidamos delas nos lugares que elaboramos para acolhê-las. A infância é algo já capturado por nós em nossas práticas e instituições e, com segurança, podemos intervir, o que é alvo de estudos acadêmicos e científicos, como nos afirma:

> Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído das nossas instituições de colhimento. Pensar a infância é justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua. (LARROSA, 2015, p.184)

Para ele, a infância entendida como um outro não significa o que dela sabemos, nem tampouco o que não se sabe. A criança e sua infância são, para Larrosa, o desconhecido que nos causa medo e, por essa causa, nós a matamos, não deixamos nascer esse desconhecido. A partir de nossas ânsias em querer saber tudo aquilo que está por vir, antecipamos o acontecimento do devir, não deixando o novo aflorar e nos mostrar possibilidades inéditas e novas descobertas. Sabemos tanto sobre infância que não permitimos que nasça o novo e colocamos tudo aquilo que julgamos certo, absoluto ou errado frente a esse nascer do novo, por puro medo do desconhecido. Um adulto, possuidor pleno da sabedoria, pode se sentir no direito de afirmar que arte não é para criança? Discordo, pois a convivência com elas me mostrou que arte também é para criança.

> As crianças nascem com uma capacidade genética enorme que lhes permite explorar, discernir e interpretar a realidade através de seus sentidos. Pesquisas neurobiológicas têm demostrado claramente o coprotagonismo dos sentidos na construção do conhecimento e na memória individual e coletiva. (CEPPI e ZINI. 2013 p. 24).

As crianças são seres capazes e por isso, não devemos reduzi-las a visão *adultocêntrica*, já que elas vão além dos parâmetros que, nós adultos, acreditamos caber a elas. Elas sofrem a influencia do meio, do tempo e do espaço em que estão inseridas e, logicamente, o recíproco também ocorre. "Temos, portanto, a criança como um ser onde se encontram duas esferas em constante relação dinâmica: a esfera natural (etária) e a esfera da história." (PERROTTI, 1986, p.15).

Figura 27.Felix Gonzales Torres, *Blue Placebo*, Felix Gonzales , 2011 <http://insidemuseums.tumblr.com/post/10866089139/blue-placebo-by-felix-gonzales-torres-in-the Blue Placebo by Felix Gonzales Torres @ In the name of the artists, Bienal Internacional de São Paulo. Acesso: 15/10/2017

Figura 28. Filippa Jorge, Comungar, 2011, Felix Torres Gonzáles, *Placebo Azul*, Em Nome dos artistas, 2011.

Em 2011, participei do educativo da exposição *Em nome dos artistas*. Minha obra preferida era a do artista cubano Felix Gonzáles Torres, *Placebo Azul*, que consistia em cento e trinta quilos de balas dispostas no chão como um tapete azul. Não era aleatória a soma do peso das balas, mas se tratava da soma do peso dos corpos do artista e de seu companheiro. Na década de 80, ele contraiu HIV e, a partir deste fato, sua obra se voltou por questões políticas para o combate e conscientização dessa doença que, até então, se tratava de um enigma para a medicina e para sociedade. Mas a dor e a angústia da perda o perseguiam, pois em 1991, se despediu do companheiro Ross Laycock, que também padecia da mesma doença. Gonzáles morreu em 1996, por complicações relacionadas ao vírus, com apenas 38 anos.

A proposta da obra era diluir esse peso com os visitantes, podendo assim, o visitante comungar desse corpo que foi formado pelo afogo da dor. O tapete de balas, poética e docemente no momento que era compartilhado com o público, diluía o peso da contristação carregada por esses corpos, já ausentes. Não só a dor, mas o peso da doença, do preconceito, da impossibilidade que toda a situação trazia para ele. Na forma de um doce tapete azul se formava uma linha do horizonte que era desfeita à medida que o visitante se apropriava de um pedaço da obra, até chegar à ausência total de algo que esteve lá e que se tornara inexistente. O artista queria dividir sua aflição com o mundo e a forma encontrada foi a poética, presente em sua obra. Cabia ao visitante à escolha de fazê-la ou não. Com certeza, em minha opinião, nenhum corpo saia ileso daquela sala.

Atendendo a um grupo de crianças de sete a oito anos de uma escola particular de classe média alta - me parecia -, encaminhei-me para a sala que estava à obra *Placebo Azul.* Além da poética do artista e do fundo político que a obra trazia, eu achava interessante indagar com os grupos as regras museológicas e as questões sobre arte, forma, conteúdo, materialidade, produção, as questões presentes na atitude ativista do artista, mas também, conteúdos bastante específicos para crianças. De forma lúdica, eles cabiam naquela visita e dialogavam com elas, até pela própria materialidade da obra em si, feita de balas. Sentei em volta do tapete azul de balas, perguntei se bala podia ser arte e, subitamente, um dos componentes do grupo respondeu:

- Atenção, não peguem a bala, pois ela é muito ruim!, fazendo uma careta em seguida. Fiquei estarrecida, pois aquele garoto havia estragado a surpresa do final, que acontecia após a conversa. Eu os convidava a pegar e experimentar uma bala, diminuindo assim, o peso da obra, mas tive que partir para uma segunda estratégia e joguei a questão sobre as normas do

espaço e todos os “nãos” existentes, tentando dar continuidade ao jogo da mediação. Mas para minha surpresa o mesmo garoto rapidamente falou:

- Não tem essas regras aqui não, já vim com o meus pais aqui e eu peguei um monte dessas balas ruins.

Pensei comigo: “E agora?”. Não tinha a intensão de calar ou “podar” o garoto, mas para não passar por mentirosa, resolvi compartilhar a informação de que sim, todos ali poderiam no final da conversa pegar ou não uma bala, ficaria ao critério de cada um e continuei a contar a história do artista, sua luta política, suas ideologias e convicções. O grupo estava atento e ávido para o momento de pegar e degustar a bala quando eu disse que, finalmente, podiam comungar o doce amargo do peso da obra, mas não poderiam degustar a bala no espaço expositivo, pois era proibido consumir alimentos ali, o garoto soltou mais uma pérola, desta vez explosiva:

- Quando fui ao MOMA eu peguei a bala e chupei lá mesmo.

Um garoto que estava no grupo fez um gesto correndo sua mãozinha ao longo da extensão da obra e disse indignado:

- Você não está vendo toda a poesia aqui? Apontando para o tapete de balas e explodindo com toda a sua sensibilidade, a flor da pele.

Finalmente o garoto se aquietou e as crianças, lindamente, em silêncio e ordenadas, optaram por levar ou não um pedaço da obra. Sim, elas haviam enxergado toda a poesia ali presente e me deram um imenso presente que recebi com gratidão. De certo, nunca podemos estar plenos sobre que tipo de efeito estético essa ou aquela obra pode exercer sobre alguém. “A palavra ‘estético’ refere-se, como já assinalado, à experiência como apreciação, percepção e deleite. Mas denota mais o ponto de vista do consumidor do que o do produto”. (DEWEY, 2010, p. 127).

A educação estética e seu sentido não estão somente pautados na distração e na satisfação, como nos aponta Vygotsky (2010) e também, por sua vez, não deve estar atrelada e ou subordinada a moral. Emoções estéticas não têm relação direta com a moral, elas podem ser imorais e/ou amorais. Outra questão que Vygotsky (2010) interpela é a admissão da educação estética como ordem social e cognitiva, neste sentido, o autor destaca que a obra de arte é um produto complexo da elaboração dos elementos da realidade e nunca reflete em toda a sua plenitude a verdade real. Outra ambiguidade cometida pela pedagogia tradicional é a redução do sentido da estética ao sentimento imediato que ela suscita na criança. “(...) nunca

podemos estar certos de que a nossa estimativa lógica venha a justificar-se com exatidão quando aplicada a crianças.” (VYGOTSKY, 2010, p. 326).

> Essa estética a serviço da pedagogia sempre cumpre funções alheias, e segundo os pedagogos, deve servir de via e recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral. (...) Todos os três objetivos construídos e impostos à estética-conhecimento, sentimento e moral - desempenham na história dessa questão um papel que retardou extremamente a sua solução. (VYGOTSKY 2010, p. 324)

A criação é uma necessidade profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação de algumas espécies inferiores de energia assim, a criação surge no instante em que certa energia não acionada cobre inteiramente o resíduo que fica entre a possibilidade e a realização, o potencial e o real na nossa vida.

> [...] ser Shakespeare e ler Shakespeare são fenômenos infinitamente diversos pelo grau, mas absolutamente idênticos pela natureza ao percebermos uma obra de arte nós sempre a recriamos de forma nova. Então, é legítimo definir os processos de recepção como processos de repetição e recriação do ato criador. (VYGOTSKY, 2010, p.337).

Qual será o espaço de criação que estamos abrindo para as crianças? Parece-me que as atividades voltadas para elas nos espaços voltados para elas estão cada vez mais formatadas e direcionados ao nosso *bel prazer*. É dado e pronto, é dada uma criação já direcionada e cada vez mais fechada em atividades programadas. Será que nossos saberes pedagógicos estão voltados para uma escuta atenciosa e uma visão sensível para esse novo que o nascimento nos trás? Larrosa cita Hannah Arendt: “a educação tem a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo”. (2015, p. 186). Por que então não levamos em consideração esse novo que nasce?

Dewey (2010) nos aponta que somos todos criadores, caso contrário, a matéria se desfaz e a cena nos domina, passamos a ser meros coadjuvantes do processo, mesmo na prática, a ação deve ser ativa e criadora, como um processo que muda no seu percurso.

> A percepção é um ato de saída de energia para receber, e não de retenção da energia. Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos de mergulhar nela. Quando somos apenas passivos diante de uma cena, ela nos domina e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos pressiona. Temos de reunir energia e coloca-la em um tom receptivo para absorver. [...] Para perceber, o expectador ou observador tem que criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. (DEWEY, 2010, p.136)

Nossas ações pedagógicas devem ser pautadas na ideia do ser processual e partir de uma escuta e visão atenta, fina e aguçada, mas nem sempre são e, nessa história, todos nos saímos perdendo.

3. CAPÍTULO 2- A PEDAGOGIA NO ESPAÇO OU ESPAÇO DA PEDAGOGIA NA INSTITUIÇÃO CULTURAL

Figura 29. Filippa Jorge, *Educando*, 2014

> *As palavras, decerto, jogam também entre si. Privá-las desse jogo equivaleria a privá-las de existência. O que seria de uma palavra que fosse feita apenas do real?*
>
> *DELYGNY, (2015, p.133)*

Visitando a exposição *O triunfo da cor, o pós-impressionismo,* em 2016, que trouxe obras do acervo do Museu D'Orsay de Paris para o Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo, tive o privilegio de observar um grupo de visitantes de uma escola municipal com faixa etária de quatro a cinco anos. Era um grupo de Educação Infantil e meu olhar, sempre atraído por eles, notou que estavam sendo mediados pela própria professora, pois não havia a presença do educativo do museu com aquele grupo.

O que esperar de crianças dessa faixa etária? Pelo que venho pesquisando em campo, pela minha experiência em sala de aula e mediadora em espaços expositivos e tendo feito diversas leituras a esse respeito, o esperado é o investigativo, o movimento, a curiosidade, o olhar do novo, fazendo uso de todos os sentidos.

Essas crianças andavam em fila, com muita disciplina e ordem, todas com as mãozinhas para trás, quase engessadas. Havia dois adultos que, literalmente, as guiavam,

sendo uma a professora que escolhia o percurso e a outra que parecia uma auxiliar que ia ao fundo guiando a fila. Um breve relato do que presenciei:

A primeira parada escolhida pela professora foi a obra *Imperial Fritillaries in a Copper Vase,* de Vincent Van Gogh. A professora descreveu a tela, seus elementos, suas cores, suas formas e alegorias. Logo depois da explicação da professora veio a pergunta:

- O que vocês estão vendo crianças. Flooooooo...?

Um instante de silêncio e a professora repete:

- Flooooo...

- Vejo um colorido profiii! – respondeu um garotinho inquieto.

- Floooresss - completou a professora, ignorando a única resposta recebida.

Segunda parada, *Quai de Clichy sur le Seine,* de Émile Bernard, explicação que procedeu da mesma maneira como na obra de Van Gogh, forma, elementos, cores, alegorias e lá vem a pergunta feita pela professora:

- Crianças, me digam o que vocês veem nessa obra?

- É triste, profiii, sem cor! – o mesmo garotinho respondeu, subitamente.

- Pessoa com um fundo cinza. Parece que elas estão em qual estação do ano? Aquela, vocês sabem, que faz frio... É o in...veeeeer?

- Noooo - alguns completaram, sem muita empolgação.

A professora prontamente elogiou: "Isso mesmo, crianças, muito bem!" Mas continuou a ignorar o garoto. O grupo começou a dispersar, ela deu uma chamada na atenção deles e prosseguiu.

A terceira parada foi na obra *Nature Morte aux Carottes,* de Meijer de Haan.

- Crianças, vejam aqui essa obra, o que tem nela?

- Tem batata quente, quenti, quenti, quentiiii... – disse o mesmo garoto falante do começo da visita

- Não! Tem cenouuuuu...?

- Eu vejo batata quenti, quenti, quenti...

A professora brava, indagou:

- Mas será possível, de onde você tira essas ideias?

- Parece que vem da minha cabeça - respondeu o mesmo garoto, abrindo um sorriso.

- Vamos ler a legenda?

- Natureza morta com cenouras.

Mais uma vez a professora ignora e perde a possibilidade de diálogo e novos encontros com a arte.

A partir da escuta da criança - me parece ser o mais certo - é que devemos basear nossas ações pedagógicas. O caso relatado acima mostra o quão a professora enxerga essas crianças como destinatárias e não como produtoras, criadoras e capazes e como ela não faz uso da pedagogia da escuta. As crianças não são vistas por ela como capazes de novas leituras e observações daquilo que estão "vendo", esse ver é solicitado pela professora nas próprias perguntas.

> As crianças, por outro lado, buscam o poder mudando a mente, com a honestidade que tem em relação às ideias e aos outros, com a honestidade para escutar. Entretanto, rapidamente aprendem que ter ideias divergentes das dos educadores ou dos pais e expressa-las no momento errado não é algo positivo. Quando isso acontece, então, o que morre não é o pensamento criativo, mas a legitimação da criatividade do pensamento. (RINALDI, 2012, p.214.)

A criança não é vista pela professora como um ser de expectativa, capaz de dialogar com o espaço, tempo e obra em questão, que "vê" diferente dela. Não se acredita que a criança pode sim, criar narrativas múltiplas para uma imagem, que se impressiona, se emociona e constrói o seu próprio parecer. Essa criança, ignorada por uma figura tão importante no seu processo indenitário, é desestimulada a responder aquilo que realmente compreende e, provavelmente, restara com marcas indeléveis. Como a própria criança responde em determinado momento "parece da imaginação" e isso prova a sua capacidade criativa e seu alto nível de abstração, estando, segundo Piaget (1999), em uma fase do pensamento concreto a qual o interesse dela não é o contemplar, mas o investigar e o tocar.

> A criança como ser que tem e constrói direitos, que exige respeito e valorização desses direitos, em nome da própria identidade e diferença. Pensar na criança como possuidora de direitos representa não apenas reconhecer os direitos que a sociedade lhe concede, mas também criar um contexto de "escuta" no sentido mais pleno. [...] Em termos de educação, esse tipo de teoria exige que respeitemos a subjetividade do aprendiz, um aspecto que é extremamente importante, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também no sentido de valores, política, social e cultural. Isso também quer dizer que como educadores, assumimos uma enorme responsabilidade. (RINALDI, 2012, p. 224)

Para Rancière (2007) o explicador é aquele que não dá espaço para que o entendimento ocorra, mas que rapidamente já soluciona e explica todas as compreensões possíveis de acontecerem. Mas como pode ter esse poder de medir a compreensão do outro a partir daquilo que explica? "Como entender esse privilégio paradoxal da palavra sobre a escrita, do ouvido sobre a vista? Que relação existiria, pois, entre o poder da palavra e do mestre?" (RANCIÈRE, 2007, p.22). Explicar é um ato embrutecedor, pois coloca uma distância evidente entre o saber absoluto e a ignorância dos ignorantes, além de subordinar uma inteligência a outra. A leitura passível que se segue a tudo aquilo que foi explicado é que compreender significa que nada compreendera ao menos que exista uma explicação.

> A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato pedagogo a explicação, o mito da pedagogia [...]." (RANCIÈRE, 2007, p. 23)

Ações pedagógicas, simultaneamente alienadas do conhecimento, se dão por meio de uma visão estritamente operacional da realidade pedagógica, anulam e recusam outras perspectivas de abordagens, pensamentos, saberes e visões, ou seja, afirmam que aquilo é aquilo e ponto final, recusando a escuta e matando todo e qualquer estímulo da ação do imaginar na criança. Uma falta total de interesse da metamorfose, do devir e o rico entendimento que a obra de arte nos traz do inacabado, é seu generoso convite em nós a completarmos, em nós como expectadores pensarmos *com* e não *como* ela.

Pensando bem, o museu, como um espaço seguro para falar de coisas inseguras, com a memória que carrega em seus acervos, deveria ser a vulnerabilidade da existência, mas ao contrário disso, ele é a lembrança sólida do que um dia foi e, ao penetrá-lo, pode deixar de ser, perde sua função, passa a coexistir como objeto. Ao ser institucionalizado, o objeto pode perder sua função e ressignificado, passa a ter não só um valor de mercado, mas um valor de memória, história o que, por sua vez, eleva seu valor de simples objeto, como era. O museu passa a ter a necessidade de substituir as tradições para um lugar de exercício de reconstrução da memória.

Se a escola se repensa, por que não repensar outros espaços de aprendizagem? As instituições deveriam começar a ter mais imaginação e criatividade por meio de ações que pudessem preencher o vazio criativo permanente.

Ao ser convidada a coordenar uma oficina voltada para crianças na última SP_FOTO/2017, durante o acolhimento, questionando as crianças sobre espaço expositivo e uma livre associação que poderia ser relacionada com a proposta dada, me deparei com

muitas regras sendo “recitadas” por elas. Como em um jogral, as crianças recitavam tudo aquilo que não era possível fazer em espaço expositivo:

Não correr;

Não tocar na obra;

Não ultrapassar a linha branca que divide meu corpo da obra;

Não consumir bebidas e alimentos no espaço expositivo;

É inevitável que as palavras se carreguem de sentido, mas e as imagens? Qual é essa possibilidade de sentido carregada de memória e história? O que de verdade nos afeta?

Para a minha surpresa, essas crianças, de classe social alta e já bem familiarizadas com espaços expositivos, não se ativeram a liberdade de criação proposta naquele momento, somente se lembraram das regras, não se permitiram. Continuei a provocá-las e estimular suas ações, tentando ativar seu poder criativo, sem castrar sua poética e, consequentemente, sua livre criação.

A oficina realizada no espaço da mostra tinha o intuito de explorar os vários modos de ver e estar em um espaço expositivo. A proposta questionava quais são os nossos critérios de escolha em capturar uma imagem no mundo e como essa escolha pode revelar quem somos e como espelhamos nossos desejos naquilo que construímos. Capturando imagens cotidianas, podemos trabalhar a expansão e a sensibilidade na construção do olhar, na presença do outro, a qual olhares se encontram em diferentes medidas. No final, exploraram de maneira muita criativa todas as possibilidades propostas e muitas mais. O resultado foi incrível e muito gratificante, pois tivemos uma produção muito potente. Foi uma atividade prazerosa e com uma adesão grande por parte dos visitantes da amostra. Em um terreno que, às vezes, se mostra tão hostil, como uma feira de arte que visa o lado capitalista, somente nós, do educativo, podemos criar com as crianças, sem amarras, aguçando a percepção de cada uma em uma relação bilateral com o outro e bastante antropofágica.

Figura 30. Filippa Jorge, *SP_Foto*, 2017. Foto ensaio realizado com a produção fotográfica das crianças que participaram da atividade.

O que está atrelado ao espaço, ao currículo escolar, à pedagogia social, ao ensino não formal ou tudo isso se mesclando? Existe uma curadoria educacional voltada para o público infantil? A criança é respeitada nesse espaço? O que pode ser um percurso de aprendizagem e quais são esses percursos, que caminhos eles traçam? Quais as diretrizes que estão norteando "o olhar" do público infantil nos espaços culturais? Em que medida "esse olhar" direcionado está contribuindo para a formação da criança? Os espaços estão organizados para receber o público infantil ou camuflados para contabilizar o público? Qual é o paralelo traçado com as escolas e as instituições culturais, onde o interesse por esse público aparece e qual as expectativas, formação de público e possíveis relações de aprendizagem? Quais os possíveis espaços potentes para mediação e onde a mediação começa? Essas visitas mediadas podem ser configuradas em aprendizagens significativas? As relações do espaço expositivo são de cunho pedagógico?

Em qualquer relação pedagógica há diferença entre o mediador e o mediado, sendo que um sempre media o outro, mesmo que o objetivo seja querer eliminar essa diferença. Para a existência de uma relação, deve existir um conflito e ambos os termos saírem reformados.

Esse processo se dá na tensão, e essa se dá porque existem diferenças. Tudo que é estável pode significar a ausência das diferenças e, consequentemente, sua morte. “Um dos sintomas de estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de nos apaixonar, amar e odiar, destruir e construir.”, diz Freire (1992, p. 11).

A escola, por sua vez, é o lugar em que a criança passa boa parte da sua vida e pode também ser vista como um espaço de doutrina do corpo, alienação do pensamento e racionalização da experiência. “Se a arte integra, unifica, o ensino corporificado na escola tradicional fragmenta.” (CAMARGO 1986, p.153). A mediação institucionalizada ainda está muito atrelada ao sistema e currículo escolar, é uma forma de educação não formal, mas que ainda formata, muitas vezes, não deixando a experiência do fruir acontecer, tudo compondo como um modelo protocolar, estando ainda atrelada a educação formal e suas diretrizes cheias de explicações e proibições.

Mediação deveria ser um processo que se dá no pensar *com* e não *como*. Paulo Freire, de forma tão humana, nos ensina que: “Educar é substantivamente formar”. (FREIRE, 1996, p. 33), mas não no sentido da formatação e sim, na ação dialógica entre o homem e o mundo que o cerca. Ele aponta a importância da ação generosa do educador diante do educando, na maneira do fazer pensar. São ações que acontecem simultaneamente e que requerem certa tensão de saberes, pois só se aprende aquilo que faz sentido e que é novo, logo as divergências de saberes devem existir de uma forma dialógica e não polêmica. Devem existir possibilidades de mudança de opção e apreciação, pois todos tem o direito de fazê-las e de livre escolha. “Decência e boniteza de mãos dadas”. (FREIRE, 1996, p. 32).

Superar a própria ideia de ensino pode ser uma alternativa já que ninguém “ensina” ninguém, de acordo com Paulo Freire. O ensino trata-se de uma relação dialógica que se estabelece no sentido de emancipar os sujeitos envolvidos no processo pedagógico e um ensino emancipador é um projeto educativo não mais centrado no trabalho abstrato e na racionalidade tecnológica e sim, no tempo livre e no trabalho lúdico e criativo. Toda ressignificação é o ato de posicionamento de assumir um discurso.

3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DO MUSEU

Figura 31. ***navegar.*** **Filippa Jorge, 2014**

> *Tudo é rastro, vestígio ou fóssil. Toda forma sensível, desde a pedra ou a concha, é falante. Cada uma traz consigo inscrita em estrias e volutas, as marcas de sua história e os signos de sua destinação.*
>
> *RANCIÈRE, (2009a, p.35)*

"Os museus são lugares que suscitam sonhos" certa vez salientou Walter Benjamin (1985). Um museu é, na definição do International Council of Museums (ICOM, 2001), "uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade".

O museu tem uma importante função de salva e guarda de tudo aquilo que pertence ao seu acervo, razão pela qual existem regras tão rígidas em relação a transporte, manipulação, exposição, guarda e armazenamento desse acervo. Partindo de conhecimentos do campo da Museologia, Rússio (2010) nos aponta um importante *fato museal*:

> O que caracteriza um museu é a intenção com que foi criado, e o reconhecimento público (o mais amplo possível) de que é efetivamente um museu, isto é, uma autêntica instituição. O museu é o local do fato "museal"; mas para que esse fato se verifique com toda a sua força, é necessário "musealizar" os objetos (os objetos materiais tanto quanto os objetos-conceito). (RÚSSIO, in BRUNO 2010, p. 125)

A palavra museu tem origem grega e está relacionada ao termo *mouseion*, ou casa das musas, era uma mistura de templo e instituição de pesquisa, voltada para o saber filosófico. As musas eram as nove filhas que Zeus com Mnemósine, a deusa da memória. Inicialmente,

as nove representavam apenas a música, mas posteriormente, tornaram-se imagens de outras artes: a poesia, a oratória, a história, a tragédia, a comédia, a dança e a astronomia. Elas possuíam um templo chamado de Museion. Esse termo já era usado em Alexandria para designar o local destinado ao estudo das Artes e das Ciências e derivara do Latim *museum*, "biblioteca, lugar de estudo". O intuito é de contar uma história, demonstrar um objeto que conte uma história, preservando-o e guardando-o no tempo e espaço, tendo poder para preservar uma memória a partir desse objeto.

> Sempre houve preocupação, por parte dos segmentos mais variados de nossa sociedade, com a compreensão de nosso passado e sua preservação. Não se deve confundir essa "preservação do passado" com a manutenção de características de uma época. Trata-se de manter e preservar testemunhos materiais dessa época que nos sirvam como pontos constantes de partida para reflexão e análise. E preservar tais testemunhos do passado é substancialmente dar-lhes condições de continuarem a ser utilizados no presente em toda a sua potencialidade. (SUANO, 1986, p. 07).

O ato do colecionismo, prática antiga que cresceu a partir do século XV na Europa, foi motivado pelas grandes navegações e descobertas de novos continentes. As coleções eram armazenadas em verdadeiros depósitos de objetos, esses que, muitas vezes, eram fruto das pilhagens feitas pelos países colonialistas. Elementos bastante exóticos, raridades, animais, insetos, plantas, pedras, tudo se misturava sem nenhuma classificação e/ou divisão.

O colecionador pode ser visto como um grande obcecado. Benjamin (1985) se refere ao colecionador como um ser que jamais acredita que sua coleção está completa, atitude essa que, inclusive, o torna um ser melancólico.

> Cada coleção é um teatro da memória, uma dramatização e uma *mise- en- scène* de passados e coletivos, de uma infância relembrada e da lembrança após a morte. Ela garante a presença dessas lembranças por meio dos objetos que as evocam. É mais que uma presença simbólica: é transubstanciação. O mundo além do que podemos focar está dentro de nós e através delas, e por intermédio da comunhão com a coleção é possível comungar com ele e se tornar parte dele. (BLOM, 2003, p. 219).

A prática do colecionismo gerou os "Gabinetes de Curiosidades", coleções altamente heterogêneas, assistemáticas e arbitrárias que possuíam peças das mais variadas naturezas e procedências, incluindo fósseis, esqueletos, animais empalhados, minerais, curiosidades, aberrações da natureza, miniaturas, objetos exóticos de países distantes, obras de arte, máquinas, inventos e toda a gama de objetos raros e maravilhosos. O objetivo principal era de possuir, apropriar-se, juntar, acumular, ter algo de exótico, insólito, diferente e curioso, sem existir a ideia de preservação.

Tais gabinetes tiveram um papel importante na evolução da história e da filosofia natural, especialmente, ao longo do século XVII. Na mesma época, proliferaram as galerias palacianas, dedicadas à exposição de esculturas e pinturas, mas tanto os gabinetes como as

galerias ainda estavam essencialmente dentro dos círculos privados, inacessíveis à população em geral. Essas coleções nasceram por conta da expansão comercial e do desenvolvimento da ciência. O colecionismo privado reapareceu com a burguesia em ascensão durante o Renascimento, que trouxe de volta ideias clássicas e que se consolidaram com o Humanismo. Os motivos que levavam ao colecionismo eram variados, tanto formas de mostrar e se distinguir socialmente, como também uma atividade privada e de interesse pessoal. Essa era uma prática exclusiva dos nobres e dos cientistas.

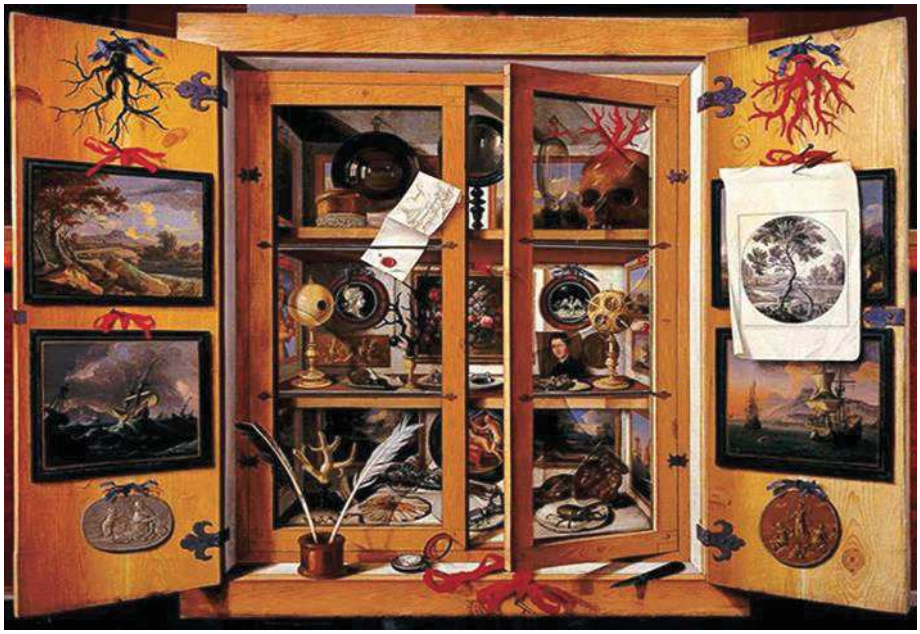


Figura 32. Gabinete de curiosidades.<http://www.facta.art.br/acumulo-acao-criativa/o-gabinete-de-curiosidades/>Acesso em:22/11/217

Com o acúmulo de bens, esses gabinetes iam migrando para espaços maiores e passaram a ser chamados de "Câmeras de Curiosidades". Neste momento, a preocupação em organizar, catalogar e preservar esses bens passa a ser crescente para os colecionadores. Os acervos de preciosidades eram considerados patrimônio de reserva, que poderiam ser convertidos em divisas, caso houvesse necessidade, para financiamento de guerras ou outras atividades estatais. Outras coleções se formaram com objetos ligados ao culto cristão, acumulando-se em catedrais e mosteiros quantidades de relíquias de santos, manuscritos iluminados e aparatos litúrgicos em metais e pedras preciosas. Os primeiros espaços que foram considerados museus são as igrejas e essas são, ainda hoje, grandes colecionadoras.

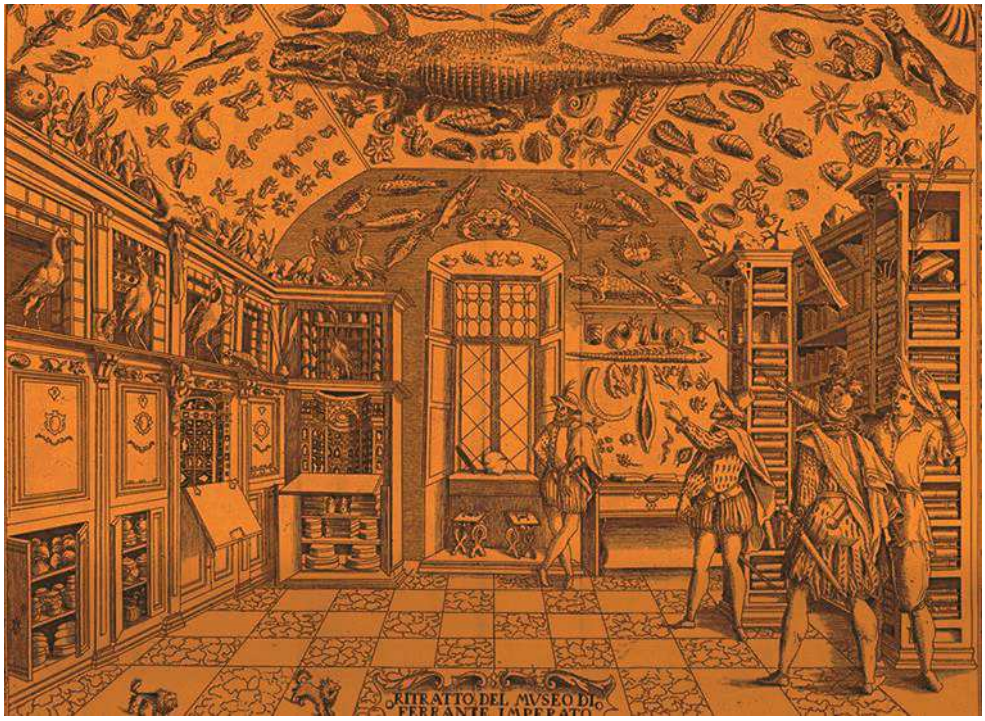


Figura 33. Câmeras de curiosidade. Gravura de Ferrante Imperato "Dell'Historia Naturale" (Nápoles, 1599): a primeira ilustração de um gabinete de história natural.< Http://www.facta.art.br/acumulo-acao-criativa/o-gabinete-de-curiosidades/.> Acesso em: 22/11/2017

Somente no século XVII se consolidou o museu como atualmente o conhecemos. O primeiro museu surgiu a partir da doação da coleção de John Tradescant, feita por Elias Ashmole, à Universidade de Oxford, conhecido como *Ashmolean Museum*. A concepção moderna de museu surgiu no século XVIII, no momento em que eles foram criados com um espírito nacionalista, influência da Revolução Francesa e, sendo assim, passaram a ter um intuito pedagógico: formar o cidadão por meio do conhecimento do passado com os ideais que a Revolução Francesa impunha (liberdade, igualdade e fraternidade).

O primeiro museu público só foi criado na França em 1793, pelo Governo Revolucionário. Esse, o Museu do Louvre, continha coleções acessíveis a todos e uma finalidade recreativa e cultural que, a partir da metade do século XIX, foi se especificando. O grande interesse pela antiguidade clássica e a mentalidade classificadora da ciência de então foram as principais razões de tal mudança.

> Para o povo, tais riquezas representavam, em última análise, a expropriação a que tinham sido submetidos ao longo de séculos e os desmandos e arrogância da nobreza e monarquia enfim suplantadas ou, ao menos com poderes agora bastante diminuídos. (...). Os sentimentos da nobreza e das classes educadas para com o museu eram também extremamente negativos, com componentes de ciúme pela perda de algo que, antes, era de usufruto apenas seu. (SUANO, 1986, p. 35).

No começo, as coleções estavam intimamente ligadas à ideia de conhecimento, difusão e ordenação as quais cada bem possuído tinha uma carga de intimidade peculiar,

carregava a história e a memória de tudo aquilo que é herdado. Toda coleção retira o objeto de circulação e esse perde sua função original, passando a ser um documento. Cria-se então uma áurea a esses objetos, uma aproximação do longínquo, da sua origem, de sua distância e logo, surge a necessidade de preservação, pois o objeto passa a ter uma relação de memória e história, é visto como um objeto carregado de saberes, não tem mais a função primaria de objeto para o qual foi feito.

O Museu é o lugar da exibição, da visualização desse objeto e também evidencia um caráter de riqueza, do possuir, de história e de memória guardadas nos fragmentos do passado. Este espaço é também considerado um potente ambiente relacional e de reflexão social, pois, por meio dos seus objetos, ele documenta o passado, trazendo um entendimento do presente. É uma instituição urbana por excelência. De acordo com Gilson Iannini no prefácio do livro de Giorgi Agamben, *O homem sem conteúdo*: "O espaço por excelência da arte na era da estética é o museu." (AGAMBEN, 2013, prefácio, p.09).

O museu e sua concepção mudaram ao decorrer dos anos. Hoje, não é mais um lugar sacralizado, de contemplação, nele se aprende com a cultura e não só sobre ela, pois cultura e repertório se adquirem. Nele se reflete e retrata, aprende com e não somente sobre, vejo e me vejo. Hoje, o museu é um espaço relacional onde as pessoas passeiam, observam, julgam, compram souvenir, almoçam, encontram os amigos.

> Hoje a comunicação encerra os contatos humanos dentro de espaços de controle que decompõe o vínculo social em elementos distintos. A atividade artística, por sua vez, tenta efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, por em contato níveis de realidade apartados. (BOURRIAUD, 2009, p.11)

É um espaço que por essência deve buscar a mediação dialógica, possibilidades de interlocução, vínculos entre sujeito e o mundo no qual está inserido. Mas como? Qual será o seu papel no século XXI, nessa sociedade em constante mudança?

> Como incorporar e digerir o que o museu apresenta e, a partir daí, criar? A tarefa não cabe ao visitante isoladamente. Ela é responsabilidade básica, antes demais nada, dos museus (...) o privilégio de "ver" deveria ser seriamente revisto. O 'ver"- muito certamente "com esses olhos que a terra a de comer"- está muito ligado ao culto do objeto "verdadeiro (...). (SUANO, 1986, p. 87)

A aura criada para o objeto é que ele se torne refém do aprisionamento no processo de museificação, não podendo mais ser tocado, somente observado. Por questões institucionais de conservação, o museu pode ser considerado um lugar chato. Suano (1986. p.88) releva que o museu "na medida de sua insistência em emprestar seus olhos e suas fantasias ao visitante" continua dando prevalência a apresentação das informações por sublimidade, o que pode se tornar atividade que afasta os expectadores pela própria impossibilidade de diálogo entre público e quadros interpretativos que lhe são fornecidos. Na maioria das vezes, não é isso que

o público vai buscar no espaço do museu e sim, uma vivência, uma experiência, o que torna a visita muito mais significativa.

O objeto, por sua vez, deveria servir para gerar informação, usar a arte como instância geradora de saberes, partindo do que ele possa aludir e desenvolver na capacidade de potencial para cada expectador.

> O material de que se compõe uma obra de arte pertence ao mundo comum, não ao eu, mas há expressão pessoal na arte porque o eu assimila esse material de um modo singular, repondo-o no mundo público em uma forma que constrói um novo objeto. Esse novo objeto pode ter como consequência reconstruções ou recriações similares de material antigo e comum por parte dos que o percebem, e assim, com o tempo, vir a se estabelecer como parte do mundo reconhecido - como "universal". O material expresso não pode ser privado [...]. Mas a maneira de expressá-lo é individual. (DEWEY, 2010, p. 218)

Segundo Agamben (2014), a relação do homem com a história, no contexto das sociedades modernas, é caracterizada não mais pela transmissibilidade da herança cultural, mas pela acumulação do passado, visto que a arte queria sobreviver à ruina da tradição e então, o artista deveria de alguma forma, reproduzi-la como algo intransmissível, trazendo assim a teorização do belo como epifania imediata. "Nada além da destruição da transmissibilidade da cultura". (AGAMBEN. 2013, p. 173). Todo estranhamento existente na arte é a destruição de sua transmissibilidade, de sua tradição. "[...] todo objeto transmite em cada instante sem resíduo o sistema de crenças e de noções que nele encontrou expressão". (AGAMBEN, 2014, p. 174), logo se perde essa função, se torna estranho aquilo que se propõe. O museu carrega ainda o grande peso da necessidade de substituir as tradições para um lugar de exercício, de pura reconstrução da memória e o é também, mas não somente isso.

Para Benjamin (2014), a obra de arte perde sua autenticidade para se tornar reprodutível e passa a ocupar um espaço de manifestação estética. A estética não é apenas o lugar reservado a arte já que, pensando no excesso, no acúmulo e na rapidez do acesso de informações da era moderna, em uma sociedade mergulhada nos exageros de todo tipo, a cultura acumulada vai perdendo o seu verdadeiro significado e vivacidade, logo progride sobre o homem como uma ameaça a qual ele não consegue mais se reconhecer. Qual então seria o destino da arte na era em que "[...] o homem não consegue mais encontrar entre passado e futuro o espaço presente e se perde no tempo linear da história."? (AGAMBEN, 2013, p.179)

> O objeto antigo é mostrado como embrião de nosso presente, um símbolo de "matriz" (...) Tal simbologia confere um caráter autoritário ao objeto "único", que concentra em si a realidade. Esse fenômeno da "unicidade" está ligado à ilusão de volta ao passado e nostalgia das origens. E essa nostalgia nega o processo histórico, privilegiando o momento do nascimento, em detrimento do que se surgiu. (SUANO, 1986, p.89)

O museu do século XXI deveria estar em constante evolução, fazer uma análise e rever os seus conceitos e preceitos, deveria abandonar sua aura sacralizada e abrir-se para o mundo, abandonar seu templo e abrir-se para o fórum, como citou certa vez Duncan Cameron (1971) em uma Conferência do Museu da Universidade de Colorado, em 1971:

> O museu ocupa os dois extremos de um espectro que vai de templo a fórum, exercendo o seu pleno poder de espaço relacional. Ele chega ao seu ápice de nobreza quando é chamado de 'cubo branco', quando traz a necessidade de nada influenciar ou contaminar o seu espaço de arte, necessita ser estéril, limpo, sem a presença de ruídos, além dos já existentes na arte.

Os espaços museológicos são, por excelência, lugares de negociação da diferença, quando selecionam o que será apresentado, ou seja, aquilo que se inclui e o que se exclui, tendo a competência de se afirmarem como locais da promoção do diálogo intercultural, discutindo temas da sociedade, diversidades culturais e diferença de perspectivas, trazendo para o debate vozes ausentes ou menosprezadas. De certa forma, os museus criam ambientes construtivos e propícios à reflexão coletiva e podem contribuir, desta maneira, para uma melhor compreensão da vida em sociedade.

O museu, por sua vez, não é portador de um discurso neutro, objetivo. Este pensamento implica o repensar das práticas museológicas: o quê, como e para quem está representada a diversidade cultural no museu? Quem fala por quem?

Diversidade cultural, segundo a proposta pela UNESCO, se define como: "Multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram a sua expressão." (UNESCO, 2005- artigo 4, ponto 1), ou seja, todas as culturas são igualmente válidas.

> [...] No século XIX, o objetivo continua a ser a conservação do patrimônio e a função educativa [...] Os problemas de hoje estão ligados ao alargamento da cultura e às novas finalidades que já não são apenas de conservação, mas de orientação didática e de tomada de consciência de que o museu é um serviço social. (ARGAN, 1992, p.134)

O museu hoje é visto como o espaço da arte por primazia, que aponta uma esfera relacional da obra de arte com o público. Lugar de educação, experiências, vivências, reflexão crítica própria ao diálogo e a elaboração de saberes. Espaço interativo em que o público é convidado a ser agente ativo do processo educativo que o museu compõe. As tradições passam a dar espaço para o exercício de construção de memórias e o museu serve para sistematizar essas informações, ou seja, o livre exercício de lembrar. Será possível a mediação atualizar estas relações no passado e no presente?

> Esse espaço assinalaria a constituição de uma esfera de automatização da obra de arte, em que as obras começam a ser colecionadas e retiradas do espaço comum dos

> homens, perdendo sua relação originária com a esfera religiosa e política em que seu sentido e sua verdade manifestavam-se de outra maneira. (AGAMBEN, 2013, prefácio, p.10).

Renovar-se frente às demandas da contemporaneidade é uma tarefa de grande espectro. Hoje, o museu é um polo sociocultural que deve ser visto como possibilidades. Como disse Hélio Oiticica (2011): O museu é o mundo.

> Um museu do século XXI, seja criado agora ou não, será aquele que se compromete com aspectos da cultura contemporânea. Não se trata apenas de assimilar as novas técnicas e tecnologias, mas de estruturar políticas culturais inovadoras e estimulantes [....] A finalidade última do museu é trazer algum tipo de benefício às pessoas e provocar mudanças em suas vidas, e não ser simplesmente uma casa de custódia para obras de arte ou um centro erudito. Isto implica num constante questionamento de suas funções e propósitos. (DE LARA, 2005, p.01)

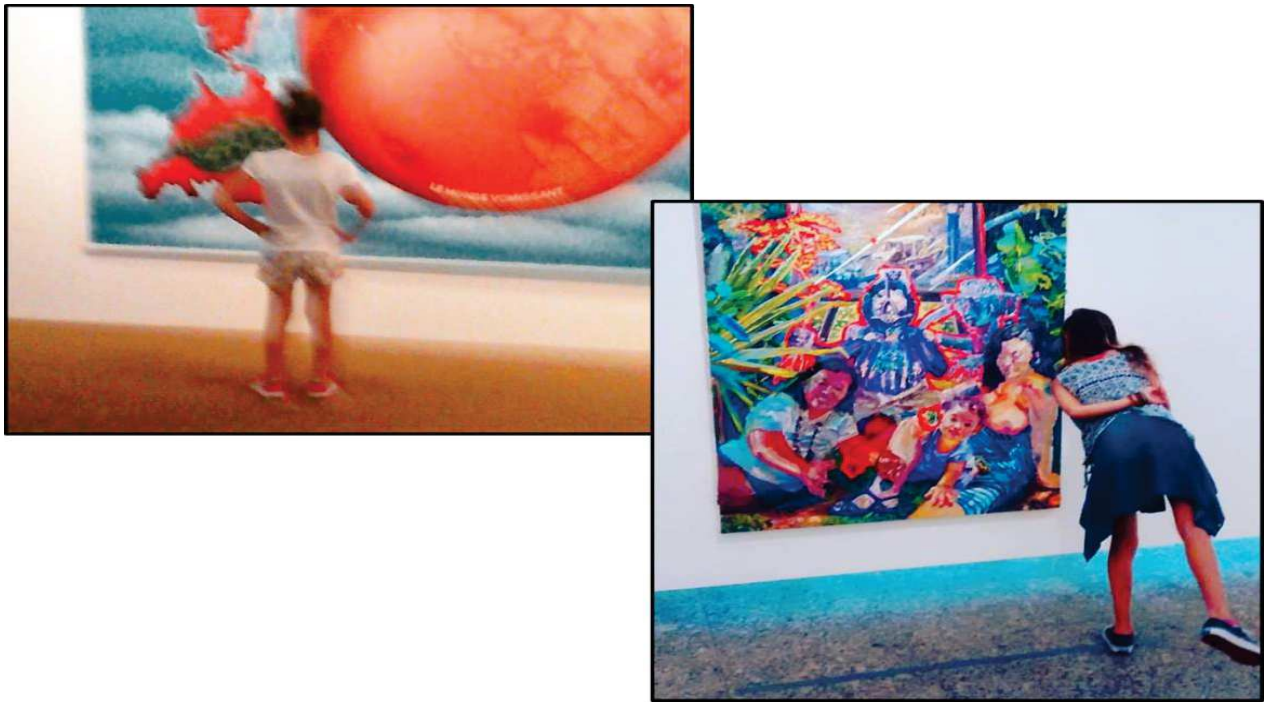


Figura 34. Filippa Jorge, *entrepés_nacintura*, 2016. Foto-ensaio

3.2 OBJETOS PROPOSITORES

Figura 35. Filippa Jorge, *Entre torre*, 2016

> *Uma peculiaridade da fase infantil consiste em que a força imediata da vivência concreta e real é para a criança bem mais significativa do que a força de uma emoção imaginária.*
>
> *VYGOTSKY, (2010. P. 331)*

Seria possível fundir pedagogia e poética?

A/r/tografia, proposta idealizada por Rita Irwin junto ao seu grupo de pesquisa na University of Britsh Columbia, no Canadá, é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação). Segundo Irwin (2008), integra teoria, práxis, poesia e pensar em "identidades conectadas e integradas" que estão presentes no trabalho do A/r/thografo. Pesquisa, ensino e produção de arte são atividades que se permeiam, já que "Artistas-pesquisadores-professores são habitantes dessas

fronteiras ao recriarem, repesquisarem e reaprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo". (IRWIN, 2008, p. 91).

A arte e a escrita se complementam e, obviamente, o seu processo de criação ligada à poética, pois o saber e o fazer se entrelaçam. Todo educador tem um pensamento processual e de pesquisa, existe em suas ações intencionalidade, nada é em vão e as ações se complementam formando narrativas conceituais, a princípio, que se concretizam em vivência e experimentação de tudo aquilo que foi investigado. Questões teóricas de um pesquisador se interpelam com questões práticas de um professor.

Um dos propósitos da A/r/tografia é estabelecer relações e diálogos e não somente informar, formar, formatar a aprendizagem. Tem o sentido de provocar e abrir possibilidades para novas pesquisas e investigações, por serem processos vivos. "[...] recorrer à arte como um meio de ampliar sua compreensão de ideias práticas". (IRWIN, 2008, p. 88). É pensar em matérias possíveis que possam sanar a vontade do toque tão presente nas crianças, executar práticas pedagógicas, integrando teoria, prática e criação pelo viés das experiências estéticas que cada um possui, algo que sirva para criar uma ação, que venha do desejo latente da criação, explorar um novo território.

O ensino acontece somente quando há algo novo para ser aprendido? Como inovar pensando em um processo criativo na escolha das obras e objetos que possam auxiliar todo esse percurso escolhido e curado pelo educador/ mediador? A mediação cultural pode ser uma potente via de acesso entre arte e criança, uma abertura espacial de exploração com finalidade, sem dúvida, de sensibilizar e de aproximar a criança de múltiplas linguagens. A ação da mediação cultural, por sua vez, também é uma potente investigação baseada em artes, pois o mediador é um A/r/tografista que reflete, repensa sua prática após e/ou durante cada ação, se revê e aguarda o advir. Suas práticas podem possibilitar a criação de uma espiral de ideias, estimular todo um processo de criação do universo imaginário, pesquisar e abrir possibilidades para os diversos entendimentos e opiniões e, dessa forma, é um ser ético em sua prática. "Teoria como mestiçagem revela a necessidade do indivíduo de imergir num agrupamento de ideias, informações e artefatos por entre as fronteiras, enquanto imagina de formas diferentes relacionamentos por entre pessoas e ideias" (IRWIN, 2008, p. 95). Perceber as coisas de diferentes e múltiplos modos, alterando percepções e ações, o resultado é a transformação.

A mudança no modo como hoje o expectador observa e interage com a Arte é de tamanha diversidade que nos abre um imenso horizonte em relação ao ato da mediação

cultural. Primeiro o expectador foi, por longo tempo, olho, pois sua observação era “retiniana” que se refere à imediatez da imagem. Duchamp (1968) criticava essa arte "essencialmente retiniana", aquela que agrada à vista, que foi feita para não incomodar e sim, para satisfazer. O objeto de arte tinha o propósito de ser alvo de uma contemplação, admiração e não devia levar a uma reflexão e, se caso houvesse uma reflexão, era de uma ação passível, impressionável e, na maioria das vezes, feita de forma silenciosa pelo expectador. Hoje, o expectador é corpo também, a obra de arte expandiu sua relação expectador e obra para além da “retina”. Outros sentidos também são acionados, percebidos e considerados e o percurso de uma exposição, de agora em diante, pode também ser feito de forma contemplativa e analítica, mas não apenas, ainda mais em se tratando de crianças.

A mediação cultural, se pensada como “anti- retiniana”, pode aproximar o objeto artístico - antes tão sacralizado - da experiência cotidiana, trazendo sentido a todo um processo ao qual já nos sentimos tão distantes que, por muito tempo, foi compreendido somente como contemplação. Hoje, ela pode também ser vista como um agrupamento de ideias e formadora de encontros. A arte pensada se torna uma possibilidade de prática pedagógica que traz a experiência estética e a vivência que incite todos os sentidos, como propõe Dewey (2010).

As propostas de ações educativas devem ir além da reprodução de conceitos. É importante pensar questões que exijam interação, reflexão e interpretação no intuito de criar diálogo entre o mediador/educador e o visitante, o que torna possível pensar na prática desse artista que se funda a minha prática pedagógica. Na mediação, a apropriação do pensamento artístico e seu processo criativo devem ser pontos de referência e não podem ser relevados a segundo plano, a fim de levar o público a perceber e modelar a vida em uma visita de uma hora e meia. Junto a conceitos e teoria da arte, afinal, estamos discutindo arte. Os preceitos aqui levantados têm autonomia e devem ter distanciamento de pura transmissão de conhecimento, dar o passo além da interpretação e análise pura das obras, suscitando interesse e significado para cada uma, consecutivamente criando acesso ao mundo. Uma transposição a comunicação social para uma prática estética, pensando a Arte como um campo relacional, orgânico e vivaz o qual o trabalho artístico é usado para estabelecer relações e interações, utilizando sim, todos os sentidos do corpo. Navegar no campo do saber no sentido do devir.

Na 31º Bienal, trabalhando como educadora, eu costumava levar grupos de crianças a vídeo instalação do artista canadense Mark Lewis, *Invention.* A obra localizava-se no terceiro andar do pavilhão e somente podia ser acessado pela escada rolante, o que já era uma aventura

para os pequenos. Em forma de pirâmide, se adentrava a um ambiente escuro com enormes projeções nas paredes, era uma verdadeira experiência para o olhar. Como mediadora, eu propunha que fizéssemos com as mãos próximas dos olhos binóculos de filmagem e nos aproximássemos da imagem em movimento contínuo. Essa simples proposição trazia uma experiência incrível para todos e também a sombra do próprio corpo que era projetada na parede a qual o vídeo era reproduzido trazia uma sensação de fazer parte daquele todo.

Martins (1993) evidencia em seu texto *O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar* a grandeza de compartilhar o olhar a partir dos olhos do outro. O olhar pensante, curioso, atento e que se relaciona, é sensível, mas foi estimulado para quê? Ele procura novas formas de olhar o mesmo e não se cansa, pois consegue sempre, em suas relações, enxergar o novo. Ao recordar essa simples proposição que eu fazia na obra de Lewis, o olhar pensante me cercou, trazendo uma contextualização evidente mais reflexiva da ação em si. A partir do outro (a instalação *Invention)*, crio novas formas de olhares que vão depender das limitações, imaginação e referências de cada um e adentro a obra, procurando o que vem por de trás de quem está à frente, a sombra.

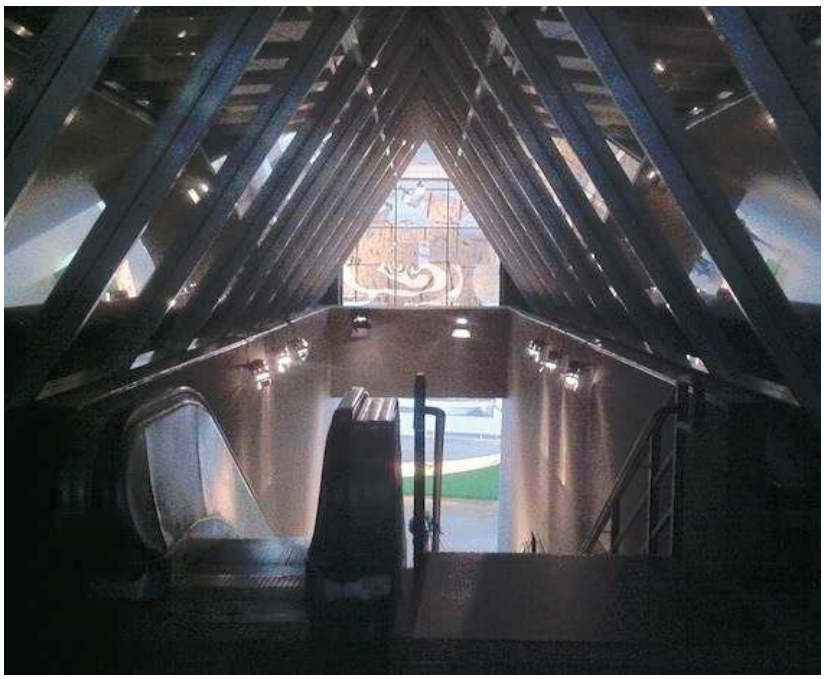


Figura 36. Pirâmide. 31º Bienal instalação do artista canadense Mark Lewis, Invention, 2014. <http://www.editoramonolito.com.br/blogs/1/2/> Acesso em: 04/11/2017

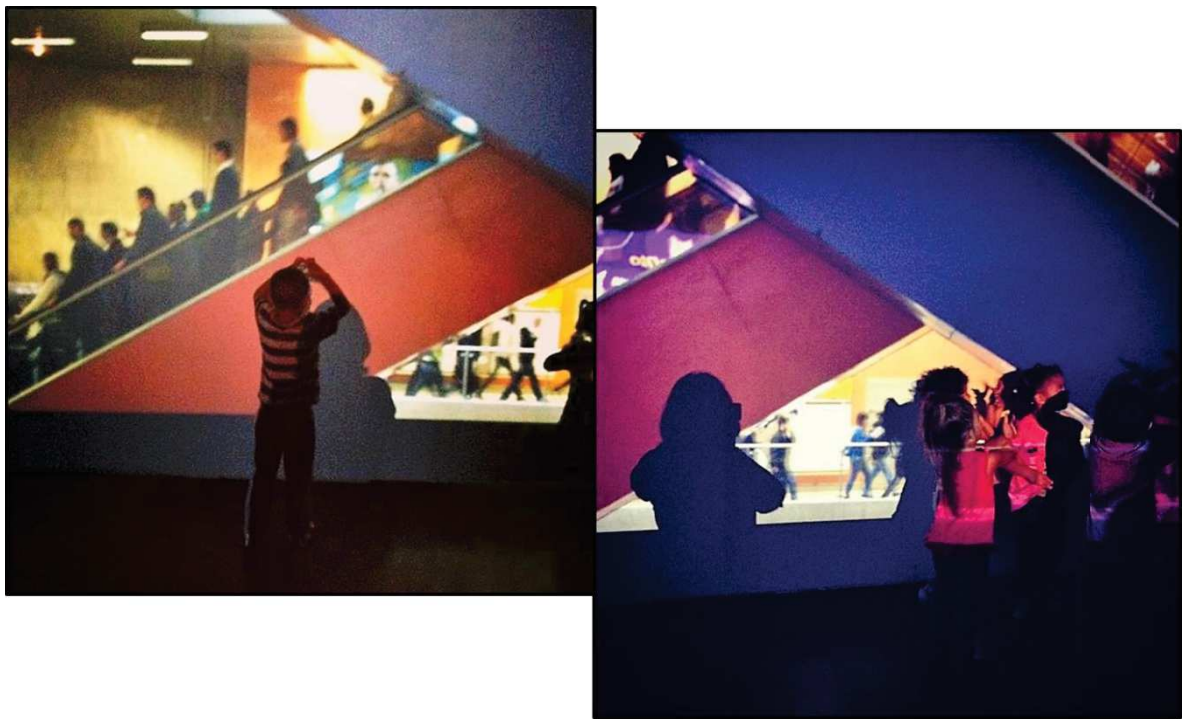


Figura 37. Filippa Jorge, Atrás da sombra da imagem, 2014. Foto –ensaio: imagens da instalação do artista Mark Lewis, *Invention,* 2014.

A brincadeira pode ser vista como uma transposição a qual a criança aprende, experimenta, vivencia, desordena e organiza coisas, ela trás em seu ato de brincar uma irracionalidade simples e elementar, mas, primordialmente, o ato de brincar é um ato criativo, autoditático e espontâneo. O brincar ajuda a organizar, compreender e elaborar o mundo interior da criança oferece oportunidades para aprender em contextos de relações socioafetivas os quais são explorados aspectos importantes como cooperação, autocontrole e negociação, além de estimular a imaginação e a criatividade. "O próprio brinquedo serve de suporte para representações, para as histórias, sejam elas específicas ou retiradas de outros suportes (livros, filmes, desenhos animados)" (BROUGÈRE, 20101, p. 55).

Mas qual o espaço que proporcionamos para a criança brincar no museu e/ou espaços culturais? "A criança – enquanto criança – está na fase do pensamento concreto. Ela não está interessada em contemplar, mas em descobrir, mexer com os objetos" (CAMARGO 1986, p. 150). Pensando nesse propósito, por que não "sanar" o desejo do toque, proeminente na criança, com objetos propositores e que estimulem a imaginação e criatividade delas? Objetos propositores são aqueles que propõem alguma ação, que a convidam para o agir, algo que "substitua" a vontade e ação concreta das crianças do tocar a obra, é um convite a participação do expectador como um elemento de criação o qual a ação e o corpo são

elementos presentes e de completude da obra de arte. “Toda obra de arte pode ser definida como um objeto relacional, como o lugar geométrico de uma negociação com inúmeros correspondentes e destinatários”. (BOURRIAUD. 2009, p. 37). Materiais que consigam fundir a preposição do artista e a participação do expectador e que tenham nascido a partir de uma pesquisa e interesse dessas relações.

Como da forma que aponta Umberto Eco (2015, p. 24) quando nos indica a pluralidade de significados que tem a obra de arte. “[...] a obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante”. Em cada ato de fruição emerge a possibilidade de novas interpretações. “Minha compreensão difere da sua e o discurso aberto se torna a possibilidade de discursos diversos, e para cada um de nós é uma contínua descoberta do mundo”. (ECO. 2015, p. 344). Todo esse processo de descoberta e interpretação da obra de arte pode se feita de forma significante e lúdica, auxiliando assim, a criança na sua descoberta e não a castrando com regras rígidas e retóricas exaustivas e enfadonhas. Tudo isso pode ser possível com o uso de matérias com a função de propor, convidar, coadjuvar no processo, podendo transformar a vivência em algo de fato significativo, prazeroso, e divertido. Por que não? Tendo como fim a construção de laços afetivos, afinal todo aprendizado significativo é pautado no afeto.

“Apenas mostrar obras de arte, sem dar espaço para a criança experimentar, é como falar-lhe numa língua da qual ela ignora a estrutura e o vocabulário” (CAMARGO 1986, p, 151). Mostrar a obra e estimular a criança a criar relações entre o que ela vê e o seu mundo ajuda a aumentar a percepção dela em relação a arte. As explicações são um ato embrutecedor, diz Rancière (2007), dos mediadores/educadores e não devem ser conclusivas e fechadas. Devemos agir como facilitadores no sentido de complicar e não de condicionadores, no sentido da imposição. O livre entendimento e a livre expressão devem ser recorrentes e presentes nesse espaço de relações.

Figura 38. Mariana Hossein, *sem título*, 2016. Foto- ensaio

Sem dúvida, mediação cultural aproxima a criança da arte. A arte - e suas múltiplas linguagens - é uma área de conhecimento que estimula a criatividade, a percepção e a sensibilidade da criança, portanto a mediação deve estar a favor da construção de conceitos e criação de relações. Ela é um jogo que desenvolve regras e estratégias que estimulam a imaginação da criança no sentido de ser e agir de diferentes maneiras. As crianças, nesse jogo, são protagonistas ativas e capazes, buscando o diálogo e a interação com um todo, com os outros, com o espaço, enfim com o coletivo, agindo de forma relacional e oferecendo que todos os envolvidos captem os diferentes pontos de vista e possíveis perspectivas, desenvolvendo a partir dos olhares múltiplos, a construção de relações. A maneira intrinsecamente social da criança, um ser comunicador com uma identidade pessoal histórica e cultural singular, a faz se comunicar sinestesicamente e sensorialmente com um todo, não economizando sua capacidade de relações possíveis. O mediador/educador deveria ser um ouvinte, observador, envolvido com a exploração da criança, aquele que pesquisa e tenta acessar as estratégias que elas usam em situações de aprendizagem.

A manutenção da atenção é, sem dúvida, uma tarefa árdua que nós, mediadores/educadores, enfrentamos, pois são inúmeros os itens que chamam a atenção em um espaço expositivo: a expografia, o espaço em si, os diferentes sons, as luzes, as cores, os objetos artísticos, as obras em si, ainda mais quando é a primeira vez do visitante. É uma tarefa que requer muita atenção e, nesse caso, deve ser fragmentada e/ou encurtada, trazendo o máximo de significado e/ou magia, estimulando a curiosidade e sendo, de fato, desafiadora.

Trabalhar todo o tempo buscando estratégias para o não dispersar e estar alerta ao tempo de cada um, perceber, saber que naquele espaço a escuta é de extrema importância e deve ser usada como expertise, como uma aliada.

O contar de histórias pode abrir horizontes navegáveis para esses tão curiosos e atentos visitantes, pois ações simples podem ser usadas como proposições e relacionadas com uma pesquisa, visando o encontro de significados e significantes interpessoais. A criação, o olhar atento de observação e a escuta fina caminham juntos na ação do mediador/educador.

Figura 39. Filippa Jorge, *Contação,* 2016. Foto-ensaio

Aos mediadores/educadores cabe disponibilizar e oferecer assistência, quando solicitado, e ter a percepção aguçada de interver quando necessário, sem invadir, criando ambientes propícios que deem à criança uma multiplicidade e pluralidade de experiências sensoriais. As ações dos mediadores/educadores que atuam em espaços expositivos não devem ser conclusivas e fechadas, pois essa atitude pode interromper a percepção e as relações que a criança faz entre a obra e seu mundo. O mediador/educador precisa fomentar a reflexão e instigar a criação, pois a verdadeira mediação vale somente quando a criança consegue captar e descobrir, seja lá o que for, por ela própria. São as ligações que ela faz que

a aproxima da possibilidade do encantamento e que, provavelmente, se findarão em uma possível experiência estética.

Figura 40. Mariana Hossein, *Sem título*, 2016. Foto-ensaio

3.3 O QUE PODEMOS APRENDER POR MEIO DO MUSEU PARA ALÉM DAQUILO QUE O MUSEU DECIDE MOSTRAR E/OU ENSINAR?

Figura 41. Filippa Jorge, *O que me observa é aquilo que vejo?* 2016. Foto-ensaio

> *O educador educa a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome do desejo. [...] Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós, educadores também de ensinar.*
>
> *(FREIRE, 1992. p. 11)*

Há o interesse de entender o processo de investigação do público infantil nos museus e o que essas instituições têm como interesse demonstrar a esse público. Quais as diretrizes que estão norteando o "olhar" do público infantil no espaço do museu? Em que medida esse olhar direcionado está contribuindo para a formação deste público, pensando na sua singularidade dentro de uma pluralidade? O que de fato o museu ensina além das diretrizes que impõe? Será que somente direciona o público a ver aquilo que lhe sustenta como instituição? Neste sentido, proponho fazer uma breve reflexão a respeito do lugar que o museu ocupa, sendo a intenção de essa discussão analisar elementos que facilitem o pensar nas diretrizes que norteiam essas práticas presentes nas ações mediáticas nos museus, voltadas para a criança.

O que de fato aprendemos no museu? O museu ensina para além de suas diretrizes? Minha intenção com essa discussão é trazer elementos que possam ajudar a refletir ações, muitas vezes, impostas para o público que frequenta os museus. O museu está, de fato, pensando no seu público e em uma possível fruição estética ou somente se utiliza desse público como moeda de troca para seu sustento? Qual será sua verdadeira contribuição em relação à formação do público e quais os interesses desse público? O espaço e sua disposição são realmente adequados e acessíveis a um público tão heterogêneo?

Hoje, a criação é livre, no entanto, a contemplação não é. A arte se reinventa com facilidade, por isso ouso dizer que para a arte, muitas vezes, não existe regra, na verdade, às vezes existe e elas são transpostas rapidamente, mas na sua apreciação e percepção não cabe regras, ambas devem fluir.

A Arte Contemporânea tem oferecido possibilidades de aproximação entre expectador e arte, utilizando elementos que são bastante cotidianos, deixando de lado a postura contemplativa para trazer um caráter mais questionador que, por muitas vezes, incomoda, podendo, inclusive, esse ser um fator que ao invés de aproximar, distancia o público. A obsessão pedagógica e a necessidade de explicar cada obra, cada exposição geram a produção da narrativa trazendo, inclusive, uma encenação implícita de critérios, uma negação à experiência estética livre, impedindo que sua percepção seja exercida com naturalidade, tempo e espaço necessário para tal. Uma experiência que proporcione a desacomodação das percepções, o estranhamento deve partir de um distanciamento, causando reflexão e buscando significados para os seus sentidos.

O homem, por sua vez, tem o poder de ser o autor da própria libertação, logo a aprendizagem se faz pelo significado das relações que ele busca. Por outro lado, parafraseando Paulo Freire, somente na convicção permanente do inacabado pode o homem encontrar o sentido da esperança, logo o aprendizado que o museu decide me mostrar não deve ser formatado e sim, aberto e livre. A educação por si só em uma fase de trânsito a qual se faz uma tarefa extremamente delicada no sentido de apreensão e não de alienação, pois quando me afeto, ganho sentido, significação e pertencimento.

A emancipação, termo usado por Rancière (2010), pode ser considerada como o interesse por um conhecimento substantivo, propiciador de uma práxis libertadora. O sujeito apropria-se daquilo que lhe traz significado e não mais é regido por aquilo que lhe é dado. Ele faz a escolha da realização dos seus destinos e percursos.

É necessária a dúvida para proporcionar o esvaziamento e começar a desprender significados, surgindo novos temas ou novas compreensões e quanto mais o sujeito é protagonista desse processo maior a capacidade das relações se estabelecerem. A autonomia e emancipação do sujeito passam a exercer um papel importante para construção desse aprendizado e das interpelações das estruturas e relações sociais. “A grande preocupação não é, em verdade, ver criticamente o seu contexto. Integrar-se com ele e nele.” (FREIRE,1967, p. 52).

Tudo aquilo que vemos no decorrer da vida cotidiana, desde minúsculos gestos que vão sendo determinados pela superestrutura, sofrem influências produzidas por uma época a qual a imagem é extremamente importante e significativa, impondo-nos um fluxo de produtos pré-estabelecidos e, na maior parte, renegando a leitura individual de cada um, não abrindo margem para a fruição, mas sim, para a obrigatoriedade da opinião. “As imagens da arte são operações que produzem uma distância, uma dessemelhança.” diz Rancière (2012a). Logo a explicação torna-se algo que produz uma causa, a necessidade de uma opinião momentânea, rasa que não permite ao público esse distanciamento, esse silêncio necessário para a fruição.

Em uma sociedade tecnocrática, na qual, ao mesmo tempo, a alienação e o conformismo são prescritos, a iniciativa, a criatividade e o espírito inovador clamam com insistência. “Se ao público tudo lhe é dado, entenda-se aí comunidade como maneira de olhar somente, não como maneira de ocupar um lugar no tempo, espaço, ação e percepção, gestos e atitudes que deve preceder àquilo que lhe foi dado somente”. (RANCIÈRE, 2012, p.11).

Depois que a arte do século XIX conseguiu se libertar das amarras culturais com as tradições e de uma função primordialmente representativa, o próprio conceito de arte e a prática artística no século XX vão transcender progressivamente os limites específicos que dizem respeito às linguagens artísticas, à pintura, à escultura, à fotografia etc, mas também começaram a questionar as fronteiras do sistema “arte” em si, ampliando-as ao mesmo tempo. Trabalhos artísticos levantaram questões sobre o entendimento da arte, sua atribuição, materialidade, efemeridade, autoria, valor mercadológico, produção e apresentação sobre a função e as intenções do artista. Objetos artísticos estão atrelados a contextos culturais, pois alimentam a cultura e são nutridos por ela, sua expressão material é tão cultural quanto os elementos da materialidade que os compõe.

E qual é o papel do educativo nesse processo? Parece-me que o educativo poderia ser a voz do museu, mas o público necessita dessa voz ou passa ele a ser um ventríloquo? O educativo tem estado em posições bem transitivas entre o ingênuo, o criativo e o crítico. Ana

Mae costuma dizer: “O lugar experimental dessa mediação é o museu, museus são laboratórios”, logo não deveríamos permitir a submissão da ação educacional aos desígnios do curador, funcionando simplesmente como meros reprodutores de ideias da curadoria, por vezes, repetida sem nem entender com clareza aquilo que reproduzem. A arte não deve ser somente nosso pano de fundo, mas assunto principal na ação mediadora.

Para Dewey (2010), os objetos de arte constituem uma linguagem e cada arte em si tem o seu veículo e meio de se comunicar, mas infelizmente não se pode entender ou enunciá-los de maneira tão completa em outra língua, a não ser pela percepção da arte. Salienta ainda que pelas necessidades da vida cotidiana, a fala passou a ter uma importância prática e superior na modalidade comunicação, ou seja, tudo tem que ser traduzido em palavras, tudo tem que buscar uma narrativa para fazer sentido. “[...] Cada arte fala um idioma que transmite o que não pode ser dito em nenhuma outra língua, mas permanece o mesmo. [...] A obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não aquele que a criou”. (DEWEY, 2010, p.215).

No fazer mediação, a apropriação do pensamento artístico e seu processo criativo devem ser pontos de referência, não podem ser relevados a segundo plano para, supostamente, dar lugar à percepção da própria vida, juntamente com conceitos e teoria da arte afinal, o objetivo é promover a discussão e a aproximação com a arte. Os preceitos aqui levantados têm autonomia e devem manter-se distantes da pura transmissão de conhecimento, devem ir além da interpretação e análise pura das obras, de modo a suscitar interesse e significado em cada expectador, criando, em seguida, trilhas de acesso ao mundo. Devem efetuar uma transposição da comunicação social para uma prática estética e pensar a arte como um campo relacional, orgânico e vivaz o qual o trabalho artístico é usado para estabelecer relações e interações.

As propostas de ações educativas deveriam superar a mera reprodução de conceitos, pensar em questões que exijam interação, reflexão e interpretação no intuito de criar um diálogo entre o mediador/educador e o visitante. O discurso de convencimento pode ser considerado o que existe de pior no campo das visitas mediadas, pois na arte não há uma única verdade a ser dita e o museu não deve ser visto como o máximo juiz dela.

Suscitar interesse e significado para cada um, consecutivamente, criando acesso ao mundo da obra, da arte e de seu processo de criação, dando uma transposição a comunicação social para uma prática estética. Pensar a arte como um campo relacional, orgânico e vivaz, onde o trabalho artístico é usado para estabelecer relações e interações.

> Os Museus, lugares da prática da Leitura da obra de Arte, passaram a ser mais procurados pelos professores e seus alunos à medida que a Abordagem Triangular foi sendo difundida e, posteriormente (1996/97), quando seus princípios foram integrados, como agenda escondida, aos Parâmetros Curriculares determinados pelo Ministério da Educação (MEC), e a procura dos professores por cursos e visitas a Museus foi intensificada. [...] A partir da década de 90, por estes motivos ou por um maior desenvolvimento da consciência social, muitos Museus criaram setores educacionais. A atenção dada à educação nos museus aumentou quando as megaexposições fizeram descobrir que as escolas são o público mais numeroso das exposições e que, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores. (BARBOSA, 2008, p.26)

Infelizmente, a mediação institucionalizada ainda está muito atrelada ao sistema e ao currículo escolar, mas podemos agir além dos muros da escola. Essa mediação, propriamente dita, é uma forma de educação social que pode e deve ser mais livre, se desprendendo da pedagogia escolar. Não que esse conceito parta da ideia perigosa da mediação pela mediação, pois os conceitos e a intencionalidade existem, assim como a formulação, como já citado, estamos discutindo a Arte. "Quem pensa em implementar a estética na educação como fonte de prazer arrisca-se a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes". (VYGOTSKY, 2010, p. 331).

Será que o desejo de ampliar o acesso do público se resume a um espectro somente quantitativo, tão necessário para a subsistência das instituições culturais? Por vezes, o público é a grande moeda das instituições então, pouco importa pensar que a Arte provoque a fruição estética e o pensamento reflexivo. Os museus parecem estar mais preocupados com sua popularidade e sustento, investindo mais em algo que traga imensas filas sem preocupar-se com o conteúdo ou possíveis diálogos entre arte e público, quer dizer, não são voltados para as grandes exposições que se pautam no espetáculo da arte. A Arte como instância do saber e da provocação é, momentaneamente, deixada de lado.

A 14º documenta de Kassel que aconteceu em 2017 pregava o fim do espetáculo na arte e a volta dela como instância do saber e da provocação. Bourrriaud (2009) nos aponta em seu livro *Estética Relacional* que esse espetáculo nos permeia.

> Num mundo regulado pela divisão de trabalho e pela superespecialização, pela mecanização humana e pela lei do lucro, aos governos importa tanto que as relações humanas sejam canalizadas para vias de saída projetadas para essa finalidade quanto que elas processem segundo alguns princípios simples, controláveis e repetíveis. A "separação" suprema, a que afeta os canais relacionais, constituía última etapa da transformação rumo à "sociedade do espetáculo" descrita por Guy Debord. Sociedade em que as relações humanas não são mais "diretamente vividas", mas se afastam em sua representação "espetacular". (BOURRIAD, 2009, pág. 12)

O público, por sua vez, nem sempre está preocupado em pertencer, apropriar-se da arte e, por isso, não vivencia uma experiência estética e de fruição. Essa atitude é percebida constantemente pelas inúmeras "selfies" postadas em redes sociais, que provam a

preocupação do se mostrar, pois existe uma necessidade comunal à superexposição na sociedade contemporânea. Parece-me que por meio da postagem de "selfies" em exposições, faz-se um "check in" de onde está e logo se apropria daquele espaço, tornando-se eternizado pela foto postada nas redes sociais. Os visitantes pouco se deixam, comumente, afetar pelos trabalhos artísticos, sua linguagem e tradição, por isso poucos vivenciam a experiência de estar lá diante da arte, pouco se importam. Na sociedade contemporânea, as pessoas vivem o futuro e se esquecem do presente, saem passo à lojinha do museu, compram algo para institucionalizar suas passagens e finalizam a sua presença por lá. Pronto, tarefa cumprida, já podem contar aos amigos que viram tal exposição e tem uma opinião formada sobre ela, mais ou menos assim: "gostei, curti o que vi como obra de arte que até eu faria!"

Figura 42. Gabriela Piernikarz, 2015

O primeiro encontro entre observador e imagem de arte é feito, geralmente, pela ação educativa dos museus, tarefa de grande comprometimento que releva a sua responsabilidade. Levando-se em conta que nem sempre esse observador possui uma "educação estética", um "capital cultural" (Bourdier, 2004). "[...] Pode-se julgar isto realmente assim ao menos pelos fatos de que a obra de arte é acessível nem de longe a qualquer um e a percepção de tal obra é um trabalho difícil e cansativo do psiquismo". (VYGOTSKY, 2010, p. 332). Conhecer a história do campo de produção dessa obra requer certa contextualização sobre arte e seu processo de criação. Esse "capital cultural", essa "educação estética" se adquire ao pertencer a um dado grupo ou classe social, por isso não é algo que se tem, mas que se é. A educação estética e apreensão de "capital cultural" é algo que deve ser inserido no início da formação e ter continuidade, pois é processual, não acontece do dia para a noite e carrega também outro aspecto: a questão da acessibilidade cultural, mínima a todos. Experiências estéticas envolvem dimensões objetivas e subjetivas de um visitante que é orgânico, vivaz, de um corpo presente

no espaço. A leitura de uma obra de arte não deve ser feita exclusivamente levando-se em consideração uma experiência ótica ou mental, ela depende de um corpo também.

> [...] torna-se compreensível o importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades permanentes para a sublimação do inconsciente. Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. (VYGOTSKY, 2010, p. 338)

A carga de responsabilidade que o mediador cultural do museu possui, muitas vezes, não condiz com o a autonomia que lhe é dada, porém, não é sempre que os museus se dispõem a fortalecer a voz do educativo. O setor educativo, infelizmente, ocupa o último espaço da escala de prioridades na maioria das instituições brasileiras.

3.3.1 TRANSPEDAGOGIA

Pablo Helguera (2011) propõe pensar a pedagogia em um campo expandido, traçando um paralelo entre arte e educação, tornando possível o ato da aprendizagem ser criativo, fazer arte e gerar conhecimento. Expandir o campo pedagógico significa sair da exclusiva interpretação das obras e, de fato, experimentar o processo de criação, pesquisa e vivência, integrando teoria, prática e criação. Isso é algo bem próximo do que Rita Irwin (2008) propõe quando ela traz o termo "mestiçagem" e a ideia de romper fronteiras, pois não deixa de se trabalhar em um campo expandido e não limitado. É importante abolir a formatação simples e sem contexto, abolir a prática da "educação bancária" a qual Paulo Freire (1996) critica.

> Em 2006, propus o termo "Transpedagogia" para tratar de projetos feitos por artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte, em trabalhos que oferecem uma experiência que claramente é diferente das academias de arte convencionais ou da educação de arte formal. O termo surgiu da necessidade de descrever um denominador comum do trabalho de vários artistas que fugiam das definições normais usadas em relação à arte participativa. (HELGUERA, 2011, p. 11).

Helguera (2011), ao ser convidado a participar da equipe curatorial da 8º Bienal do Mercosul, conta que estava em um momento de reflexão sobre como a pedagogia pode servir para implementação e compreensão da série de obras denominadas "arte de prática social" as quais possuem forte influência de estética relacional e de crítica institucional. As obras em questão incluíam a colaboração do público para sua completude, em um âmbito de pedagogia e /ou prática social. Na transpedagogia, todo o processo pedagógico pode ser definido como o núcleo do trabalho artístico, ou seja, uma educação em forma de projetos. "Explicar-se é contra a natureza de uma obra de arte e ainda assim, isso é exatamente o que os educadores

fazem em aulas ou cursos – criando assim a colisão dos objetivos disciplinares". (HELGUERA, 2011, p. 11).

A pedagogia no campo expandido da arte traz uma alforria para a prática da educação, pois logo ela passa a não ser mais restrita às suas atividades tradicionais como o são: ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). Helguera (2011) ressalta que a forma de pensamento tradicional da pedagogia não reconhece três coisas importantes e de extremo valor para pensar o processo da transpedagogia: a realização criativa do ato de educar; o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento e o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo, por isso a sua expansão, pensando na forma que: "[...] arte não está direcionada a si mesma, e sim focada no processo de troca social". (HELGUERA, 2011, p. 12).

> A interpretação ou mediação da arte é uma área eminentemente dialógica que, no entanto, na prática tradicional tende a ser exercida como solilóquio; isto quer dizer que ainda que as investigações sobre a aprendizagem indiquem de forma contundente que uma pessoa aprende melhor ao conversar e intercambiar reflexões pessoais, a tendência é tratar uma visita guiada como a narração de uma fábula ou a recitação de dados. Esta tendência é natural, posto que a ativação de um grupo através da conversação é uma tarefa extremamente difícil que requer prática e destreza; contudo, ignorar a necessidade do diálogo equivale a negar o potencial de reflexão e conhecimento individual. (HELGUERA, 2011, p. 7)

3.3.2 NORTES

Figura 43. Filippa Jorge*, Mãos,* 2017. Foto ensaio.

Quais seriam os possíveis objetivos fundamentais que norteiam a existência de ações educativas? Pensando nas práticas e pesquisas que permeia minha vivência nos espaços onde tenho atuado como mediadora/educadora, listo alguns pareceres, reflexões, ideias e críticas possíveis:

- Aproximar o público das linguagens artísticas existentes e vigentes;
- "Guiar" o público, comprovar o número de atendimentos, ensinar e/ou compartilhar com o público tudo aquilo que se está estudando, tendo uma ação de "reprodução" curatorial, pensar em ações educativas que englobem o artista educador como um agente de mudanças;
- Cuidar do espaço expositivo e das obras para o público não tocar;
- Ensinar ao público tudo aquilo que lhe foi ensinado sobre a exposição, o que seria uma possível educação bancária, incluindo seu contexto, o pensamento curatorial e o medidor como um transmissor de ordens curatoriais, apesar de hoje ele ter certa autonomia a qual deve, cada vez, mais exercida;
- Fazer o papel de curador educacional, escolhendo e traçando um percurso que seja significativo para o grupo que irá atender, partindo do pressuposto de que deve conhecer esse público, conhecendo informações como, por exemplo, o nome da instituição que esse público faz parte, qual a região da cidade que vem e a faixa etária prevalecente, além da possibilidade de conversar com o professor para sondar a real proposta e/ou interesse da mediação em si.

Quais os possíveis anseios entre os educadores e as instituições educativas?

- Interdisciplinaridade na equipe de educadores, para haver uma troca de informações, suscitar o interesse a novas pesquisas e ligar como uma rede as informações disciplinares;
- Formação de um educativo permanente que possa construir uma memória, deixando um legado institucional. Essa prática pouco se dá, pois os educativos são terceirizados e temporários;
- Estruturação de carreira para o educador que trabalha nos museus e instituições culturais.

A curadoria, por sua vez, parece ter certo receio em integrar-se com o corpo educativo. Quando isso acontece muitas vezes, ela chega com várias ressalvas. "A curadoria e o design das exposições são educação também. A maneira de expor, de pendurar as obras está diretamente ligada a conceitos de como se aprende a arte que domina uma sociedade." (BARBOSA, 2008, p.6). O objetivo (último, no sentido de maior) da curadoria no museu é, ou deveria ser, seu público. É neste pressuposto que, perante a complexidade crescente da ciência e dos saberes, a figura do sujeito autônomo em sua aprendizagem deve ser elevada, relevada e exaltada, levando em consideração que a aprendizagem se faz nas relações sociais. O último objetivo do público no museu deveria ser a curadoria, aqui sim, no sentido do final. Podemos notar por quantos filtros passa o público até chegar à obra e, na maioria das vezes, inconscientemente, ele embarca nesse convite curatorial, que direciona seu olhar para um desejo alheio a sua própria vontade, levando em conta que a arte pode ser o contraponto, aquilo que nos tira da zona de conforto, será que não estamos sendo direcionados demais? Existe, é claro, a intenção e poética do artista, a obra finalizada e colocada no mundo sofre a ação de outros olhares, críticas, análises, pensamentos e leituras, mas, junto a todo esse processo, existe o direcionamento covarde de um pensamento institucional relevando seu público em última instância.

> Aí está um ponto essencial: os espectadores veem, sentem e compreendem alguma coisa à medida que compõem seu próprio poema, como o fazem, à sua maneira, atores ou dramaturgos, diretores, dançarinos ou performers. [...] A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a posição do olhar e agir, quando se compreende que as evidencias que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertence à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. [...] assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e interpretes ativos do espetáculo que

> lhes é proposto. [...] é o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. [...] é nesse poder de associar e dissociar que reside a emancipação do espectador, ou seja, a emancipação de cada um de nós como espectador. (RANCIÈRE, 2012, p.18)

Existe um movimento que pensa nesse novo museu e qual o espaço que ele ocupa na contemporaneidade para atender suas demandas, sua nova configuração espacial e expografia, quer dizer, sua necessidade de dialogar com o exterior e sua demanda de público. Aparentemente, temos um museu preocupado não somente com a coleção e a conservação, mas também, com o público que, frente à produção em novos suportes e linguagens, passa a exigir uma resposta adequada em relação à conservação e à exposição de tais manifestações artísticas, segundo De Lara (2005).

Para isso, o museu necessita passar pela formação de uma verdadeira causa-pública, ao invés de se servir dela para o seu próprio proveito. Enquanto o museu usar dinheiro público para sustento de seus interesses próprios ele continuará procedendo conforme seu "patrão", o Estado, permite, segundo aponta Suano (1986). Deve haver uma interação entre sociedade e museu e uma automanutenção desse espaço museal, tanto estrutural como economicamente. O museu pode sim ser o difusor de conhecimento da cidade, um polo cultural e político, onde estejam em foco e presentes dois tipos de acervos: o institucional e o operacional. O acervo institucional é aquele que o museu tem por seu patrimônio, objetos e coleções e o acervo operacional significa todo o seu patrimônio histórico cultural e ambiental, ou seja, a região onde ele está inserido, levando em conta também as ações da sociedade e as exposições temporárias, com data para início e fim.

Na era das grandes exposições "blockbuster" e da sociedade do espetáculo a toda prova sendo amparados por campanhas de grande espectro as quais desejam atingir centenas de milhares de pessoas nas filas para a visita, despejando público nos espaços expositivos, os museus passam a fazer parte dos programas de marketing cultural, pois há um forte apelo de inclusão das artes visuais na pauta nacional, atendendo uma demanda para rendimentos publicitários extras que tais exposições proporcionam, movimentando um comércio milionário ao adentrar no circuito das exposições internacionais as quais os espaços estão abertos para eventos patrocinados.

Políticas públicas sérias voltadas para a cultura, que sejam inovadoras e estimulantes, são um caminho que deve ser pensado e discutido com a sociedade e pessoas envolvidas nos processos culturais. Por vezes, é interessante questionar se um projeto pensado a partir da mediação com visitas, o compromisso com a sociedade e o próximo não são, simplesmente,

uma incumbência pensada por motivações raciais, éticas, sociais, ecológicas etc., sem ser um projeto de arte. A formação de meros apreciadores da arte gera compradores, ou seja, há um intuito comercial e capitalista. A homogeneização do público permite o controle do mercado por meio da criação de modas e de necessidades artificiais. A arte é um campo de conhecimento e comunicação a qual se discute e se problematiza, criam-se relações de aprendizagem, é um campo de sensibilização. Os espaços expositivos têm um potencial dialogal muito potente logo, devemos usufruir desse campo também e não, somente.

Não gosto da ideia de formação de público no consumir arte, por isso retomo aqui a ideia de formatar o público por meio de ações educativas e disciplinares que não sejam levadas pelo cunho reflexivo e crítico do processo artístico em questão. Aprender somente aquilo que querem me ensinar ou trazer a tona o meu interesse, vontade e curiosidade daquilo que me faz sentido apreender, partir do processo de "ensinagem".

Como diz Paulo Freire (1996) ensinar exige risco de aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, prática essa que nega a democracia. "Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos". (FREIRE, 1996, p. 37) Pensar certo deve ser um ato "comunicante", já que uma ação dialógica é o pensar co-participado e jamais imposto. É importante estimular o contínuo exercício de reflexão sobre a prática, a fim de detectarmos o aparecimento da curiosidade ingênua se tornando crítica e não, abortá-la.

4. CAPÍTULO 3- SOBRE EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DA CRIANÇA NO ESPAÇO EXPOSITIVO. UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA

Figura 44. Filippa Jorge, *Inter_ação.* 2016.

> *O conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma.*
>
> *VYGOTSKY, (2010, p.65)*

Pensar a relação da ação da criança no espaço expositivo e a importância da criação da autonomia nas crianças me faz refletir que precisamos estar atentos às necessidades e perguntas que borbulham nos espaços de criação das crianças para, partindo delas, gerar novos sentidos à prática nossa de cada dia. A experiência estética e de emancipação fora dos muros da escola deve explorar a pedagogia social e toda a sua potência na aprendizagem e formação do sujeito. Contrapondo a pedagogia escolar que, por ser exaustivamente formulada, somente tende a formatar. Antes de tudo, educar é estabelecer novas formas de comportamentos e reações. "Os nossos movimentos são os nossos mestres. No fim das contas, a própria criança se educa." (VIGOTSKI, 2010, p 64).

"Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade." (RANCIÈRE, 2010, p. 32). Podemos pensar no ato de emancipar como algo libertador, mas também a crença na confiança da capacidade intelectual dos seres humanos, como salienta Rancière (2010). Emancipar é também um ato de desapego, humildade e generosidade que força o aluno a usar sua própria inteligência e vai além, nos convidando a refletir sobre o que existe por detrás da relação pedagógica entre a ignorância, a ciência e o reconhecimento da relação filosófica entre o embrutecimento e a emancipação. Pois bem, quem quer emancipar questiona à maneira de instruir a si próprio.

Em relação à arte, Rancière frisa uma importante reflexão: “As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar [...]” (RANCIÉRE, 2009, p.26), fator esse que torna a arte um potente canal de emancipação, pois por meio dela, a livre associação de ideias e pareceres pode acontecer. “[...] todas as obras de arte abordam este modo natural de entendimento intimamente relacionado com nossa experiência de ser”. (PALLASMAA, 2013, p. 130).

Certa vez, ao assistir um monólogo com a atriz Clarice Nisbier, *A Alma Imoral,* em uma fala ela diz: “Você não pode ensinar para uma criança a desobediência, pois ela já nasce sabendo”. De fato, nós adultos, como diz Larrosa (2015), quando abrimos um livro de psicologia infantil temos ali já tudo listado e pré-determinado como uma receita, uma bula, subestimando a criança como produtora da sua própria cultura e saberes. A criança é, em sua essência, curiosa e para isso, se alia a desobediência para testar os limites que lhe são impostos.

> Todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem. Então onde estão a inquietação, o questionamento e o vazio, se a infância já foi explicada pelos nossos saberes, submetida por nossas práticas e capturada por nossas instituições, e se aquilo que ainda não foi explicado ou submetido já está medido e assinalado segundo critérios metódicos de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder? [...] Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; [...] A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. (LARROSA, 2015, pág. 185)

Qual a autonomia da criança nos espaços expositivos? O museu é voltado para ela? Qual o papel da mediação dos educativos? As crianças são produtoras de cultura, fato sabido, essa informação é levada em consideração quando os educativos pensam em roteiros voltados para elas?

Crianças produzem culturas, mas também são receptoras. A redução dos espaços públicos voltados para as crianças e também, a consequente redução do brincar e aumento das responsabilidades das crianças nas escolas e currículos escolares, dificulta a socialização e reduz o período da infância, trazendo um crescimento precoce e cortes de algumas fases necessárias para a criação de autonomia e amadurecimento da criança.

A escola tem se apresentado como o único espaço de socialização e interação entre as crianças, mas infelizmente, mudanças nas bases curriculares vêm diminuindo e pulando etapas importantes para a criação da emancipação dela. O brincar é o principal instrumento que a criança possui para produzir cultura, quando brincam, criam embates, vivenciam dores, angústias e medos, concretizam frustrações e realidades difíceis de exaltar, deparam-se com

possibilidades, com o real e o possível, conversam com a matéria que elas transformam em suas mão, pés ou na própria mente, mesmo que esta seja abstrata, esbarram com o efêmero, afloram suas vontades e desejos mais secretos, estão se preparando para a vida que vem por aí e colocando matéria em movimento, produzindo cultura.

> Tal cultura lúdica não é só composta de estruturas de brincadeiras, de manipulação em potencial que podem ser atualizadas. Ela é também simbólica, suporte de representações. A brincadeira é igualmente, imaginação, relatos, histórias. [...] É evidente que essa cultura lúdica que evolui com a criança é, em parte determinada por suas capacidades psicológicas. [...] Essa cultura lúdica é também estratificada, compartimentada, e não acontece do mesmo modo em todos os lugares onde a brincadeira é possível: na escola ou na sua casa, a criança utiliza aspectos diferentes de sua cultura lúdica. [...] essa cultura lúdica irá construir uma bagagem cultural para a criança e se incorpora de modo dinâmico à cultura à capacidade de criação do futuro adulto. (BROUGÈRE, 2010, p. 55)

As crianças também tem a necessidade de fazer parte de um grupo social, comparar ideias e compartilhar experiência. A cultura lúdica, segundo Brougère (2010), não está cerrada em si mesma, pelo contrário, ela integra elementos externos que, de certa forma, influenciam o ato do brincar como, por exemplo, o meio social. Muitas vezes, o meio pode ser visto como um manual de "boas maneiras" que deve ser seguido como referência e repetição, podendo, de certa forma, ser uma atitude coercitiva, castradora e referência de disciplina. Muitas vezes, a concepção de cultura se integra as concepções do que são as infâncias dentro do ser criança, vigentes em nossa sociedade. Segundo Perroti (1990), a criança, regularmente, passa a ser um depositário de um mundo exclusivamente criado pelos adultos, ou seja, que não considera a criança um sujeito capaz e criador de cultura. A partir do momento que a cultura passa a ser necessidade, toda "violentação cultural" acaba por ser justificada. Paulo Freire, em seu legado, já havia nos chamado a atenção para essas necessidades impostas pela sociedade, colocando o homem como agente direto da construção cultural e não como um objeto de intervenção cultural. Em um mundo regido por adultos o que é permitido para uma criança?

> Ao se instrumentalizar, a cultura passa a aparecer como indispensável a todos os indivíduos do grupo social passa a aparecer como necessária. A produção cultural, por ir supostamente realizando as sínteses do grupo social, deve nessa visão ser necessariamente assimilada por todos, que isto é condição indispensável para inclusão do indivíduo no grupo. (PERROTTI, 1986, p. 16)

Experimentar algo por si só já nos eleva a buscar sentido para tal, visto que em toda busca de sentido há o acionamento dos nossos, que são múltiplos, embora, muitas vezes, ignorados. Nem sempre damos vazão à multiplicidade dos nossos sentidos, não os deixando aflorar. As qualidades sensoriais são tão significativas quanto os significados que buscamos no plano das ideias. Para Dewey (2010), todas essas questões, juntas e misturadas, podem ser

percebidas em uma experiência estética, ou seja, a corporeidade é tão relevante na experiência quanto a intelectualidade, pois existe uma conjunção entre pensamento e sensações. As experiências são frutos do nosso corpo e interação com o meio em que estamos inseridos.

Greiner, que é professora do curso de Comunicação das Artes do Corpo e pesquisadora do corpo e sua ação, afirma que:

> Em 1987, o americano Mark Johnson repropôs a relação entre corpo, movimento e cognição. Mostrou que a cognição tem origem na motricidade e explicou que a ideia de que existe um dentro, um fora e um fluxo de movimento entre eles se apoia no conceito de corpo como recipiente (GREINER, 2005, p.129).

Parece-me que a ideia de corpo como recipiente não se assemelha a ideia de corpo depositário, pois entre eles existe uma grande diferença: a de entrada e de saída. Enquanto o corpo como recipiente: "[...] tenha a ver ações muito básicas como as de ingerir e executar [...]" (GRINER, 2005, p.129), o corpo como depositário é, somente, um local de depósito com entrada, mas sem saída.

O corpo é movido por intenções provenientes da mente e essas intenções manifestam-se na interação do corpo com o meio que está inserido, dando uma resposta que informa a mente por meio dos seus órgãos sensoriais, os sentidos. Analisando as respostas obtidas do ambiente, a mente muda ou reafirma suas intenções, utilizando o corpo para outras manifestações e/ou respostas, podendo ou não, dependendo da relevância do assunto, acumular o saber, visto que essa manifestação é bastante individual, partindo de cada pessoa. Esses saberes incluem o conhecimento nato e também aquele que é adquirido pela experiência.

Para Dewey (2010), a experiência estética tem um forte caráter emocional, pois a emoção faz parte do "eu". É um processo dinâmico, contínuo e transformador, uma integração ser e meio, composto por camadas precedentes e subsequentes, uma experiência que prima um fluxo sucessível, não havendo vazios por conta da sua fusão constante e, quando acontece, proporciona o enriquecimento. Para o autor, existem padrões comuns às várias experiências: "Há condições a serem satisfeitas, sem as quais a experiência não pode vir a ser". (DEWEY, 2010, p. 122). A experiência singular na concepção de Dewey caracteriza-se por um todo que carrega em si mesma um valor individual, singular, compondo um conjunto cumulativo de experiências e diferenciando-se de experiências do dia a dia.

A experiência apresenta pluralidade em suas qualidades, podendo marcar um caráter, partindo para o agradável ou seu contrário, sucedendo-se de influências anteriores. A experiência, como já citado, é um processo que integra corpo e ambiente. "As relações entre o corpo e o ambiente se dão por processos co-evolutivos que produzem uma rede de pré-

disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais". (GREINER, 2005, p. 130). O corpo age no meio assim como o meio age no corpo e, para a autora, o que deve ser ressaltado é a verdadeira impossibilidade do corpo em aguardo como um simples observador a espera de entendimento do mundo. Possuímos um amplo e complexo processo de percepção que é acionado a todo instante e, ao captar informações do meio, passamos a arquivá-las. "Capturadas pelo nosso processo perceptivo [...], tais informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo". (GREINER, 2005, p. 130). O corpo enfim, não é um simples meio por onde as informações circulam, pois na verdade, toda informação que chega negocia com as outras já existentes. Não é um lugar de abrigo e sim, de entrecruzamentos e contaminações para a realização da sua constituição.

A comunicação pode ser pensada como uma ação de envio de mensagens, sendo que, muitas e ingênuas vezes, acreditamos que a linguagem verbal é a única forma de nos comunicarmos. Sem dúvida é uma forma importante, porém é evidente que não é a única.

4.1 EXPOSIÇÃO *LUGARES*: EXPERIÊNCIAS VIVAS

Figura 15. Filippa Jorge, *Desfrutar o Panorama*, 2015. Foto-ensaio.

> *A metáfora é relativa a um ser psíquico diferente dela. Ao contrário, a imagem, obra da imaginação absoluta, extrai todo o seu ser da imaginação.*
>
> *BACHELAR, (2008, p. 87)*

Experiências vividas em toda sua plenitude, é assim que consigo descrever minha presença no educativo e residência artística que aconteceu no período de 02 de março a 25 de abril de 2015, no espaço da Oficina Cultural Oswald de Andrade. A exposição da Artista e curadora Educacional Stela Barbieri com a Curadoria e texto crítico de Galciane Neves.

Stela se tornou uma grande amiga desde quando a conheci, em 2011 na exposição *Em Nome dos Artistas*, que aconteceu no Pavilhão da Fundação Bienal de São Paulo. Ela coordenava e curava o corpo do educativo o qual eu fazia parte e, de lá para cá, muito aprendi, compartilhei ideias e trabalhei com ela. Educadora, curadora, artista, contadora de histórias e um "poço" de surpresas imaginárias, criativa curiosa e investigadora por demais sorri com os olhos e encanta com sua doce poesia de viver, sempre acolhedora. Procura porquês todo o tempo ao seu redor, que ao meu parecer, é a grande marca da sua poética em tudo que realiza, sua obra é limiar. Adora a cor vermelha e cadeiras de balanço, que fazem parte do imaginário da sua memória, quando criança ficava horas balançando.

Figura 46. Filippa Jorge, *De joelhos*, 2015.

Lugares #para desfrutar

A obra-oficina "Desfrutar" consiste na instalação de um ambiente que mescla um pomar, uma cozinha e uma mesa de encontros. Stela Barbieri se vale de frutas, folhas comestíveis e utensílios de cozinha e convida o público não somente a preparar comida e se aventurar em misturas imprevistas, mas também a engendrar conversas, trocar subjetividades e vivenciar negociações coletivamente. Se a mesa, segundo Maffesoli, pode ser o lugar onde se estabelecem as mais sólidas amizades, discussões e decisões importantes e outros tantos laços afetivos, a artista propõe que "Desfrutar" seja um lugar onde possam se desencadear percepções durante o fazer e o comer como modos condução de comunicação e como expressões de sociabilidade. (texto de Galciane Neves, presente no folder da exposição, 2015).

Figura 47. Filippa Jorge , *Frutar,* 2015 Foto-ensaio: a partir de fotos de Raquel Costa.

Degustar, desfrutar cheiros e meios, toques e sentidos. O que é isso? Que cheiro tem? É para comer? Da onde vem? Deixe-me ver, quero provar.

O momento da descoberta de algo novo é mágico para a criança, ver, provar, sentir, tudo junto e misturado. Vai assim então, se formando uma memória sensorial que irá acompanhar-nos por toda a vida. "[...] processo de constituição do sentido de sua própria vida, por meio do processo paralelo (e semelhante) de constituição do sentido da obra". (BOURRIAUD, 2009a, p.52).

Figura 48. Filippa Jorge, *#misturas*, 2015. Foto-ensaio

Lugares # Para Ver a Paisagem

Uma paisagem é uma forma de apreensão do mundo, um desenho que traçamos a partir de relações com a realidade que nos cerca ou com os lugares imaginários que nos povoam. Stela Barbieri nos convida a inventar paisagens, a percebê-las como um artifício do sujeito, como uma espécie de inventário ou testemunho constituído de forma simbólica num embate fenomenológico com o meio ambiente, com as pessoas, com os desejos. Nesta "obra-oficina", projeto, matéria (caixas de papelão e cores) e espaço expositivo incorporam-se aos gestos do público, à presença e olhar desse habitante temporário que é convidado a criar condições, perspectivas, passagens e possibilidades de miradas às arquiteturas afetivas que ali são planejadas.(texto de Galciana Neves presente no folder da exposição).

A exposição *Lugares* é um processo de revisitação de si partindo do eu da artista. São vestígios deixados para serem reencontrados, recolhidos e remontados em cada um que participa do processo de visitação e experimentação do ver, sentir, tocar, degustar, inalar. Lugares para ver a paisagem e lugares para desfrutar são propostas da artista que carregam uma memória coletiva do habitar. Quem, como e quando habito? Abre possibilidades de outros e diversos usos de memórias que não são somente da artista, mas paralelas que se cruzam, em algum momento, apesar da impossibilidade da sua razão em serem paralelas. Cruza-se em fragmentos e vestígios invisíveis, mas perceptíveis pela ação sensorial dos nossos sentidos. São restos que sobram a cada ação desmontada, deixando a memória invisível na plasticidade do lugar em que acabamos de habitar, na transformação e ressignificação do espaço. Esses restos, esses vestígios são deixados e recolhidos a cada nova ação e construção coletiva do público com a obra, mas tudo impregnado da passagem do efêmero, visto que uma paisagem viva não é realmente imóvel.

Há uma parcela de toda poesia existente no espaço, como nos propõe Bachelar (2008) e da qual Stela embasa sua obra. Um lugar passa a ser chamado de lugar a partir do instante que ele passa a ser habitado e então o ser habitado, o estar em processo de habitar, transforma o espaço, o qualifica. “O espaço torna-se uma realidade imaginária repleta de propriedades psíquicas.” (CENNI; ZINI, 2013, pág.32). A exposição conjuga verbos como habitar, mirar, misturar, experimentar e conviver.

O convite para usar a intuição, feito pela artista, com o intuito de uma livre expressão como a arte o faz na sua maior dimensão, recusa o uso de ferramentas lógicas do entendimento como a analise e a tradução, pois, consequentemente, em toda tradução existe uma traição e em toda análise existe uma lógica. Para Bachelar (2008), o conceito é um pensamento morto, pois por definição é um pensamento classificado. “Não há fechadura que resista à violência total. Toda fechadura é um convite pra o arrombador”. (BACHELAR, 2008, p.94). A exploração de diferentes pontos de vista de uma mesma situação estimula a multiplicidade dos olhares, enriquecendo a percepção da criança, sendo que, dificilmente em exposições, há uma exploração de elementos que é tão importante como a variedade de combinação de materiais, formas e cores entre si, sendo o olhar que cria as formas. Esse era o grande desafio da exposição. “O espaço, então, como organismo vivo, tem que ser capaz de mudar e evoluir de acordo com o projeto cultural daqueles que o habitam [...]”. (CEPPI;ZINI, 2013, pág.26)

Figura 49. Filippa Jorge, *Arqui_TEM_tando*, 2015. Foto-ensaio

Além da representação, existe na obra da Stela um desejo que se transforma em uma ação latente de habitar as instituições e, ao mesmo tempo, transgredi-las, pois convergem as rígidas leis do espaço institucional em ações que, até então, eram proibidas nesses espaços. A essência da obra tem certa afinidade com o tempo verbal imperativo: Faça, mexa, coma, toque, sinta, viva, construa, destrua, invente aqui e agora. "A imaginação, com efeito, espicaça todos os nossos sentidos. A atenção imaginante prepara os nossos sentidos para a instantaneidade." (BACHELAR, 2008, p. 99).

A estética dos *Lugares* que a artista propõe tem o intuito de acordar os sentidos, de confundir a autoria, coabitar e coexistir, ser a mão do artista no gesto que você, público, faz. Não existe nada pronto e acabado, tudo é efêmero. Entre rastros e vestígios, *Lugares* permite que a mediação se faça puramente e também na observação. Sim, por aqui aprendi que observar também é uma forma potente de mediar e de ser intercessor e que a apreciação da obra vai além, passa a ser um processo de servidão, no sentido do servir-se da coexistência entre obra/espectador/artista.

> Assim, o sentido da exposição constitui-se conforme ela é usada pelas pessoas que comparecem, tal como uma receita culinária só tem sentido quando é executada por alguém e, depois, apreciada pelos convidados. A obra fornece uma trama narrativa, uma estrutura a partir da qual se forma uma realidade plástica. (BOURRIAUD, 2009a, p. 52)

4.2 EXPOSIÇÃO *SÓNOSNÓS*

Figura 50. Filippa Jorge, nosnósdasgotas, 2016. Foto-ensaio

A arte é um estado de encontro fortuito

BOURRIAUD, (2009, p. 25)

A exposição *Sónosnós,* da qual participei como educadora, me traz na memória a vivência de um espaço relacional, pensando nos espaços propostos pela artista como um desenho expandido que ela, generosamente, convida o expectador a ativar e completar. É uma atitude bastante corajosa de a artista nos trazer, todo o tempo, a condição de coautores da sua obra.

O espaço expositivo é, visto como um estreitador de relações possíveis, bem traduzido nessa exposição. Quando o expectador é, gentilmente, convidado a participar e finalizar a obra, a partir da sua construção individual dentro de uma coletividade, ele entra em um universo de ação, percepção e deslocamento dentro de um tempo/espaço proposto pela artista, possibilitando que a arte se concretize como um espaço de produção de sociabilidade e encontro fortuito que, parte aqui do gesto do expectador e não, do artista. Cabe ao artista o conceito, que se finaliza de forma concreta com o gesto do expectador. Nasce então uma nova obra ou a completude da coexistência entre expectador e artista em uma atitude extrema de intimidade.

Figura 51. Filippa Jorge, *Coexistência*, 2016

> Esse regime de encontro casual intensivo, elevado à potência de uma regra absoluta de civilização, acabou criando práticas artísticas correspondentes, isto é, uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar – juntos, o "encontro" entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido. (BOURRIAUD, 2009, p. 21)

O que atrai a criança no espaço expositivo? Ela enxerga e se deixa levar pelos seus sentidos e vai, completamente, pelo seu corpo que é ativo, curioso e deseja relacionar-se com o ambiente. Então como proibir o tocar?

A criança é produtora ativa de cultura e está em contínua investigação, observando atenta em prontidão para experimentar. A descoberta acompanha a dúvida do novo, cria desafios, pois não consegue ser inerte as marcas que encontra no caminho e supõe serem destinadas a ela, pois é, por natureza, um ser criador e muito egocêntrico. A vivência com a arte, a experiência estética que cada um tem por meio da percepção individual é transformadora para o seu crescimento cognitivo.

Figura 52. Mariana Hossein, *sem título*, 2016. Foto-ensaio

A garota chegou muito tímida, tinha sete anos, cabelos longos, lisos de um preto brilhante, pele bem clara e bochechas rosadas. Iniciei uma conversa e fui bem acolhida, de tímida, ela se transformou em falante e então me contou que gostava de arte e de desenhar, que morava com a mãe e seu gato e que ele mais parecia um pinguim, pois dormia em cima da geladeira. Era muito bem articulada em sua retórica, esperta e criativa e me disse que arte se encontra em tudo, até na escola a qual estudava. Seu pai a acompanhava. Falei para ela da proposta da exposição e perguntei se ela "topava" fazer um desenho expandido, já que gostava tanto de arte e de desenhar e óbvio, rapidamente, ela topou.

Enquanto produzia no espaço, me disse:

- Quando fui à Flip (Festa Literária Internacional de Paraty) com meu pai, eu vi muita arte e como estava sem fazer nada, resolvi fazer desenhos para vender.

- Verdade? E, me conta, você vendeu seus desenhos?

- Sim, foi um sucesso!

- E o que você fez com o dinheiro que ganhou?

- Guardei para comprar material para fazer mais desenho, quero ser galerista.

Ela fez uma construção bastante fechada, enrolou-se na lã, quase se paralisando e não quis dar nome à obra, disse preferir não ter título, pois, segundo a autora da obra, era um desenho no espaço e não necessitava de nome.

Figura 53. Filippa Jorge, *Casulo*, 2016

Certa tarde, ela voltou, veio ao meu encontro e me abraçou, dizendo que pediu para seu pai para voltar, pois havia adorado aquela aventura. Foi dessa vez, sem precisar de convite, para o espaço "produzir". No processo de construção pedi para me contar um pouco sobre sua produção e ela me disse:

- É uma floresta de ovelhas fugitivas, elas queriam mais liberdade, estavam muito presas na fazenda onde moravam e ao lado da fazenda havia uma floresta para onde as ovelhas fugiam em busca de sua liberdade.

E continuou a produzir e, literalmente, a contemplar sua produção. Era notório o prazer que sentia ao produzir. Dessa vez, pareceu-me, um desenho mais aberto e libertador, sem tantas amarras.

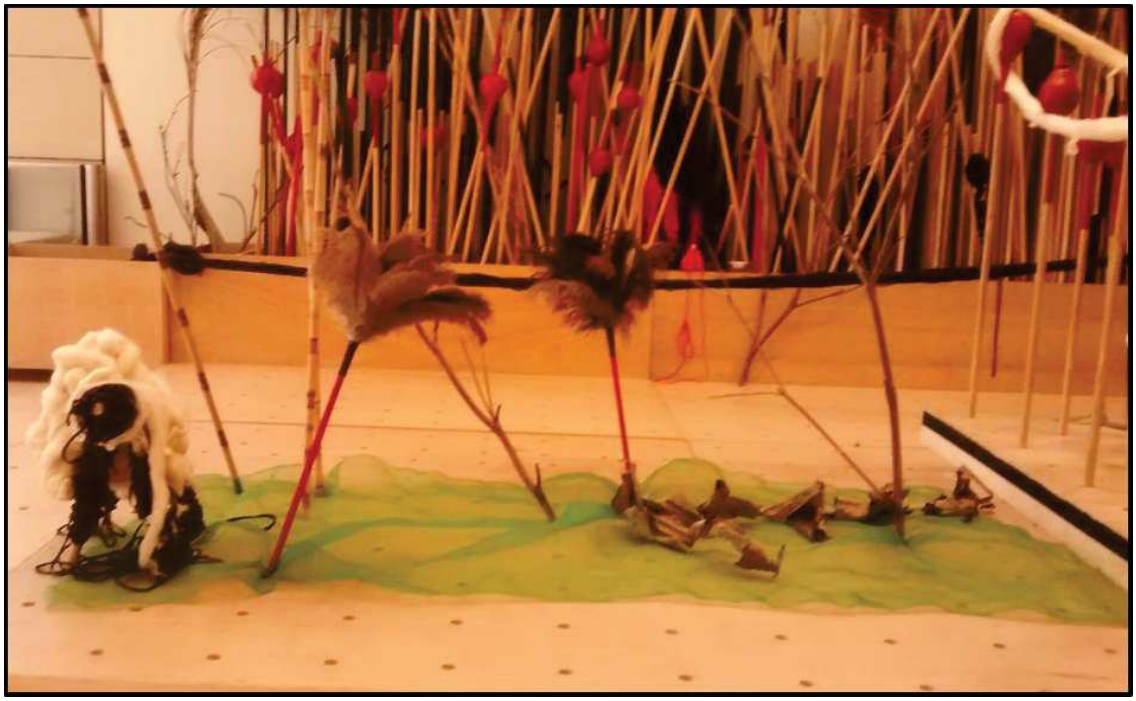


Figura 54. ***Floresta das ovelhas fugitivas*****. Filippa Jorge, 2016**

"A estética relacional, que de certa maneira se prolonga na presente obra, descrevia a sensibilidade coletiva na qual se inserem as novas formas de práticas artísticas". (BOURRIAUD, 2009a, p. 8). Para o autor, a estética relacional tem um aspecto convivial e interativo para responder às questões que a arte contemporânea traz em si mesma, razão esta pela qual os artistas produzem esse modelo de sociabilidade e a busca pela inserção na esfera "inter- humana". Dentro de uma sociedade que, cada vez mais, é vigilante e que rouba possíveis espaços de sociabilidade, a arte e seus espaços expositivos vem a cumprir esse papel da ação de socializar as pessoas. É aqui, nos espaços expositivos que, teoricamente, você pode criar, ter a livre expressão da criação, sendo ou não dotado de qualquer habilidade ou competência artística.

No espaço *Habitar em contato,* a relação era outra, mais ativa, dinâmica, criativa com muitos elementos e a proposta de expandir o desenho no espaço. Exigia estratégia planejamento e criatividade, era um montar e desmontar intenso, espaço efêmero, provocativo, ilusório. O visitante se via diante de desafios e desejos, um diálogo constante com a matéria a fim de chegar a uma forma que desejava. Por vezes, a falta de apropriação com os elementos àquilo que se desejava, não cumpria seu destino final ou caminhava para outro fim. "No ato, não existe distinção e sim, uma integração perfeita entre maneira e conteúdo, forma e substância". (DEWEY, 2010, p.221).

> É nisso que consiste ter forma. Ela assinala um modo de contemplar sentir e apresentar o material vivenciado de tal sorte que ele se torna, de matéria rápida e eficaz, um material para construção de experiências satisfatórias por parte dos menos dotados que o criador original. Por isso, a não ser na reflexão, não se pode traçar uma distinção entre forma e substância. A obra em si é um material conformado em uma substância estética. (DEWEY, 2010, p. 220)

Além da experiência que acontecia no *Habitar em contato*, por se tratar de um espaço relacional e de convivência, os diversos desenhos traçados por diversos visitantes que habitavam aquele espaço, simultaneamente, se encontravam em linhas tênues de separação e/ou junção. Passando a existir aqui uma embaraço de entendimento e/ou compreensão que vem a dificultar a distensão entre a fronteira da produção do artista e a produção que o expectador gera com sua participação. Gestos comuns do cotidiano são executados em ações de construção conjunta da obra, não sabemos distinguir o começo e o término de cada envolvido artista/expectador no processo. É um "habitar em contato" com a arte, espaço, materiais, conceitos, ideias e pessoas, além do contato consigo próprio, criação de vínculos e narrativas que permeiam todos os envolvidos. O expectador é um dos elementos integrantes da exposição, sem ele, a arte não se completa, resta inacabada física e conceitualmente.

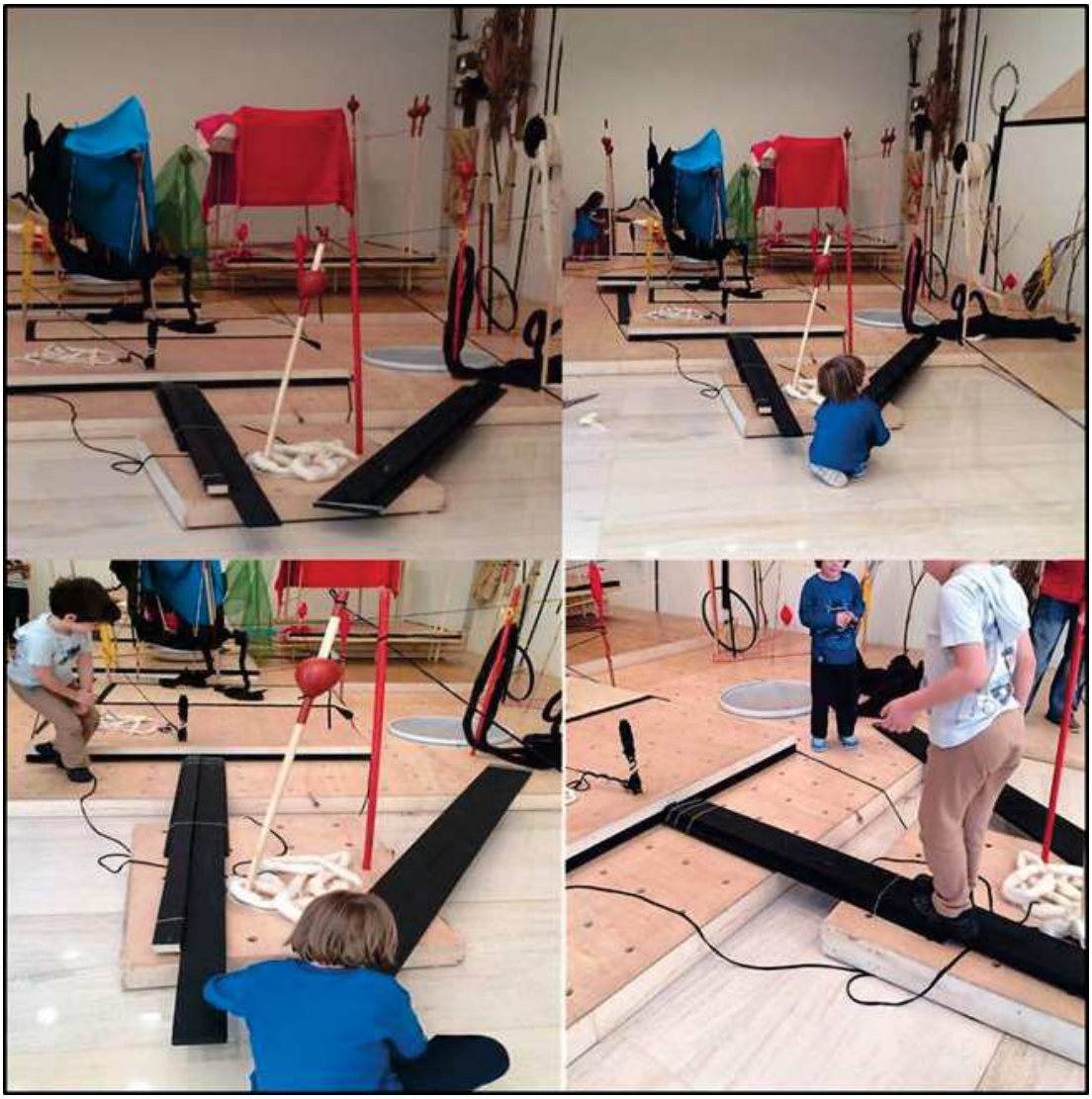


Figura 55. Filippa Jorge, *Pontes*, 2016. Foto-ensaio

"O expectador como produto" observa possibilidades e criar estratégias para atingir metas imagináveis. O convite que a artista Stella Barbieri propunha era o expectador finalizar a obra como produtor e nos fazia, a cada vez que adentrávamos seu espaço expandido de cor, formas, texturas e linhas. Tudo se concretizando em materiais e substâncias que se verbalizavam no nosso inconsciente coletivo.

Figura56. Filippa Jorge, Cerimonia do Chá, 2016. Foto-ensaio: partindo de uma* sequencia conversa sobre chás, *exposição* Stela Barbieri, *Sónosnós. Atendimento educativo Ong, crianças de 03 a 12 anos foto: Mariana Hossein.

Essa ação acontecia no espaço Pela Gota, um espaço cheio de possibilidades e bastante sinestésico. Ele era uma referência ao chá das cinco e uma homenagem ao chá, em sua origem. Sentávamos ao redor da mesa do chá e, ao centro dela, tinha um compartimento repleto de ervas para fazê-lo. Começávamos uma conversa referente a gosto e cheiro, memória olfativa e degustativa, depois partíamos para o tátil, perceber texturas e relacioná-las a cheiro e gosto e assim, os sentidos iam, aos poucos, acordando e se relacionando entre si. O próximo passo era a escolha da erva e qual combinação teria uma harmonia perfeita de sabores para fazer o chá. Ferver a água, pegar o recipiente de preparo, colocar a água fervida e aguardar a infusão ou, como eu gostava de falar, a conversa entre ervas, folhas e frutos com a água quentinha. Por fim, a água ficava colorida e nosso olfato grato pelo odor que invadia o espaço. A espera do processo e ansiedade para provar o chá estava presente, mas a bebida ainda se encontrava muito quente, então eu sugeria um passeio pelo espaço e sua ocupação. O espaço era dotado de muitos funis de todos os tamanhos e coletores de todas as formas, cadeiras de balanço e escalda pés de sementes. O público podia se deleitar de experiências e descobertas sensoriais. Após degustar o chá, eu sugeria “brincar” com o caminho das gotas e

fazer desenhos com elas. Era uma experiência muito acolhedora, sensível e silenciosa, uma introspecção que exigia outro tempo e entrega.

Figura 57. Filippa Jorge, *Brincar*, 2016. Foto-ensaio

Habitar em contato

Convida os visitantes a construírem abrigos, tendas, ninhos e desenhos inventando territórios, criando memórias e narrativas, habitando o espaço. Os materiais possibilitam uma experiência tátil que pode provocar a investigação de modos de construir, colocando em contato materiais que nem sempre se relacionam no dia a dia.
(Sónosnós – Texto Agnaldo Farias)

Figura 58. Filippa Jorge, *Desenhar,* 2026. Foto-ensaio

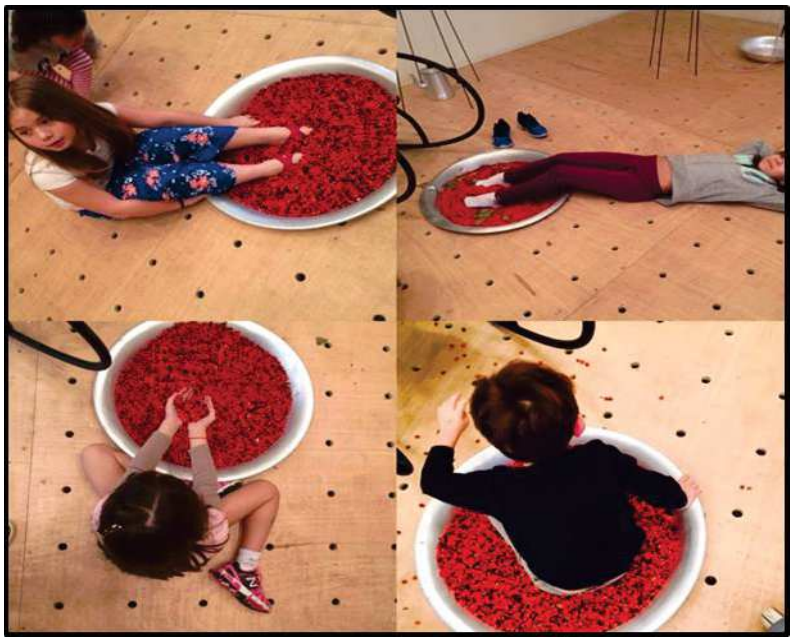


Figura59. Filippa Jorge, *Seme_ando*, 2016. Foto-ensaio.

Pela Gota

A cada gota, o tempo espacializa nestra obra- oficina, que chama os públicos a prepararem fluídos e fluxos, em uma mistura de cores, aromas, sabores e ritmos. Chás, tinturas, águas de cheiro podem ser preparados, coados e vertidos em grande e pequenos funis.
(Sónosós- Texto Agnaldo Faria).

Figura 60. Filippa Jorge, *Gotas*, 2016. Foto-ensaio

Figura 61. Mariana Hossein, Funis, 2016. Foto-ensaio.

Observar o tempo e o espaço ao redor de sensações líquidas que se desfazem no ar era a tarefa. Sensações como essa eram, totalmente, possíveis e acessíveis para o expectador, não havia limite para o imaginário, a transgressão era permitida desde que fosse estésica. Sentir o tempo das gotas, visualizar suas cores e tranformações que percorriam diversos caminhos em funis longos e curtos, acessar o inatingível.

4.3 A FANTASIA PARTE DA EXPERIÊNCIA ACUMULADA

Figura 62. Tumbão Velasquez Y Castro, 2016

A criança explora a realidade de forma imaginária e real. Tais percepções oscilam nessas descobertas, de modo que, muitas vezes, é difícil para elas distinguirem o que é real daquilo que é imaginário, mas claro, são capazes.

> As crianças nascem com uma capacidade genética enorme que lhes permite explorar, discernir e interpretar a realidade através de seus sentidos. Pesquisas neurobiológicas têm demostrado claramente o co-protagonismo dos sentidos na construção do conhecimento e na memória individual e coletiva. (CEPPI;ZINI, 2013, pág. 24).

O cérebro humano é singular, fazendo que o ato de aprender seja individual e bastante original, é um ato de autoaprendizagem. Ao reagir à realidade, a criança constrói e desconstrói conceitos, transforma e cria conexões em rede entre os elementos aos quais se depara, ela tem um papel ativo e dinâmico na organização cognitiva. É no contexto determinado pelas relações e interações com o outro, como ser humano e também como ambiente, conexões entre as coisas pessoas e espaço, que se abrem possibilidades múltiplas de aprendizagem. Segundo Vygotsky (2014), o homem é um ser por essência social, ou seja, é essencialmente nas relações que a aprendizagem se faz.

Como, por que e para que se estimula a imaginação e criatividade infantil? O homem, um ser social, a experiência alheia e/ou a socialização conduzem a uma imaginação comum, um inconsciente coletivo o qual o imaginável toma corpo e o afeto conduz a criação de inúmeras hipóteses para a imaginação criativa, assim, formas de representação criativa contêm em si elementos afetivos.

> [...] a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. [...] Precisamente toda a fantasia parte da experiência acumulada: quanto mais rica a experiência, tanto mais deverá ser rica, em circunstâncias semelhantes, a imaginação. (VYGOTSKY, 2014, p.12).

A exploração em diferentes níveis oferece diferentes pontos de vista, enriquecendo a percepção da criança. Dificilmente há exploração de elementos tão importantes como a variedade de combinação de materiais entre si, formas e cores presentes na arte. A Arte Contemporânea parte, muitas vezes, de uma proporção discursiva multissensorial, proporcionando um diálogo entre conceito e percepção e, por ser arte, ela se mantém viva porque é uma experiência em sua intensidade, plenitude e vivência do mundo comum.

> Através da arte, os significados de objetos que de outro modo seria opacos, caóticos e restritos, e que despertariam resistência, são esclarecidos e concentrados, e não por sua trabalhosa elaboração no pensamento, não pela fuga para um mundo meramente sensorial, mas pela criação de uma nova experiência. (DEWEY, 2010, p. 256)

Segundo Izqiero (2011), o sistema de memória está espalhado por diferentes áreas cerebrais, com conexões e vias que se interconectam. A primeira impressão em nossa consciência do mundo se faz por meio da memória sensorial ou memória imediata que tem a duração de alguns segundos apenas, e atua para ativar os sistemas sensoriais ligados a ela. A memória sensorial tem o poder de armazenar informações por alguns instantes, geralmente são de natureza visual, auditiva ou sensorial, é a chamada memória de curto prazo ou memória operacional. Se essa for repetida, pode ser armazenada como memória de longo prazo, dependendo da frequência que se repete. A memória de longo prazo ou memória de longa duração é responsável pelo registro de nossas lembranças permanentes, mas que podem ser perdidas com o passar do tempo.

Rita Ponce de León cria uma instalação que convida o visitante a interagir, por meio de diferentes formas de encaixe corporal, como se o corpo do visitante completasse o desenho que a artista realiza no espaço e se concretiza na instalação presente. São trocas entre corpos e os desenhos que a artista inseriu no espaço, parecendo acomodações de membros. A base de toda essa instalação se dá nos gestos da dança contemporânea japonesa, o Butô, que faz parte da pesquisa da artista. Os áudios presentes no espaço escultórico descrevem o que seriam jornadas vividas por sementes, suas ligações com a terra e suas germinações, já os desenhos evocam a ideia de movimento no interior da imagem. Em uma tentativa de desorganizar estados de consciência e hábitos automatizados, ela propõe que nossos pensamentos e sensações ressoem e se transformem, sendo compartilhados. Traz movimento no acolhimento e descanso na composição do encaixe, campo frutífero para as crianças. A obra consiste em

“formas” que existem na intensão e ação conjunta que se funde ao material, conformando-o em uma substância estética, ou seja, o material é vivenciado. “[...] o ato em si é exatamente o que é por causa da maneira como é praticado. No ato não existe distinção e sim, uma integração perfeita entre maneira e conteúdo, forma e substância” disse Rita Ponce em uma palestra ministrada em curso para educadores participantes da 32ª Bienal de São Paulo, 2016.

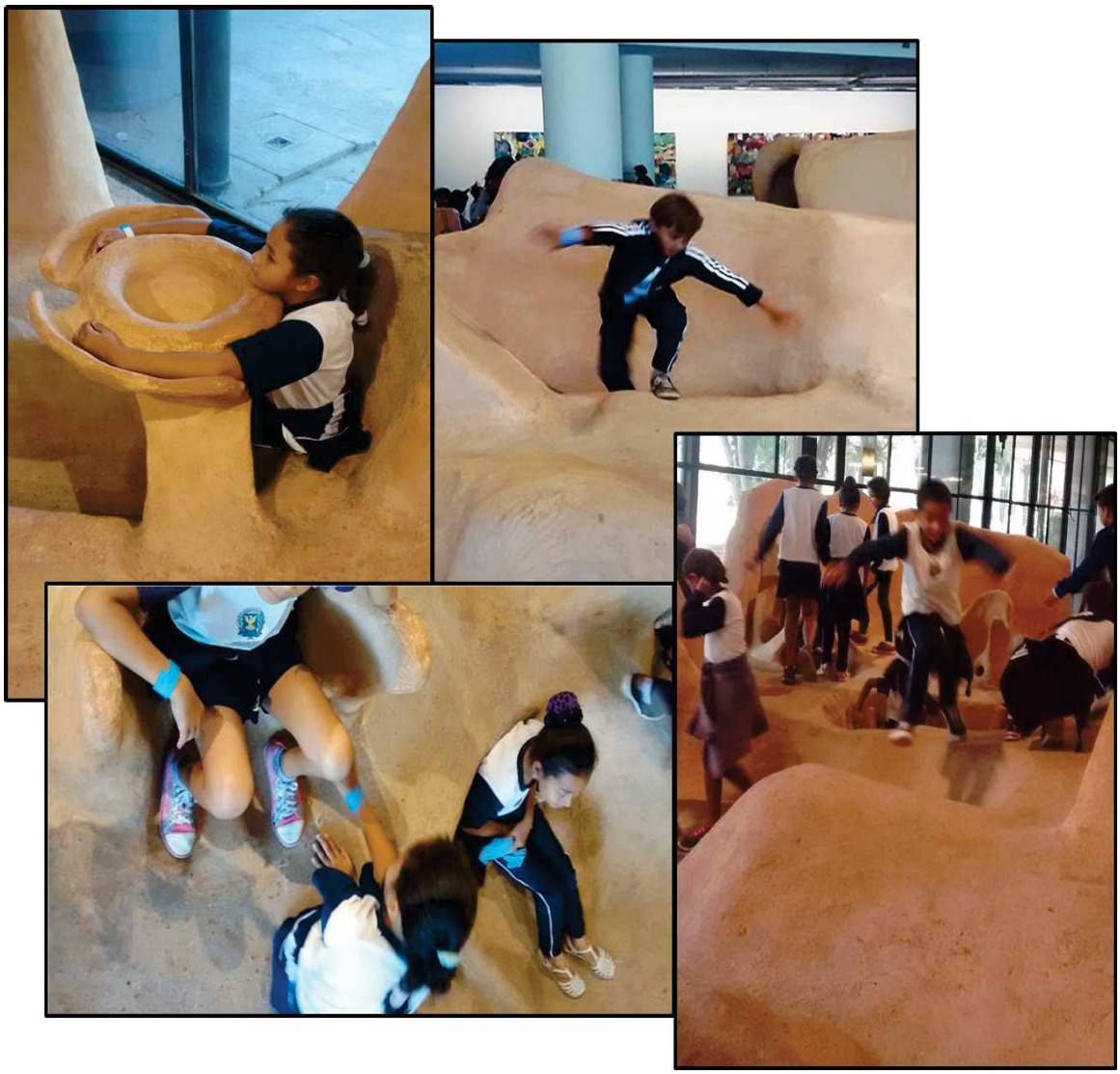


Figura 63. Filippa Joirge, *Encaixes*, 2016, Foto ensaio: a partir de fotos da 32º Bienal, feitas na obra *En forma de nosostros*, Rita Ponce de León.

Um rastro pode ser uma imagem precisa para falar de vestígios, aquilo do qual podemos deduzir uma ação, uma presença. A ideia de indício pode ser transferida à maneira como funciona a fotografia. Geraldo de Barros dizia “à luz é a grafia da fotografia”. Desde o início, toda foto é a denúncia do rastro, a luz deixa sua marca no material fotossensível e o que nos resta é uma representação de um instante e, seja qual for à natureza de uma fotografia,

ela pode funcionar como um indicador que se encarrega de afirmar o que foi e não voltará a ser.

Ao subir a rampa de entrada do Pavilhão da Bienal, o visitante enxergava a própria sombra, um convite a livre imaginação da dança dos movimentos corporais. Projetar ou ser projetado? Rastros e riscos se formavam na rampa, em um ato efêmero, fugiam sem deixar vestígios, só a lembrança do movimento ou, quem sabe, um astuto registro fotográfico daquele era sagaz ao tomar o instante e transformá-lo em imagem. A interação corpo e obra se fazia em uma conjunção perfeita.

A obra da artista italiana Rosa Barba, *White Museum,* que aconteceu em São Paulo e durou de 2010 a 2016*,* é uma projeção de luz branca, sem imagem a qual luz vem de um projetor de 70mm que lança um "frame" branco sobre a rampa que é o acesso principal a entrada do Pavilhão da Bienal. O enquadramento, comum à fotografia e ao cinema, torna-se uma presença física, que proporciona a experiência imagética do espaço.

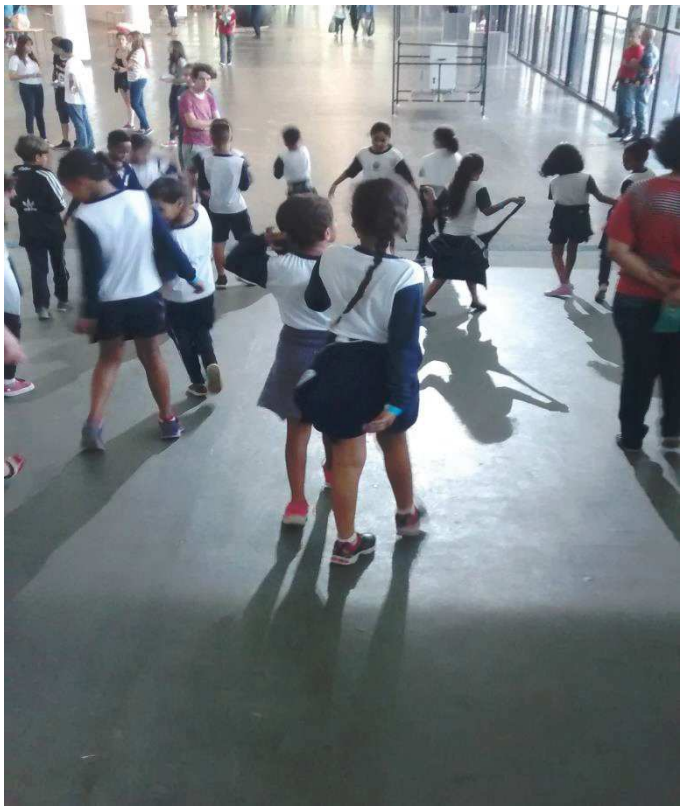


Figura 64.Filippa Jorge, *Rampa*, 2016, *White Museun*, Rosa Barba, Pavilhão da Bienal, 2016

Larrosa (2002), em seu texto *Notas sobre a experiência,* enfatiza como é importante favorecer momentos de aprendizagem, fugindo da pura informação. Ele, inclusive, critica essa atitude da informação pela simples informação e a necessidade de termos opiniões prontas para tudo, para ele, esse tipo de atitude somente sobrecarrega nosso "sistema". Critica

também o excesso de informações presentes no dia a dia, afirmando que informação não é experiência e, por conta desse excesso, é que cada vez menos se oportuniza uma verdadeira experiência. A informação para Larrosa (2002) e quase uma "antiexperiência".

Ele prega a experiência que nos toque verdadeiramente, que nos invada em sentidos, em cheiros e em aprendizagem, algo multissensorial que nos eleve a uma situação ímpar e sempre será somente sua, pois, a partir do momento que a dividimos, se transforma na do outro e vice-versa. Neste caso, ele propõe a "experiência/sentido". Para ele, o pensar é tudo aquilo que traz o verdadeiro sentido ao que somos e ao que nos acontece e tudo isso tem haver com as palavras, pois são elas que determinam o nosso pensamento que se carrega de sentido, trazendo significados.

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que o toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 21)

O excesso de informação e de opinião e as cada vez mais raras possibilidades de encontros com o vivenciar uma experiência tem, sem dúvida, contagiado a mediação e seu o processo. A busca pelo problematizar todos os assuntos vigentes, que causam impacto, e a enorme sede da tomada de opinião instantânea, pode sim, dificultar a fruição do visitante, antes mesmo dele começar a se apoderar da situação projetada na curadoria educativa, ou seja, na proposta escolhida de visita e percurso ele já, muitas vezes, é pressionado a dar a sua opinião, mesmo não querendo se colocar, observar, sentir. Vale considerar que olhar também é uma forma de estar participando do processo, que pode ser silencioso afinal, é único, ímpar em cada um. Como ninguém quer se deparar, até pela própria pressão exercida no espaço pelo educador/mediador que se abre na visita, com sua própria ignorância, por vezes, o visitante evita solicitar e/ou participar de uma visita mediada. Para mim, a grande emancipação do expectador se encontra na busca pela visita mediada, sem medo de interceder.

A grande cobrança que o educador sofre, muitas vezes em se informar sobre tudo detalhadamente, tem causado uma falha no poder de criação e imaginação conjunta que o jogo da mediação pode proporcionar, uma perda grande, creio eu.

5. CAPÍTULO 4- QUE ESPAÇO É ESSE? ONDE ESTÁ ARTE? OU SERÁ SOMENTE DIVERSÃO?

O consumo pode ser visto muitas vezes, longe de ser passivo, como algo clandestino e "pirata". Existem espaços e exposições voltadas para as crianças, coisas que se disfarçam de diversão. Como esse espaço está representado aqui, nos espaços que são essencialmente voltados para a criança, e não para a arte? A produção estética tem valor nesses espaços? O lúdico assume seu lugar ou, quando se enquadra no sistema de mercantilização, assina sua negação?

> Usar um objeto é, necessariamente, interpretá-lo. Utilizar um produto é, as vezes, trair seu conceito: o ato de ler, de olhar uma obra ou assistir a um filme significa também saber contorná-los: o uso é um ato de micro pirataria, o grau zero da pós-produção. [...] Dessa maneira somos locatários da cultura; a sociedade um texto cuja regra lexical é a produção, lei contornada de dentro pelos usuários supostamente passivos, por meio de práticas de pós-produção. (BOURRIAUD, 2009a, p.21)

A criança, vista como um ser passivo e não ativo do processo de formação cultural, significa sua própria reificação, pois a sociedade a exclui como elemento participativo de uma produção cultural, pelo modo como são as relações de produção com seus agentes produtores. "A imagem é uma convenção cultural, uma interpretação cultural e, consequentemente, uma questão sociopolítica que permite ou não reconhecer certas qualidades e potenciais das crianças". (RINALDI, 2012, p. 156). A sociedade gera uma imagem cultural e social da criança, ela é diretamente responsável por isso e está propriamente ligada a elaboração e qualidade dos serviços criados para as crianças que são colocadas apenas como depositárias da produção cultura realizada por adultos e o mais preocupante é que essa produção, enviada goela a baixo, se transforma em fetiche.

> Ao se fetichizar a cultura, tornando-a necessária para todos os elementos do grupo social, impõe–se às crianças das classes menos privilegiadas uma cultura produzida pelas classes dominantes, pois a cultura em nossa sociedade define-se não somente por posições "adultocêntricas", mas por posições classistas. (PERROTTI, 1986, p. 16)

A visão utilitária da cultura está associada às necessidades da reprodução e sustentação do sistema econômico, mesmo em nome do lúdico, da diversão e do prazer. "A racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável. Toda tentativa de subordiná-lo ao tempo de produção provoca sua morte". (PERROTTI, 1986, p.20)

Em 1997 no MoMa, Museu de Arte Moderna, localizado na cidade de Nova York, o artista Rirkrit Tiravanija anexou a sua instalação uma construção do arquiteto norte americano Philip Johnson, camada *Glass House* que é um modelo de tamanho infantil de um pavilhão de

vidro com estilo internacional e modernista erguido no The Abby Aldrich Rockefeller Sculpture Garden. O intuito era convidar as crianças a desenharem, mas pelo efeito de sua forma e transparência, convidava todos aqueles que transitavam pelo jardim de esculturas a "dar uma espiada" no que acontecia no interior do pavilhão de vidro. Tiravanija é um artista que tem em sua poética a sociabilidade e o "espiar" como portas de entrada para sua obra. Suas instalações costumam assumir a forma de estágios ou salas para compartilhar refeições, cozinhar, ler ou tocar música. A arquitetura ou as estruturas para viver e socializar são um elemento central em seu trabalho.

A *Glass House* foi construída em 1949 e projetada por Philip Johnson como sua própria residência. Em 1947 Johnson organizou uma exposição de Mies van der Rohe no MOMA com um modelo da *Casa Farnsworth* de vidro (a *Casa de Farnsworth* foi projetada e construída por Ludwig Mies van der Rohe entre 1945 e 1951) e, a partir dessa exposição Johnson sentiu o desejo de replicar a ideia arquitetônica. Foi um projeto importante e influente para Johnson e para a arquitetura moderna. O edifício é um ensaio em estrutura mínima, em geometria, em proporção e nos efeitos da transparência e da reflexão.

O artista está interessado em contestar suas próprias instalações e questionar as pessoas que se dispõem a habitá-las em contextos alternativos. A obra *Untitled (Playtime), 1997,* colocada no Museu de Arte Moderna de Nova York, é uma casa reduzida à meia-escala que foi usada como local para oficinas educacionais lideradas pelos amigos do artista. Durante a exposição, os desenhos pintados à mão pelas crianças transformaram as paredes de vidro externas, desafiando as normas habituais do Museu e produzindo modelos de sociabilidade. É um exemplo de obra convival e interativa com certo teor político de ocupação espacial pelas crianças em instituições culturais. "A arte de Tiravanija sempre mantém uma relação com a oferta ou a abertura de um espaço. Ele nos oferece as formas de seu passado, seus instrumentos e transforma os locais de suas exposições em áreas abertas a todos [...]". (BOURRIAUD, 2009a, p.54). Para o artista nada tem durabilidade, tudo é efêmero e concentra um movimento o qual o processo é mais importante que o resultado e os encontros, sua primazia.

Existe a diversão ou é somente o fazer pelo fazer? A princípio, percebe-se a intencionalidade de desafiar as rígidas regras do espaço museal, mas de certa forma, a criança é convidada para fazer algo prazeroso, além de existir a intencionalidade de interagir no espaço.

Figura 65. ***Unititled (Play Time),*** **Rirkirit Tiravanija, 1997. Disponível em: < https://www.moma.org/calendar/exhibitions/242 >, acesso em: outubro/2017**

Figura 66. ***Unititled (Play Time*****), Rirkrit Tiravanija, 1997. Disponível em: <https://mirjamvantilburg.files.wordpress.com/2008/01/rikrit.jpg > acesso em outubro/2017**

Em outubro de 1968, a artista ativista Palle Nielsen realizou no Stockhol Moderna Museet, Museu de Arte Moderna localizado na parte central da cidade de Estocolmo na Suécia, uma proposta para transformar o museu em um campo de aventura. Por três semanas, o museu abriu suas portas à exposição *The Model- A Model for a Qualitative Society (*Modelo para uma Sociedade Qualitativa), oferecendo um espaço exclusivo para as crianças brincarem livremente com seus próprios modelos sociais, sem pais ou educadores.

> ['...] foi um campo de jogos de aventura para crianças que Nielsen organizou dentro da Moderna Museet durante três semanas em outubro de 1968. O modelo disponibilizado ao espaço infantil e aos meios com os quais eles poderiam jogar, incluindo ferramentas, materiais e tintas, figurinos e máscaras de líderes mundiais e LPs que poderiam ser reproduzidos em um grande sistema de som. (LARSEN, 2010, p.30).

Durante o Seminário "Politicas de Mediação – Arte, Playgrounds", que aconteceu no MASP em 15 e 16 de abril de 2016, Lars Bang Larsen , em sua conferência, analisou a utopia de uma sociedade auto-organizada que visa incentivar a liberdade pessoal e a colaboração entre os indivíduos e trouxe a obra *The Model* com o propósito de afirmar a intencionalidade presente nela e na ação da artista de lutar pelo direito das crianças à cidade. "*The Model* estava preocupada com o significado do social e da mudança subjetiva que a criança jogadora gera dentro a maquinaria da sociedade." (LARSEN, 2010, p. 31, livre tradução da autora).

Nielsen (1968) utiliza-se da potência libertadora do brincar e da autenticidade da criança em sua ação e apresenta brincadeira e arte como processos produtivos e criativos. Também confia na capacidade de ação dessa criança, quando apresenta ferramentas de verdade para ela manipular, e no livre acesso delas, sem a supervisão de adultos. *The Model* não era apenas uma exposição, mas uma atitude voltada para a humanização das instituições de arte. Também havia a possibilidade de considerar uma experiência de vivência e empoderamento das crianças como ação politica.

> [...] O motivo para fazer uma exposição educacional no Moderna Museet é o seguinte: o debate sobre a nova arte tornou-se cada vez mais um debate sobre o meio ambiente. A obra de arte individual está se tornando menos interessante. É o contexto, as implicações sociais que estão se movendo para o primeiro plano. [...] Um ambiente de comunicação que ativa as pessoas é o resultado lógico desta linha de trabalho... A ideia é explorar ainda mais a seguinte hipótese: os padrões de jogo das crianças variam com as mudanças na estrutura física para a sua peça, e há uma conexão positiva entre o grau de variação na unidade de jogo e a satisfação das necessidades físicas e sensoriais das crianças. [...] O quadro em si é concebido como sendo construído de madeira, incluindo muitas formações espaciais e pontes. O quadro não conterá funções de reprodução fixas - apenas o uso das crianças determinará sua função. O quadro também tem como objetivo tornar o espaço mais imprevisível. [...] A roupa para vestir e pintar se tornará uma parte essencial das experiências do grupo sensorial. Do mesmo jeito, será fornecida madeira e ferramentas para processar o quadro. (...) Meu objetivo final é encontrar a forma final em que as pessoas podem se comunicar. (NIELSEN, 1968)

Figura 67. *Filippa Jorge, The Model*, 1968. Foto-ensaio: apartir de fotos disponíveis em: http://www.macba.cat/en/essay-palle-nielsen : acesso em: outubro/2017.

Segundo a pesquisa de Larsen, a contemporaneidade perdeu a noção do que é uma criança, pois ela destrói a universalidade da infância por conta e risco da exploração do capitalismo tardio. A produção cultural busca a criança para discipliná-la e fazer que ela atenda as expectativas e demandas da sociedade. Na exposição *The Model*, as crianças eram vistas com alteridade e representadas por uma produção de algo criativo, diminuindo a relação mimética das ações dos adultos. A brincadeira é um processo libertador, há uma grande diferença entre o controle do brincar e a criação e apropriação do brincar. Para Larsen, a defesa encontrada pela criança contra a castração da sociedade é o brincar, até porque as crianças possuem maior liberdade, mas geralmente são consideradas menos autônomas, portanto é no brincar que se encontram. (anotações pessoais da conferencia proferida por Lars Bang Larsen sobre *The Model,* durante o Seminário "Políticas de Mediação- Playgrouds" realizado no Masp em 15 e 16 de abril de 2016).

A produção gerada pelas crianças na exposição *The Model* é uma atitude que pode ser vista muito mais como uma postura moral do que uma receita protocolada do fazer. O espaço

da exposição não gera somente um produto final, mas sim, um local de produção onde a artista disponibiliza ao público ferramentas. A exposição se torna um espaço de convívio onde se estabelecem e se codificam relações e encontros. Pode ser também vista como um consumo, pois o consumo também é visto como uma forma de produção. "Além disso, o consumo, ao criar a necessidade de uma nova produção, constitui ao mesmo tempo o motor e o motivo dessa criação". (BOURRIAUD, 2009a, p.20)

> A pós-produção do trabalho permite que o artista escape à postura interpretativa. Em vez de se dedicar a comentários críticos, deve-se experimentar. É isso também que Gilles Deleuze pedia à psicanálise: parar de interpretar os sintomas e tentar arranjos que nos convenham. (BOURRIAUD, 2009a, p. 96)

Para Perotti (1986), é claro quando a criança é vista como ser passivo, recebendo e jamais produzindo cultura. Ela deveria, pelo menos, ser vista como recebedora e receptora, ser ativa no processo de construção cultural, mas nem sempre existe esse reconhecimento, pois para a sociedade, o ser ativo é aquele que contribui, reproduz e mantém a produção do sistema capitalista e a criança, até certa idade, é considerada incapaz pela sociedade já que a economia determina a parcela cultural da sociedade, pois o sistema dominante somente considera produtores de cultura aqueles que são economicamente produtivos. A totalidade dos elementos culturais voltados para as crianças acabam provendo da cultural produzida por adultos que, por sua vez, tem uma conotação diversa do universo infantil, pois será logicamente voltada ao dispor daquele que a produz.

A falta de espaços livres voltados para as crianças e o consequente furto desses espaços, que no decorrer dos anos a sociedade capitalista foi efetuando, como a perda do quintal pela verticalização residencial e o livre acesso as ruas e as praças por falta de segurança enfim, provocaram a privação da socialização da criança e, consequentemente, levaram-na a uma única alternativa, que coloca a escola como sendo quase exclusiva para a realização da sociabilidade, ação tão importante para a ludicidade acontecer. Para Perrotti (1986), com essa tomada do real de alguma maneira tenta-se compensar com o simbólico. "É nesse sentido, pois, que o roubo do espaço ao bloqueio do lúdico, oferece-se a criança a substituição, a possibilidade de ela viver através de produtos culturais aquilo que lhe é negado no real". (PERROTTI, 1986, p. 25).

> Perante mídias eletrônicas, parques recreativos, os espaços de convívio, a proliferação dos moldes adequados de sociabilidade, vemo-nos pobres e sem recursos, como rato de laboratório condenado a um percurso invariável em sua gaiola, com pedaços de queijo espalhados aqui e ali. Assim, o sujeito ideal da sociedade dos figurantes estaria reduzido à condição de consumidor de tempo e espaço, pois o que não pode ser comercializado está fadado a desaparecer. (BOURRIAUD, 2009, p. 11)

Deve-se tomar cuidado com a produção cultural voltada para as crianças disfarçada de diversão. Pode ser uma cilada a qual a brincadeira está ligada à produção, trazendo a infância no sentido simbólico da contemporaneidade colonizadora. As crianças são sintomas do presente, não mais a figura do futuro. Larsen (2016) disse em sua palestra no MASP que "A criança está mais voltada para o mundo do que para seus o pais.", citando Deluze. Parece-me algo bastante preocupante por poder causar uma confusão de paradigmas e parâmetros, deveria ser um conjunto, uma convivência compartilhada entre o mundo e o meio onde elas são criadas.

5.1 PELAS RUAS QUE ANDEI E O MUSEU É PARA CRIANÇA?

Pelas minhas andanças, pude registrar alguns espaços voltados para esses seres, crianças.

Figura 68. Filippa Jorge, *Centro Cultural La Moneda*, 2017

Figura 69. Filippa Jorge, *Painel de desenhos das crianças que visitavam a exposição e ou participavam das oficinas,* 2017

Em janeiro de 2017 em Santiago do Chile, no Centro Cultural La Moneda, aconteceu a *Exposição Mano Erudita Ojo Selvage*, de Pablo Picasso. Havia um espaço montado com painéis que expunham desenhos realizados pelas crianças que visitavam a exposição e/ou participavam das atividades propostas nas oficinas, desenhos que partiam da obra de Pablo Picasso. Havia também gigantes blocos de madeira e formica coloridos e linhas de ferro em blocos de madeira para as crianças interagirem no espaço, de forma livre. Esse era denominado "Espácio Activo".

MUSEU DA CRIANÇA, VIENA

Em Viena, na Áustria, no Museu da Criança localizado no Quarteirão dos Museus, me deparei com essa instalação na área externa do museu. Era um imenso gramado artificial que cobria um imenso colchão d'água. A sensação era incrível e as crianças provavam a textura do gramado artificial junto ao balanço do colchão d'água.

Figura 70. Filippa Jorge, *No gramado do quarteirão*, 2017

MUSEU DOS JUDEUS, BERLIM

Figura 71. Filippa Jorge, *museun_berlin*, 2017

No Museu dos Judeus, em Berlim, Alemanha, havia uma estação voltada para atividades das crianças onde a memória está presente em cada objeto e/ou convite a ações. A memória e seus sentidos são convidados a interagir nessa estação. “Enquanto o local de exposição era constituía um meio em si para os artistas conceituais, hoje ele se tornou um local de produção entre outros”. (BOURRIAUD, 2009a, p.82)

5.2 *MUSEO DEI BAMBINI MILANO* – ITÁLIA /MILÃO

Em julho de 2017, visitei o *Museo dei Bambini Milano* com o intuito de pesquisar como funcionava sua dinâmica. Já havia pesquisado seu site na internet e tinha muito interesse em conhecê-lo. Tinha uma impressão que se concretizou ao visitá-lo: um espaço que articula brincadeira e arte, tendo um foco especial no processo criativo das crianças.

O MUBA está localizado em Milão, na Itália na Rotonda di via Besana, um jardim público redondo que, ao centro, se localiza uma construção barroca, a antiga igreja de San Michele, que hoje é a sede do museu. O museu é voltado, exclusivamente, para as crianças e a entrada de adultos somente é permitida como acompanhante de uma ou mais crianças. O museu atende escolas durante a semana e famílias nos finais de semanas, mas nas férias escolares todos são convidados a dividirem a experiência do brincar com as crianças.

O museu é pautado nas ideias do artista italiano Bruno Munari (1907-1998) e de sua obra *I laboratório tattili* (1985). Bruno Munari, artista italiano, pintor, designer e experimentador de novas formas de arte, contribuiu com fundamentos em muitos campos das artes visuais e também com outros tipos de arte, com a investigação sobre o tema do jogo, da infância e da criatividade. Escreveu vários livros, entre eles livros infantis que estimulam a imaginação e a percepção em todos os sentidos. Em 1947, em Milão, foi aberto o primeiro *Laboratório Tátil* em fusão com a mostra *Le Mani Guardano. (Olhar as Mãos).* A mostra continha uma variedade de coisas, de texturas e características táteis diversas para tocar, expostas no espaço ou contidas em caixas pretas as quais o público podia introduzir as mãos e sentir o que havia dentro delas. Para o que havia fora do espaço, o público deveria fechar os olhos e tocar sem enxergar e, nesse percurso, as crianças eram estimuladas a comparar os contrastes existentes nos materiais. O contato com os materiais feitos pelas crianças e sua vivência só era permitido se tivesse intervenção de algum adulto, dando uma ajuda "técnica", mas sem haver intervenção de decisão do que deveria ser dito ou feito, proporcionando assim, mais possibilidades da criança de se tornar autossuficiente. Munari pregava pela livre associação feita pela criança, pois acreditava que a partir dessas experiências táteis o conhecimento do mundo se abriria em diversas possibilidades sensoriais, um verdadeiro exercício de percepção e memorização, além de ser outra forma de decifrar o mundo.

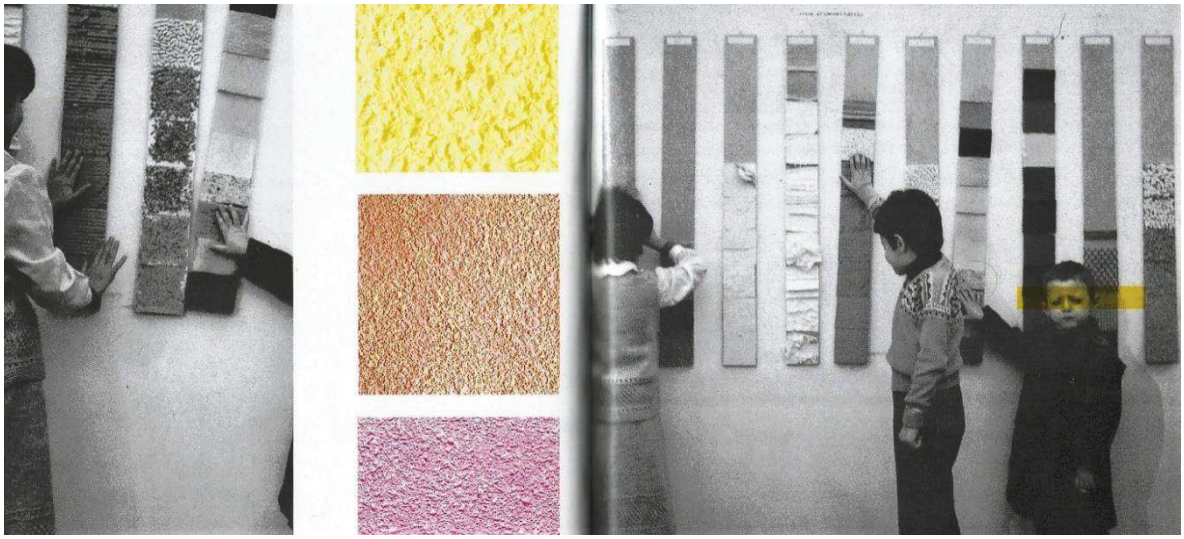


Figura 72. reprodução do livro *I laboratório Tattili,* Bruno Munari, 2016, p. 28,29

Em 2009, o SESC Pinheiros sediou a mostra internacional do artista Bruno Munari *É proibido não tocar* que foi idealizada no Museo dei Bambini, de Milão. O objetivo da mostra é incentivar a aprendizagem e a formação cognitiva das crianças por meio de visão, tato, manipulação, composição e decomposição para despertar sensações e experiências em crianças de 2 a 6 anos. Compor e decompor são diferentes ações relacionadas ao processo de aprendizagem e à formação cognitiva. Pensando nisso, Munari projetou uma exposição a qual as crianças são conduzidas à experimentação em instalações temáticas e à construção de objetos, a fim de vivenciar experiências multisensoriais que têm o intuito de aguçar a curiosidade, proporcionar descobertas, surpresas e outras percepções do mundo. Dessa forma, era apresentada a mostra para o público no Brasil.

Paralelo às mostras que acontecem no MUBA existe um laboratório tátil pautado nas ideias de Munari que estimula a criatividade e o pensar por meio de projetos, conhecido como pensamento projetual, relacionado com as especificidades do desing e aliado a ludicidade. No laboratório utilizam-se materiais descartados pelas indústrias e recolhidos todos os anos pelo projeto REMIDA. Esse foi idealizado por Reggio Emilia em 1996 e é um projeto da instituição Creche e Escola da infância da comunidade de Reggio Emilia, gestão da Fundação Reggio Children e Centro Internacional Loris Malaguzzi. A partir desses materiais de diversas formas e cores, a criança é convidada a experimentar sensorialmente a matéria que se transforma em valiosos recursos criativos que são ressignificados por elas. No laboratório tátil, a proposta é estimular a criatividade e o pensamento projetual da criança, aliado a sinestesia e a ludicidade. “O conhecimento do mundo, para uma criança, é do tipo plurisensorial. E entre todos os sentidos, o tato é aquele mais usado, o tato completa uma

sensação visível e auditiva, dá-nos outras informações úteis para conhecer tudo o que nos rodeia". (MUNARI, 1985, p. 3, livre tradução, autora).

Para Munari (1985), a educação é pautada na palavra e não no toque já para a criança, não é permitida a descoberta por meio do toque. Ele prima pela sensorialidade global para uma melhor aquisição da formação de um pensamento experimental e formação da memória. Para ele, o tato deve ser exercitado com toda a superfície do corpo. "O tato é aquele mais usado, o tato completa uma sensação visual e auditiva, oferece outras informações úteis para o conhecimento de tudo aquilo que nos rodeia". (MUNARI, 2016, p. 3). A brincadeira é um ato criativo e didático, é a semente de uma visão estrutural de construção de mundo, ela pode ser vista como interlocutora do processo o qual a criança tem o poder de nos ater a tudo aquilo que para nós, adultos, não existe, mas às vezes, não damos a devida importância como "ver o ar" ou desenhar um cheiro, ações sinestésicas tão importantes para a construção do universo infantil.

Figura 73. Reprodução folder Remida Milano

Descobri Remida Milão no MUBA:

"Remida Milão" é um centro permanente de reuso criativo dos materiais de descarte corporativo aberto pelo MUBA em 2010 e que foi idealizado em Reggio Emillia, em 1996. A rede Remida compõem 18 centros no mundo hoje e é um lugar onde o material descartado das produções industriais e artesanais se transforma em preciosos recursos criativos. Materiais não estruturados e com recuperação de diversos tipos (papel, cartolinas, cerâmica, tecidos, plástico, couro, borracha, metal...) são recolhidos e despostos no espaço para ressignificação.

Remida Milão acolhe crianças de 2 a 11 anos e todos os seus acompanhantes, colocando a disposição uma seleção de materiais que possam ser utilizados segundo a idade e o gosto de cada um. Nele estão presentes duas macro áreas: uma de experimentação sensorial e polimatérica, mais indicada para os menores e outra com uma escolha específica de materiais e uma programação temática em sintonia com as festividades e os eventos do museu, para os maiores.

Um fim de semana ao mês, Remida Milão propõem uma preparação que dura setenta e cinco minutos, dedicada as crianças de 12 meses a 6 anos. Os ingressos são para horários fixos e há um número limitado. A organização da visita em turnos permite que o fluxo dos visitantes seja gerenciado, evitando uma superlotação e ofertando uma prazerosa experiência.

Munari costumava dizer que as crianças nascem escutando ordens para não tocar e acreditava que essa imposição do não tocar era, extremamente, prejudicial para a percepção da criança e um tanto castradora. "Não tocar! Quantas vezes as crianças ouvem essa imposição? Nunca ninguém diz não olhe, não escute (...)" (MUNARI, 1985, p. 3) Para ele, a explicação de uma sensação jamais será substituída pelo ato do toque, pois esse é um instrumento de conhecimento que a natureza nos deu e devemos recuperá-lo. O tato é algo difuso e conectado diretamente com as nossas experiências, deve ser respeitado, pois requer espaço e pausas para a "escuta".

As atividades lá realizadas são ligadas à arte, mas não exclusivamente. Existe uma preocupação em estimular e promover a produção cultural e criativa da criança. As exposições que ali acontecem são interativas e lúdicas, como se fossem um *gioco* que, em italiano corresponde a jogo, brincadeira ou passatempo. Os educadores do museu entendem suas intervenções como parte de um percurso educativo e assim o fazem como mediação.

A exposição que visitei em cartaz no MUBA era *Colore, giocare con la luce alla scoperta dei colori,* com a curadoria de Francesca Valan, artista desing. Era uma *mostra gioco,* interativa para crianças de 2 a 6 anos. A exposição é um convite de aproximação ao

mundo das cores e das luzes, composta por quatro instalações que compunham um percurso emocionante, ativo e sensorial. Cada instalação tinha como tema um aspecto particular da cor e da luz, com o objetivo de proporcionar um jogo, descobrir e experimentar os fenômenos científicos que regulam esse relacionamento particular. Durante a jornada, adultos e crianças eram acompanhados por educadores para descobrir as instalações interativas. A primeira estação do percurso é chamada *A luz comanda a cor,* a segunda *Saia da sombra,* a terceira *Que olho!* e a quarta *Onde te esconde?*.

A instalação *A luz comanda a cor* era dedicada à sinestesia ou a forma como as cores são percebidas. Doze grandes cilindros de tecido ficavam em suspensão para as crianças poderem experimentar, entrando neles e percebendo a relação entre cor e luz. A experiência era enriquecida com sugestões por meio dos muitos materiais diferentes na base de cada tubo. O fotógrafo Massimiliano Tappari contribui para a instalação com vários tiros de texturas impressas em preto e branco que se tornaram cartões de jogo amplo.

Sai da sombra mostrava a maneira como a luz se compõe. As sombras são sempre cinza? Teriam o mesmo efeito? O mundo da luz pode oferecer surpresas inesperadas e diferentes cores podem ocultar cenários inesperados. Nesse trecho, as crianças podiam brincar com feixes de luz colorida, observando e agindo sobre sua própria sombra que se refletia colorida nas paredes. Mao Fusina projetou para essa instalação os paletes especiais de diferentes materiais e formas, para brincar com as sombras e as texturas mágicas.

Que olho! era dedicada à visão e as diferentes aparências existentes na natureza. O que muda em nossa visão? Todos os seres vivos veem o mesmo caminho? Percebemos todas as mesmas cores? Crianças brincavam para ver como vê um peixe, um cavalo, um gato e muitos outros animais, descobriam como a mesma paisagem pode ser percebida com cores muito diversas. As ilustrações foram criadas por Nina Cuneo.

Onde te escondes? demonstrava a mimesis ou a forma como sempre há um propósito por trás de uma cor. Nessa instalação, alojada dentro da segunda grande caixa suspensa, você poderia mergulhar em uma paisagem surreal e fantástica que ganha vida e muda de acordo com a luz colorida usada para iluminar as ilustrações. Havia o uso de capotas em que três tipos diferentes de animais eram desenhados, cada um associado a uma cor RGB (vermelho, verde e azul). As crianças brincavam de esconde-esconde com as ilustrações feitas pelo artista Carnovsky.

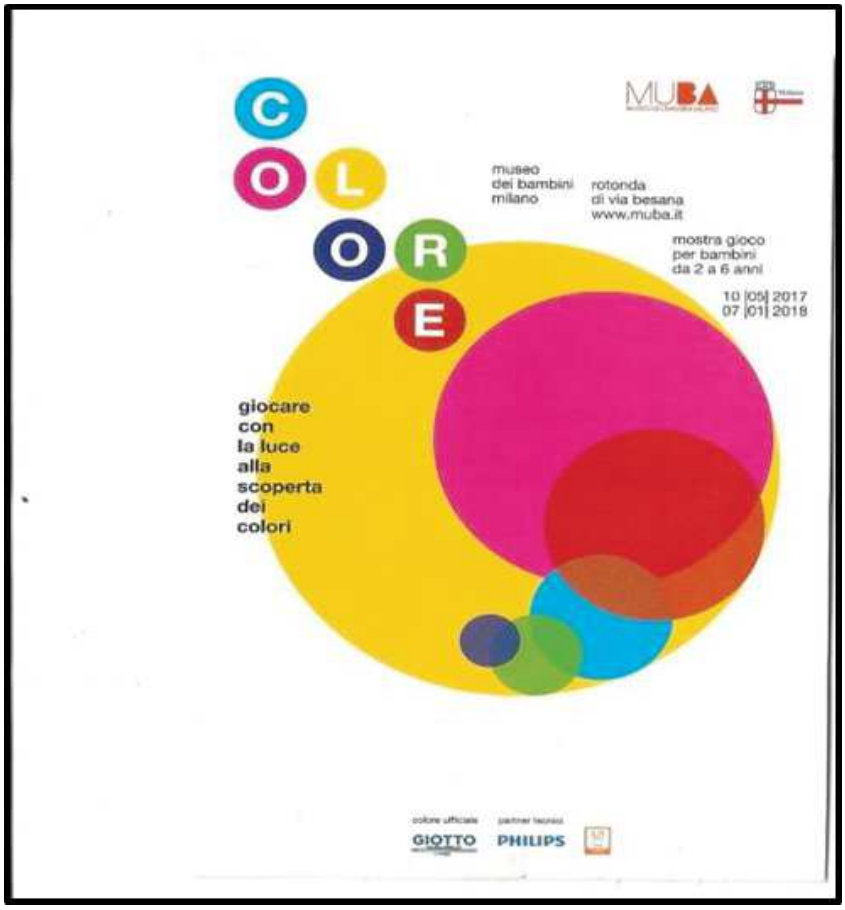


Figura 74. Colore. Giocare com la luce ala descoberta das cores.(Cores, jogue com a luz descobrindo cores) reprodução folder exposição.

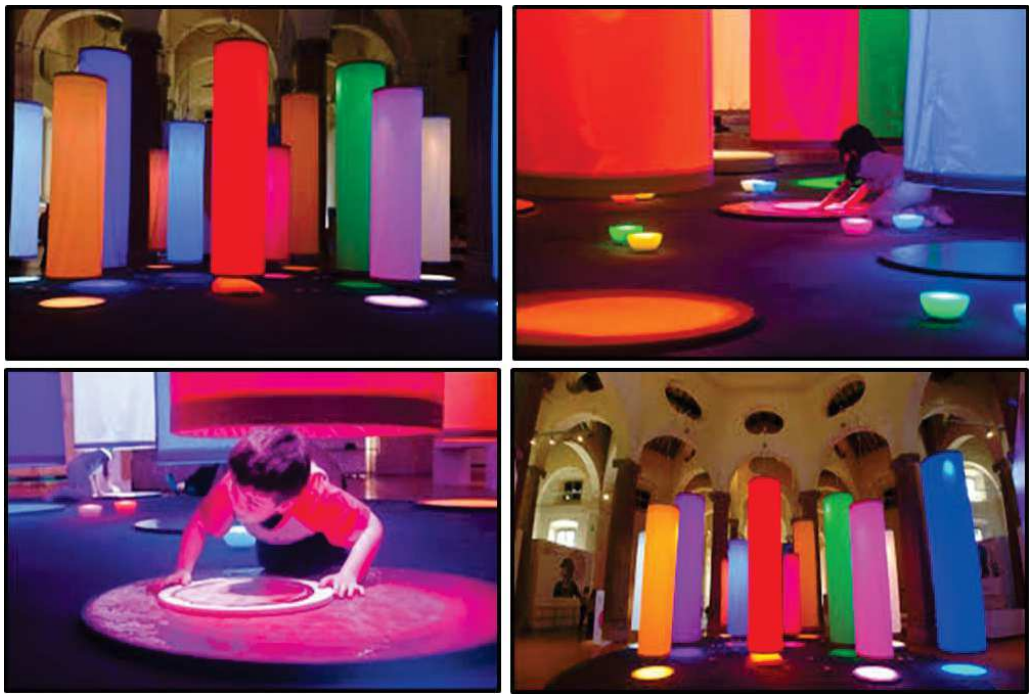


Figura 75. Foto ensaio: Filippa Jorge, 2017

Figura 76. Foto ensaio: Filippa Jorge, 2017

Visitando o histórico do museu, pude perceber que as exposições que ali acontecem se pautam sempre em *mostra gioco,* exposições com um caráter de jogos e interação espaço-obra. Abre-se uma possibilidade de "arte relacional", conceituada por Bourriaud (2009, p.19) "Arte relacional - uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico, autônomo e privado". A arte que estreita e aproxima-se do espaço relacional. "[...] a obra de Arte Contemporânea não se coloca como término do "processo criativo" (um "produto acabado" pronto para ser comtemplado), mas como um local de manobras, um portal, um gerador de atividades". (BOURRIAUD, 2009a, p. 16)

O Muba, ao meu parecer, tem o intuito de criar relações ou possibilitar a criação de um espaço relacional. É um ambiente multissensorial que estimula a investigação com o corpo inteiro, onde há o papel da sinestesia na cognição e na criação como processos fundamentais para a construção do conhecimento e da formação da identidade, além de abrir possibilidades de relações humanas. Um ambiente deve ser visto como multissensorial não apenas por ser pleno em estímulos, mas pela riqueza de valores sensoriais diversos, pela diversidade de sinais relacionais e pela qualidade estética, segundo Ceppi e Zini (2013, p. 21)

> Um espaço relacional é a base para um ambiente rico em informações, sem regras rígidas. Não é a representação de uma escola, mas um todo formado de identidades essas com percepções em comum, em harmonia com um conjunto de valores e referencias que guiam cada escolha e linhas de pesquisa. Neste espaço, a qualidade estética depende (também) da qualidade de conexões (a estética de ligações).

O espaço relacional é um espaço maleável que sofre mudanças tanto em sua identidade quanto em sua imagem. A ideia de ocupar uma antiga igreja já traz, em sua essência europeia, a ideia de reconstrução de imagem e não de destruição do tempo e espaço, quer dizer, por si só já apresenta uma preocupação relacional. “A curadoria e o design das exposições são educação também. A maneira de expor, de pendurar as obras, está diretamente ligada a conceitos de como se aprende arte que dominam uma sociedade.” (BARBOSA, 2008, p.106).

A exposição abre brechas as quais surge a ideia e ação da coletividade e as obras não são mais simples produtos, tornam-se atos momentâneos de sociabilidade os quais a participação se transforma em interação e interatividade. Ocorre um afunilamento de todos os envolvidos no processo de emissão e recepção da mensagem poética transmitida pelo artista, pois do expectador é pleiteada sua participação para uma completude da obra, logo não se distingue mais quem foi o responsável e idealizador da obra, que passa a ter uma relação dialógica entre artista-obra-espectador, ambos estão envolvidos no processo de criação e tem autonomia para atribuir significado a obra, quer dizer, proposição e participação se unem.

Conforme André Brazi (2013) cita em um texto presente no livro *Crianças, espaços, relações*, o MUBA pode ser considerado um espaço que prima do museu as relações que o espaço permite e as funções que podem ser conectadas nesse espaço. Um espaço que possibilita uma verdadeira relação entre adultos e crianças, deixando que sua fluidez aconteça e onde novos vínculos podem ser ativados dentro de redes de relações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

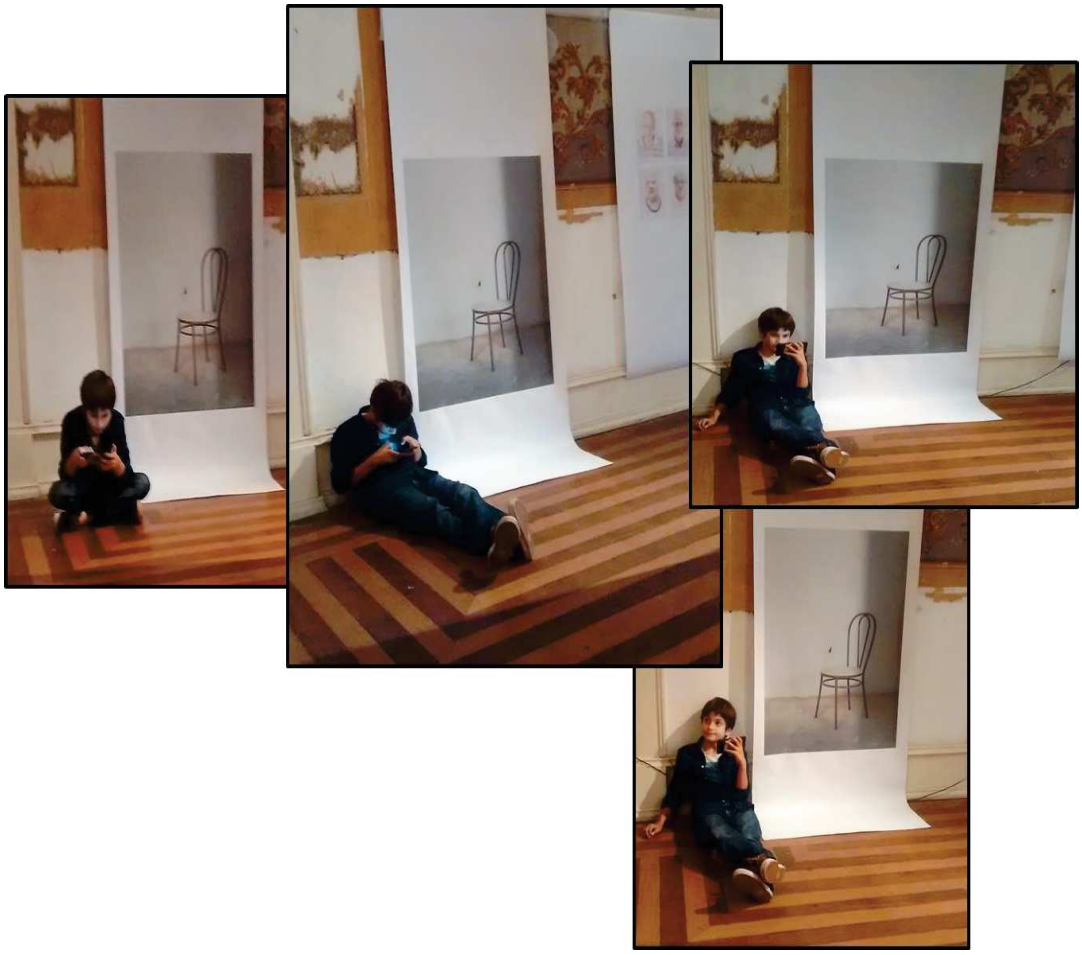


Figura 77. Filippa Jorge, # *assim as linguagens se aproximam, é a transformação no encontro.* Foto-ensaio, 2017

Falar de criança é falar de possibilidades, poder citar sem aspas, se apoderar de memórias coletivas, perder-se em desvios, falar de fragmentos, passagens e lembrança, é estar sempre recordando memórias coletivas, se enxergar no espelho do outro. É não ter nada concluso e sim, milhões de devires, querer colo para não subir a rampa íngreme, é o desejo de ser e estar, ao mesmo tempo, completo, se permitir, sem obrigações e conclusões precipitadas daquelas que não têm volta.

Ser criança é dar muitas voltas no mesmo lugar, sem culpa, sem apego e sendo possível errar e aprender tudo junto e misturado, usar a mesma fantasia por várias semanas, sem deixar lavar, não ter noção do tempo, falar que ontem é hoje, e hoje é amanhã, ser desafinado, mas mesmo assim, cantar. É se arriscar, rabiscar, se achar invisível, esconder o inatingível, querer tocar com todos os sentidos do corpo e da alma, entrar em várias dimensões sem sair do lugar, viajar no tempo e no espaço sem medo de não voltar. É ser portador do novo, dançar sem música, pular na poça, fazer respingo, usar galocha, até em dias

de sol. É brincar sozinho nos cantos, rir a toa, se divertir com bobagens, tomar água de chuva para saber se tem gosto de céu, balançar na rede e acreditar que se está em pleno voo, dormir aonde encostar, fazer do lençol uma cabana. É descobrir-se a cada instante, querer saber se a viagem acabou quando, na verdade, ela nem começo, sentar na janela, olhar a paisagem e brincar com as formas das nuvens. É ser selvagem, é nada saber e não entender, mas se apoderar de tudo. É fazer de conta e ser verdade, ter amigos imaginários para se proteger do mundo, não ter coragem de olhar embaixo da cama com medo de encontrar monstros, fazer xixi na piscina para ver se água muda de cor, fazer manha e birra para conseguir o que deseja. É esquecer fácil, não guardar rancor, dar o dedinho para ficar logo de bem e assim, voltar a brincar de novo. É acreditar no falso brilhante que se achou no caco de vidro e ser dono do mundo por possuí-lo por inteiro. É o tudo e o nada ao mesmo tempo, ser intenso e completo faltando muitos pedaços, sentir medo e não saber onde guardá-lo, pois o desejo é libertá-lo. É ter que, em algum momento, crescer e não se permitir mais.

Foi uma grande viagem pelo universo infantil e uma imensa procura a explicação que se estendeu ao entendimento da não pedagozização das ações nos espaços em que a criança ocupa, mas sim o questionar, pesquisar, escutar e descobrir esse encantador desassossego infantil, sem obviamente anular e ou recusar perspectivas de abordagens, pensamentos, saberes e palavras já tão incansavelmente ditas. Acredito que um nascente não recusar de uma escuta sensível e aprimorada me tomou nesse prazeroso percurso da pesquisa.

Partindo da crença ancestral do poder que tem a imagem, sabendo que há mais nela do que meramente uma imagem, utilizei foto-ensaios não somente para ilustrar, mas para contar histórias, sendo um texto que concebe imagens. Trouxe minha trajetória e experiência aqui compartilhada como uma forma de registro, contendo diretrizes e experiências vividas, ou seja, a foto como texto vivo. A pesquisa me deparou com mais perguntas do que respostas, prontas e comprovadas e foi um percurso de aprendizagem e criação de relações que não me aquietaram no desejo da busca, pelo contrário, me impulsionou para o cada vez mais seguir, dando a certeza do inacabado e a vontade da continuação.

Durante toda a pesquisa, revisitei minhas premissas, busquei novos sentidos, provei o sinestésico. Percebi que criança é tudo isso e algo a mais e quanto mais entro no universo delas, mais me encanto com as novidades que elas trazem. Também percebi que um olhar sensível e uma escuta atenta podem auxiliar nesse processo de descoberta, assumindo que é um processo e que jamais terá fim, enquanto houver desejo.

O que captura o corpo da criança nas exposições de arte? Existe espaço para elas nas instituições ou somente um corpo dócil é aceito? Onde os limites são impostos e as arestas

aparadas? Um entendimento realizado por via única não é justo. Seu corpo não é somente voz, mas é um corpo que fala seus gestos e empolgações que dizem mais que as palavras.

> Uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade. (RINALDI, 2012, p. 223).

É a partir da escuta a criança e de um olhar atento e sensível que devemos basear nossas ações pedagógicas. A criança é um ser investigativo que descobre o novo a cada piscar de olhos, portanto o espaço deve ser, dessa forma, estimulador de descobertas, fértil, frutífero. "Essa capacidade de escutar e de se alimentar expectativas recíprocas, que possibilita a comunicação e o diálogo, é uma qualidade da mente e da inteligência, particularmente na criança pequena". (RINALDI, 2012, p.126). Com esse pensamento é que realmente devemos pautar nossas ações pedagógicas e dar a devida importância à escuta dessa criança, pensar de uma forma mais ampla e abrangente, expandindo o campo da "ensinagem" (junção da palavra aprendizagem com o ato de ensinar), pois ambos são processos bilaterais que exigem destreza e muito desejo para que aconteçam, exigem generosidade e humildade, paciência na espera, pois há vidas envolvidas e tratando-se de vidas nada é instantâneo, tudo requer o tempo e o espaço específico de cada um.

A conquista desse espaço é feito por percepção e multiplicidade sensorial. O movimento corporal, o fluir das emoções e pensamentos, os atos e ações e a memoria espacial e corporal estão em crescente formação, não podemos podá-la. A aprendizagem é um processo antropofágico que requer desejo, interesse e vontade e acontece nas relações, nos encontros que nós permitimos que aconteçam, é um eterno alimentar-se de si próprio. A complexidade desse processo e sua singularidade requerem uma escuta e um olhar apurados, sensível, acolhedor e presente.

O corpo e sua ação para a cognição da criança devem ser levados a sério. A criança tem que ser estimulada a ampliar suas possibilidades expressivas, pois é no movimento corporal que ela adquire a memoria espacial e se coloca no espaço, aprendendo a se identificar e organizar. É importante colocar seu corpo em movimento para possibilitar uma ampla percepção de seus gestos, criando assim, uma visão global dos seus limites e potencialidades corporais e também explorar diferentes movimentos ajuda a criança nessa apropriação da imagem do seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos, valorizando a ampliação das possibilidades estéticas de múltiplas sensações e potencialidades do próprio corpo que ampliam seu repertório e a visão de si mesma.

> As crianças escutam a vida em todas as suas formas e cores, e escutam os outros (adultos e colegas). Elas logo percebem que o ato de escutar (observando, mas também tocando, cheirando sentindo o gosto, pesquisando) é essencial para comunicação. As Crianças são biologicamente predispostas a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação. (RINALDI, 2012, p. 127)

Desenvolver significa crescer e conforme a criança vai crescendo e se desenvolvendo ela aprende novas vivências que permanecerão armazenadas na sua memória como registros pelo longo da sua vida, lembrando que a multiplicidade sensorial é, de fato, a que armazenamos com maior evidência efetiva.

Quando falamos de educação estética no sistema de educação geral, deve-se buscar a incorporação da criança à experiência estética acumulada pela sociedade humana. As aulas, as visitas a espaços expositivos e o seu dia a dia é que residem a chave para a tarefa mais importante da educação estética segundo Vygotsky (2010) que garante que introduzir a estética na própria vida como a casa e o vestiário, a conversa e a leitura, a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para elaboração estética, partir de experiências significativas e potentes que estejam presentes no cotidiano. Como diz Martins (2010, p. 33): "Não é de se estranhar que, em nosso encontro com o mundo, aprendemos a manejá-lo pela leitura e produção de linguagens, o que é, ao mesmo tempo, leitura e produção de sistemas de signos". Educação estética é uma maneira de decifrar signos pautados na sensibilidade da singularidade dos múltiplos sentidos, abrindo percepções variáveis.

> De coisa rara e fútil, a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano: assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe onde há grandes criações de arte, mas em toda a parte onde soa a palavra do homem" (VYGOTSKY, 2010 pág. 352)

"É proibido tocar" serve para regrar os sentidos, disciplinar as vontades, então o que atrai a criança no espaço expositivo? Como sanar essas vontades levando em consideração às rígidas regras museológicas? O espaço é um educador potente se aliado à autonomia e a escola, um local de sociabilidade, por vezes, é o último que ainda nos resta. Autonomia e identidade estão intimamente relacionadas com os processos de socialização e ações educativas podem criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos valores, ideias e papeis sociais. (RCN, 1998, Vol. 2, p.11). Dessa forma, o espaço deve ser relacional, quer dizer, predominar a relação que ele possibilita às várias atividades especializadas que podem ser conduzidas e os filtros de informação e cultura que podem ser ativados nele. Um espaço sensível, generoso e que respeite o tempo de cada um, que possibilite conexões. Um local que permita a produção cultural da criança, pois ela é um ser capaz dessa produção já que a infância pode ser vista como o nascer do novo. Um local que

busque estratégias variadas e multissensoriais que podem sim, estar presentes e auxiliar os profissionais no planejamento de todo o processo.

As relações do espaço expositivo são de cunho pedagógico ou será que ações pedagogizantes e simultaneamente alienantes do conhecimento, que se dão por meio de uma visão operacional da realidade pedagógica no espaço expositivo, estão tirando o rico interesse que a obra de arte nos traz do inacabado? A criança é sufocada pela a aflição da não permissão da descoberta que, devastadoramente, vem pela explicação e significado precoce da obra, arruinando a surpresa do desconhecido.

Será possível fundir pedagogia e poética? Pesquisa, produção e ensino de arte são atividades que se permeiam a mediação cultural e suas imensas possibilidades fazem uso de materiais propositores em um campo frutífero para a experimentação e a pesquisa. A descoberta da A/r/tografia (artist, researcher, teacher, graphia) de Rita Irwin me permitiu uma percepção relacional de mediação, experimentação, processos criativos, pesquisa e registro, levando a um respiro aliviado ao saber que existe muita vida para ser explorada, muita história para ser compartilhada.

O papel do mediador/educador aqui é uma função que deveria ser exercida com muita cautela e que somente os grandes observadores têm: o agir no momento certo, saber questionar sem entregar o jogo, ter a sapiência no interagir sem destruir a magia do desconhecido que a curiosidade nos suscita e a paciência pautada na longa e intermitente espera do devir. É necessário saber dar tempo e espaço para o acontecer, sem premeditá-lo. Tratando-se de arte, tudo é possível, até que se prove o contrário e com criança me parece igual, então cabe ao mediador/educador alimentar a inquietude, possibilitando que os questionamentos não se reduzam a respostas simplesmente e sim, matéria como fonte para criações. Por vezes, o mediador/educador prova o amargo fel de ser um ditador em suas ações, não possibilitando o livre pensar que, por direito, todos nós deveríamos ter. Parece-me que o educativo poderia ser a voz da instituição e não somente um ventríloquo curatorial.

Mediação cultural aproxima a criança da arte, pois essa é uma área de conhecimento que estimula a criatividade e a percepção para construção de conceitos, logo a mediação está a esse favor. A mediação é um jogo que desenvolve regras e estratégias o qual as crianças são protagonistas ativas e competentes, buscando o diálogo e a interação com um todo, com os outros, com o espaço, com o coletivo. A maneira intrinsecamente social da criança, um ser comunicador com uma identidade pessoal histórica e cultural singular, a faz se comunicar sinestesicamente e sensorialmente com o todo, ela não economiza sua capacidade de relações possíveis. O mediador deveria ser um ouvinte, um observador e estar envolvido com a

exploração da criança que pesquisa e tenta acessar as estratégias que elas usam em situações de aprendizagem. O que cabe a nós mediadores? Disponibilizarmos a oferecer assistência, quando solicitado, ou ter a percepção aguçada de interver quando necessário, sem invadir.

A mediação pode ser vista como uma ação conjunta, uma co-construção do conhecimento feito pela criança, uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo com essência social. "Assim, o ambiente no qual toda mensagem é emitida, transmitida e admite influências sob a interpretação, nunca é estático, mas uma espécie de contexto-sensitivo" (GREINER, 2005, p. 129).

Vygotsky (2010) nos alerta a um importante fator, não podemos esquecer que o meio social é uma verdadeira alavanca para todo processo educacional, pois ele determina a elaboração do comportamento. "[...] a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio." (VYGOTSKY, 2010, p. 67). A aprendizagem, portanto, está ligada às relações que se estabelecem por conta de duas importantes faculdades: a inteligência e a vontade, mas não podemos deixar de lado a necessidade, grande aliada nessa missão.

É preciso desenvolver em cada criança habilidades analíticas necessárias para uma compreensão de mundo e habilidades de criação para transformá-lo e ou modificá-lo. Dar ênfase as relações que esse espaço permite e as funções que podem ser conectadas. Um espaço que possibilite uma verdadeira relação entre adultos e crianças, deixando que sua fluidez aconteça, onde novos vínculos podem ser ativados dentro de redes de relações. A escola é como um laboratório, uma oficina experimental para o aprendizado individual e coletivo, um local de construção, um território de atravessamento e a matéria que prima - a palavra, o corpo – dá possibilidades de investigação. A escola também pode ser uma aliada potente para realização de experiências multissensoriais.

O ensino de arte deve ser utilizado para proporcionar o desenvolvimento da percepção e sensibilidade, apontando possíveis e diferentes leituras de mundo. A arte intercruzando caminhos, criando novos sentidos e direções, questionando nosso próprio umbigo, nos decentralizando.

Nossas expectativas sobre a criança deveriam ser mais flexíveis e variadas, deveríamos ter a capacidade de estimular o jogo da aprendizagem para que a criança continue desejando jogar conosco. Isso ocorre quando estreitamos laços e relações, escutamos ideias, analisamos hipóteses e lançamo-las de volta, tornando assim, o jogo mais excitante e interessante. Ao observarmos o potencial da ideia para estimular o trabalho intelectual e o

crescimento do coletivo, no grupo, devemos perceber as possibilidades de interações, podendo firmar ideias de uma possível linguagem mais clara e empática para assimilação do grupo todo, não dando a resposta, mas a transformando em provocação e oportunidade de descobertas diversas.

A comunicação pode ser pensada como uma ação de envio de mensagens. Muitas e ingênuas vezes, acreditamos que a linguagem verbal é a única forma de nos comunicarmos, sem dúvida é uma forma importante, porém é evidente que não é a única. É válido não permitir que a sociedade do discurso se transforme em doutrina, abolir a disciplina do corpo a favor do indisciplinar, mas sim, que pregue o livre pensar e agir do movimento e os múltiplos sentidos.

A imaginação ocupando o espaço para ampliá-lo, assim que ela deve ser estimulada para que criança faça o exercício da abstração, por isso é preciso pensar no espaço que estamos dando para a imaginação da criança. Que experiência ela consegue vivenciar de fato? Será que não estamos sufocando as crianças com conteúdo e informações demais? Será que não estamos impedindo que ela brinque e descubra seu ambiente? De certa forma, tudo tem sido direcionado à criança e ela não tem mais espaço para aprender a abstrair, pois está sendo sufocada com excessos de zelo, de estímulos, de informação e de imagens. Munari (2017) nos lembra em um mapa conceitual o quanto o mundo exterior influencia a inteligência por meio de sua exploração e manipulação, formando a memória sensorial que, quanto mais dados possuir mais potente se torna o poder da fantasia, da invenção e da criatividade em cada um de nós, ativando a força da imaginação que, por sua vez se, transforma em produção.

O imaginário é a faculdade que a criança tem de criação, de ressignificação, de criar novos mundos, sabendo-se que não existe um só mundo para se representar e sim, múltiplas formas de representações e interpretações de mundo. Partindo desse princípio, percebe-se que as crianças estabelecem facilmente relações com a Arte Contemporânea por facetas variadas vindas de sua característica interativa, possibilitando inusitadas perspectivas e leituras, relacionando-se com sua vivência, criando relações.

Gramsci (1937) apontava que a arte educativa é boa enquanto arte e não enquanto educadora. No mesmo sentido, Vygotsky, ao criticar as concepções educacionais de arte, também busca uma estética para além de uma pedagogia tradicional. É necessário buscar um campo pedagógico expandido em que haja espaço para ações criativas, críticas, múltiplas e diversas éticas e estéticas.

"Nada há aquém dos textos, a não ser a vontade de se expressar, isto é, de traduzir." Diz Rancière (2007, p. 28). Para ele, compreender não é mais do que traduzir e isso depende

da nossa - e somente nossa - necessidade e vontade para acontecer e não de um explicador que nos coloca em um abismo entre o saber e a compreensão. Não existe a capacidade de se expressar, de dizer o que se pensa nas palavras, no corpo, na sonoridade, na visualidade de outro alguém, lembrando que aqui "palavras" está no sentido de linguagem. Temos que ser intercessores ao passo de estimular o avançar, ir em direção, empurrar essa é a grande beleza do ser mediador/educador. A educação deveria ser pautada na experiência pessoal do educando, sugiro que a educação seja um ato de antropofagia ao educador e somente orientá-lo quando necessário. Educar é estabelecer novas relações, instigar novas reações, elaborar outras formas de comportamento, significa mudar e se não há o que mudar não faz sentido educar.

> O único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência, visto que somente aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos e do ponto de vista científico, não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência. (VYGOTSKY, 2010, p.63).

O tempo é detentor de todos os anseios, todas as verdades, todas as angústias e respostas que tanto esperamos que não são imediatas. Ele é o tecido da vida, o enlace das relações, a única realidade que existe dentro de sua efemeridade. Dizem que podemos guarda-lo na memória, toda vez que olhamos para o futuro, que nem sempre está a sua frente, questão de escuta. Finalizo esse processo que, para mim, se concretiza em muitas incertezas, em mais traições do que traduções e uma transformação metafórica incrível na minha forma de viver. Não sei se devo, mas vou me citar, pois nada será como antes...

> Frequentemente me indago: o que guardaria no tempo se fosse possível? A memória. Sim, o maior tesouro que podemos guardar é a memória. Hoje sei bem que o que nos move é o desejo de um dia lembrar tudo aquilo que passou, e desejar inúmeras vezes que a lembrança volte. Mesmo tendo a total certeza que nada será como antes. O que cabe a nós mediadores para acalentar sensíveis lembranças destes encontros com a arte? (JORGE, 2017, p. 38).

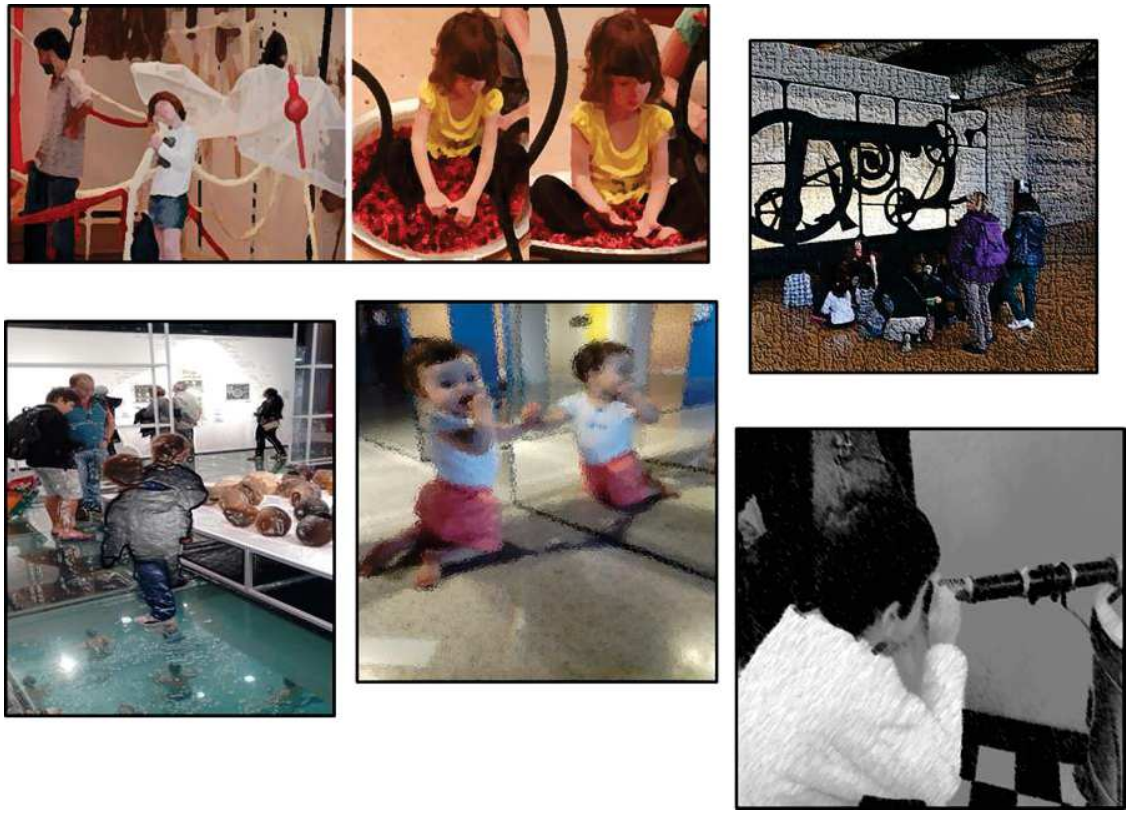


Figura 78. Filippa Jorge, !!!, 2017. Foto-ensaio: composto com fotos Filippa Jorge e Mariana Hossein.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ALVES, Rubem. *O Amor que Acende a Lua*. Campinas , SP: Papirus, 1996.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna: Do Iluminismo aos movimentos contemporâneos.* São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São *Paulo*: Martins Fontes, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. AMARAL, Lilian, (org). *Interterritorialidade, mídias, contextos e educação.* São Paulo: Editora SESCSP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. As mutações do conceito e da prática. In: Barbosa, Anna Mae, (org.) Inquietações e mudanças no ensino de arte, São Paulo, SP: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. *Educação em Museu – Termos que revelam preconceitos.* In: Revista Museu, cultura levada a sério, 2008. Disponível em:

http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3733

http://www.revistamuseu.com.br/site/br/ Acesso: 25/11/2017.

BARBOSA, Ana Mae, (org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais* - 3. Ed- São Paulo: Cortez, 2010.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura.* Obras Escolhidas, volume1. São Paulo, editora brasiliense s.a. 1985.

_____*Rua de mão única.* Obras Escolhidas*, volume 2. São Paulo, editora brasiliense s.a. 1985.*

_____ *Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação.* São Paulo, Duas Cidades; Editora 34, 2009.

_____ *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica.* - Porto Alegre, RS: Zouk, 2014.

BLON, Philipp. *Ter e manter*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BOURDIE, Pierre. *A Produção da Crença*. São Paulo: Zouk, 2004.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____*Pós Produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo.* São Paulo,: Martoins Fontes, 2009a

BRANZI, Andrea. *Educação e espaço relacional. In: CEPPI, G.; Zini M.(org). Crianças espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso 2013.*

BRUNO, Maria Cristina O. (coord.). Waldisa Rússio Camargo Guarniéri: textos e contextos de uma trajetória profissional. 2 v. São Paulo: Pinacoteca do Estado / Secretaria de Estado da Cultura / Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.

CANARGO, Luís, *A criança e as artes plásticas*. In: ZILBERMAN, R.(Org.). A Produção cultural para a criança. 3ª.ed.Porto alegre: Mercado Aberto, 1986.

CAMERON, F. Duncan. *The Museum, a Temple or the Forum.* In: Curator The Museum Journal, Primeira publicação: março de 1971,Vol.14. Edição 1, p.11- 24. (Este artigo é derivado da Conferência do Museu da Universidade de Colorado de 1971. Foi preparado para o número especial do Jornal da História Mundial , "Museus, Sociedade, Conhecimento" (1972), reimpresso com a permissão da Unesco.)

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. *Orientações para Gestão e Planejamento de Museus /* Florianópolis: FCC, 2014.

CEPPI, G.; Zini M.(org). *Crianças espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil.* Porto Alegre: Penso 2013.

DANTAS, Heloysa, KOHL, Marta de Oliveira, LA TAILLE, Yves, *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão,* São Paulo: Summus, 1992.

DE LARA FILHO, Durval. *O museu no século XXI ou o museu do Século XXI?* Fórum Permanente de Museus, março de 2005.

DELEUZE, Gilles. FÉLIX, Guattari, *O Anti- Édipo.* São Paulo: Editora 34, 2011

DELIGNY, Fernand. *O Aracniano e outros textos.* n-1 edições, 2015

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

DORNELLES, Amanda Eccel. *Crianças em Espaço Expositivo: Abrimos a Porta do Gigante*. 2013. 110f.Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DRUMMOND, Andrade de. Publicado no Jornal do Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 20/07/1974) Acesso http://www.contioutra.com/a-educacao-do-ser-poetico-por-carlos-drummond-de-andrade/ Em 17/11/2017

ECO, Umberto, *Obra Aberta: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas.* Ed.- São Paulo: Perspectiva, 2015.

EDWARDS, Carolyn. *As cem Linguagens da Criança: a* abordagem *de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. *O sentido Dramático da aprendizagem.* In: Grossi, Esther Pillar e BORDINI, Jussara (orgs.). *Paixão de aprender*. Petropolis, RJ: Vozes, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 1967.

_____*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços,*Porto Alegre – L&PM, 2016.

GRABE, Solange de Fátima. *Para Habitar o Museu Com o Público Infantil: Uma proposta de formação colaborativa entre professores da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba*. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2016. (Tese Doutorado), - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2016.

GREINER, Christiane. *O Corpo, Pista para Estudos Indisciplinares*, São Paulo: Annablume, 2005.

Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: Mediando contatos com arte e cultura. Universidade Estadual Paulista - Instituto de artes. Pós-graduação. São Paulo, v.1, nº 1, novembro 2007.

HELGUERA, Pablo, HOFF, Monica, (Org). *Pedagogia no campo expandido* / Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.ICOM-BR – Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus. Código de Ética. Disponível online em: http://icom.museum/fileadmin/userupload/pdf/Codes/

IRWIN, Rita, in: BARBOSA, Ana Mae. AMARAL, Lilian, (org). Interterritorialidade, mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora SESCSP, 2008.

IZQUIERDO, Ivan. Memória. 2.ed.Porto Alegre: Artmed, 2011.

JORGE, Filippa, In: MARTINS, Mirian Celeste (Org.). Mediação cultural: olhares interdisciplinares. São Paulo: Uva Limão, 2017.

ROLDÁN, Joaquin y VIADEL, Ricardo Marin. *Metodologías Artísticas* de *Investigación, em educacíon.* Archidona, Málaga. Ediciones: Aljibe 2012.

LARSEN,Lars Bang. *The Mass Utopia of Art Activism: Palle Nielsen's The Model – A Model for a Qualitative Society*.2010. Disponível em : https://www.macba.cat/PDFs/lars_bang_larsen_eng.pdf. Acesso: 08/10/2017

_____*The Model – A Model for a Qualitative Society.* Seminário Políticas de Mediação. 15 e 16 de abril. MASP, São Paulo. Notas Pessoais, 2016.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas/texto de Jorge Larossa,* São Paulo: Ed. Autêntica, 2015.

_____*Notas sobre a experiência e o saber da experiência.* Revista Brasileira de educação, n. 19, 9.20-28, jan./mar. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19a02.pdf Acesso em: dezembro 2017.

LEITE, Maria Isabel. OSTETTO, L.E. (Org.). *Museu, Educação e Cultura: encontro de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP. Papirus, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?,* São Paulo, Cortez, 2010.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD,1998.

_____*Teoria e prática do ensino de arte: A linguagem do mundo.* São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, Mirian C. (orgs). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos.* São Paulo: Terracota Editora, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*, São Paulo: Intermeios, 2012.

_____ MARTINS, Mirian Celeste (Org.). Mediação cultural: olhares interdisciplinares. São Paulo: Uva Limão, 2017.

MATISSE, Henri. Escritos *e Reflexões sobre arte: Henri Matisse.* Seleção dos textos notas e bibliografia: Dominique Fourcade. São Paulo, Cosac Naify, 2007.

MOMO, A.R.B; Silvestre, C; RacianiI, Z. O processamento sensorial como ferramenta para educadores: facilitando o processo de aprendizagem. São Paulo: Memnon, 2008.

MUNARI, Bruno. I Laboratori tattili. Itália: Edizioni Corraini, 2016.

_____Fantasia. Itália, Roma: Editori Laterza, 2017.

NIELSE, Palle. *A Model for a qualite society*. Morderna Musset, Stockholm, 1968.http://wherearchitectureisfun.tumblr.com/post/113599009467/wa%C3%AFf-where-architecture-%C3%AFs-for-children-builders. Acesso em: 08/10/207

PIAGET, Jean. *A Representação do Mundo na Criança*. São Paulo: Ideias e letras, 2005.

____*Seis estudos de psicologia*, São Paulo: Ed. Vozes 1999.

PERROTTI, Edmir. *A criança e a produção cultural.* In: ZILBERMAN, R.(Org.). A Produção cultural para a criança. 3ª.ed.Porto alegre: Mercado Aberto, 1986.

RANCIÈRE, Jacques. *O Espectador Emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____*O destino das Imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012 a.

_____*A Partilha do Sensível.* São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____O Inconsciente Estético. São Paulo. Ed 34, 2009 a.

_____O Mestre Ignorante. Belo Horizonte: Autêntica , 2007

RELVAS, M. P. Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011

RINALDI, CARLA. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo-SP. Paz e Terra, 2012.

RÚSSIO, Waldisa Guarnieri. Presença dos museus no panorama político-científico cultural. In: Cadernos Museológicos. 2. Rio de Janeiro: SPHAN – Pró-Memória. 1989. p.72-78.

RÚSSIO, Waldisa Guarnieri. Texto III. In: Produzindo o Passado – Estratégias de construção do patrimônio cultural. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SCHILLER, Friedrich. *A Educação estética do Homem*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2015.

SUANO, Marlene. *O que é museu.* São Paulo: Ed Brasiliense, 1986.

UNESCO. 2005. Convenção Sobre a Protecção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Paris: UNESCO.

VIADEL, Ricardo Marín, ROLDÁN, Joaquím. *Ideas Visuales. Investigación Basada em Artes e Investigación Artistíca.* Granada, Espanha. Ed. Eug. 2017.

VYGOTSKY, L.S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

_____*Psicologia Pedagógica.* São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ZILBERMAN, R.(*Org*.). *A Produção cultural para a criança. 3ª.ed.*Porto alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZINGARELLI, Nicola, Vocabolario dela Lingua Italiana, Zanichelli, Itália, 2014

https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu.