



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**NÚBIA AGUSTINHA CARVALHO SANTOS**

**ARTE CONTEMPORÂNEA: CARTOGRAFIAS DAS NARRATIVAS POÉTICAS**  
**COM CRIANÇAS E ADULTOS NA ESCOLA E NO MUSEU**

**FORTALEZA**  
**2018**

NÚBIA AGUSTINHA CARVALHO SANTOS

ARTE CONTEMPORÂNEA: CARTOGRAFIAS DAS NARRATIVAS POÉTICAS COM  
CRIANÇAS E ADULTOS NA ESCOLA E NO MUSEU

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança. Eixo temático: Práticas Lúdicas, Discurso e Diversidade Cultural.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Fátima Vasconcelos da Costa.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S236a Santos, Núbia Agostinha Carvalho.  
Arte contemporânea : cartografias das narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e no museu /  
Núbia Agostinha Carvalho Santos. – 2019.  
228 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Fortaleza, 2019.  
Orientação: Profa. Dra. Maria Fátima Vasconcelos da Costa.
1. Mediação Educativa. 2. Cartografias. 3. Arte Contemporânea. 4. Educação Infantil. 5. Museus. I. Título.  
CDD 370
-

NÚBIA AGUSTINHA CARVALHO SANTOS

ARTE CONTEMPORÂNEA: CARTOGRAFIAS DAS NARRATIVAS POÉTICAS COM  
CRIANÇAS E ADULTOS NA ESCOLA E NO MUSEU

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança. Eixo temático: Práticas Lúdicas, Discurso e Diversidade Cultural.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Fátima Vasconcelos da Costa (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Luciane Germano Goldberg  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marly Amarilha  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

## AGRADECIMENTOS

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Funcap. Sou muito grata pela bolsa de estudo, nesses quatro anos de pesquisa. Sem esse auxílio teria sido muito difícil realizar uma pesquisa dessa natureza.

À Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança – UUNDC, por abrir as portas para a realização deste estudo. À diretora Fátima Saboia, às professoras, às estagiárias(os), aos funcionários da escola, às crianças da pesquisa e seus familiares, que foram grandes colaboradores, sendo algumas mães sujeitos da pesquisa junto com seus filhos(as).

Ao Espaço Cultural Airton Queiroz, ao coordenador da Ação Educativa, Victor Lima, aos mediadores e demais funcionários do espaço, pela gentileza de abrir as portas da instituição para a realização da pesquisa.

À professora Fátima Vasconcelos, pelas orientações deste estudo cartográfico, na qual me foi concedida a liberdade de traçar caminhos, experimentar juntamente com as crianças e os adultos novos modos de fazer pesquisa, sem, contudo, perder o rigor científico.

À professora Shara Jane, que, com olhar sensível, fez primorosa leitura do trabalho, dando excelentes contribuições para a qualidade da tese.

À professora Veriana Colaço, que, por ser estudiosa da mediação numa perspectiva vigotskiana, trouxe também grande colaboração para o trabalho.

À professora Luciane Goldberg, que contribuiu com seu olhar artístico e sensível para o trabalho.

À professora Marly Amarilha, que, embora tenha participado apenas da defesa, colaborou por ser uma estudiosa da linguagem poética com crianças.

Ao grupo de pesquisa LUDICE, que tem dado subsídios às nossas pesquisas: Fátima, Veriana, Marcelle, Josélia, Érica, Nara, Pablo, Alexandre, Marcos Henrique, Jaquelânia, Valdênia e Eliziete, que me auxiliou com as transcrições.

À Paloma Pajarito, que me acompanhou em algumas visitas ao Espaço Cultural Unifor e fez lindos registros fotográficos para o acervo desta pesquisa. À Karolina Falcão, Camila Onofre, Josélia Lima e Marcelle Arruda, que colaboraram também com registros videográficos e fotográficos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, aos funcionários Geísa, Sérgio, Ariadna e Morgana. Sou grata a todos os professores e estudantes com quem tive o privilégio de conviver nesses quatro anos, em particular o professor Luiz Botelho, meu grande amigo.

Aos espaços museológicos, por existirem e resistirem.

Aos meus filhos, Carla e Emmanuel, por estarem ao meu lado nesta conquista.

A todos os(as) amigos(as) que estiveram e estão comigo.

“Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo, mas nem todas as respostas cabem num adulto.” (Arnaldo Antunes)

## RESUMO

A arquitetura desta tese foi constituída por cinco mapas entrecruzados por uma heterogeneidade de linhas teóricas que fazem interfaces com a abordagem histórico-cultural de Vigotski (2002, 1998), que considera a mediação cultural constitutiva do desenvolvimento humano; com a cartografia de Deleuze-Guattari (2011a, 2010), por pensar os processos de subjetivação de modo rizomático; e com a filosofia da linguagem, na vertente de Bakhtin (1995, 2011), que amplia a reflexão sobre a produção dos sentidos a partir dos conceitos de dialogismo e heteroglossia. O estudo dialoga também com a sociologia da infância, com os estudos de Sarmiento (2008, 2004), Quinteiro (2002), Prout (2010) e outros autores que forneceram subsídios para a compreensão das culturas infantis e das interações entre as crianças, os adultos e os objetos artísticos. A pesquisa se ancora em Costa (2012) para pensar a dimensão da linguagem como criação lúdico-imaginária da criança, como uma produção discursiva multissemiótica na reedição do vivido; e em Salles (2004), que discute os processos artísticos como gestos inacabados. Esta pesquisa cartográfica tem como um dos objetivos compreender, via mediação educativa, como as crianças da Educação Infantil e os adultos dão sentidos às experiências com a arte contemporânea nos espaços escolar e museológico. A tese foi atravessada por quatro categorias empíricas: mediação educativa, narrativas lúdico-poéticas, fluxos mediacionais e experiência estética vivida na escola e no museu. Todas elas se inter-relacionam, numa conexão constituída por multiplicidades de linhas que se entrecruzam fazendo rizomas. A mediação educativa, sendo um modo de fazer expandido, abrange as demais categorias nos processos de interações. Ela é potencializadora de produção de conhecimento artístico, cultural, sensível e histórico para todos os envolvidos no processo de formação. Nesta tese, ela foi como um andaime na produção de sensibilidade e que acedeu à linguagem artística de crianças e adultos às obras de arte contemporânea.

**Palavras-chave:** Mediação educativa. Narrativas lúdico-poéticas com crianças. Cartografias. Arte contemporânea.

## ABSTRACT

The architecture of this thesis was constituted by five maps interspersed by a heterogeneity of theoretical lines that interfaces with the historical-cultural approach of Vygotsky (2002, 1998), which considers cultural mediation constitutive of human development; with the cartography of Deleuze-Guattari (2011a, 2010), for thinking the processes of subjectivation rhizomatically; and with the philosophy of language in Bakhtin (1995, 2011), which extends the reflection on the production of the senses from the concepts of dialogism and heteroglossia. The study also deals with the sociology of childhood, with studies by Sarmento (2008, 2004), Quinteiro (2002), Prout (2010) and other authors who provided support for understanding children's cultures and interactions among children, adults and artistic objects. The research is anchored in Costa (2012) to think the dimension of language as playful-imaginary child's creation, as a multisemiotic discursive production in the reissue of the lived; and in Salles (2004), which discusses artistic processes as unfinished gestures. This cartographic research has as one of the objectives to understand, through educational mediation, how the children of Early Childhood Education and adults give directions to the experiences with contemporary art in the school and museological spaces. The thesis was crossed by four empirical categories: educational mediation, ludic-poetic narratives, mediational flows and aesthetic experience lived in the school and in the museum. All of them interrelate in a connection made up of multiplicities of lines that intersect each other by making rhizomes. Educational mediation, being an expanded way of doing, covers the other categories in the processes of interactions. It is a potentiator of the production of artistic, cultural, sensitive and historical knowledge for all those involved in the formation process. In this thesis, it was like a scaffold in the production of sensibility and it acceded to the artistic language of children and adults to the works of contemporary art.

**Keywords:** Educational mediation. Ludic-poetic narratives with children. Cartographies. Contemporary art.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### MAPA I

Figuras 1-5 – Mapeamento de pesquisas em ação educativa em museus em Fortaleza	26
Figuras 6-14 – Narrativas poéticas das crianças e dos adultos.....	43
Figuras 15-18 – Parque grande, fachada da escola, sala de aula e parque pequeno .....	52
Figuras 19-22 – Espaço Cultural Unifor .....	55
Figuras 23-25 – Diário de campo 2015/2016 .....	59

### MAPA II

Figura 26 – Mãe e filha diante da obra de arte .....	68
Figura 27 – Construção coletiva do calendário escolar.....	71
Figuras 28-29 – Diante da obra de arte mostrada na TV.....	72
Figura 30 – Da série “Carnívoras” .....	73
Figura 31 – Obra <i>Parede com incisões à la Fontana</i> .....	76
Figuras 32-33 – “Não pode passar da linha” .....	81
Figura 34 – Obras da série “Pratos” .....	85
Figura 35 – À procura da <i>Obra que ninguém viu</i> .....	91
Figuras 36-37 – O encontro com a <i>Obra que ninguém viu</i> .....	91
Figuras 38-40 – Produções imagéticas das crianças .....	95
Figuras 41-42 – Processo de mediação: crianças e crianças .....	96
Figura 43 – Processo de mediação: crianças e adultos.....	97
Figura 44 – Interações entre crianças e adultos em sala de aula.....	103

### MAPA III

Figura 45 – Rian mostra sua poética .....	108
Figura 46 – Detalhe da imagem do mapa das fotos .....	108
Figura 47 – Rian mostrando a obra <i>Parede com incisões à la Fontana</i> .....	110
Figura 48 – Processo de construção do mapa das fotos (2016.1).....	110
Figura 49 – Danilo narrando a história “A cidade dos seis sóis” .....	112
Figura 50 – Processo do mapa das fotos: intervenção com desenhos.....	113

Figuras 51-53 – <i>O iluminado</i> (2009), intervenção de Augusto na foto e detalhe do mapa das fotos.....	114
--	-----

#### MAPA IV

Figura 54 – Imagem da Escola de Artes do Parque Lage .....	126
Figura 55 – Obra <i>Lusco-fusco/Crepúsculo</i> (2013).....	128
Figura 56 – Maxweel chegando com cachorro 3/6 (2011).....	132
Figura 57 – Obra <i>Sereias bêbadas</i> (2009).....	136
Figura 58 – Eixo “Abstração”.....	140
Figura 59 – Desenho de Felice produzido no Espaço Cultural Unifor .....	145
Figura 60 – <i>Norte, Sul</i> (1990).....	145
Figura 61 – Felice finalizando sua poética visual.....	147
Figura 62-63 – O “Tapete voadante” .....	148
Figura 64-67 – Processo de criação no espaço museológico.....	153
Figura 68-70 – Processo criador de Hanna ao lado de Linda, sua mãe.....	154
Figuras 71-75 – Cartografia poética.....	156
Figura 76 – Luiz diante da obra <i>Sereias bêbadas</i> .....	157
Figuras 77-79 – Processo criativo de Luiz: “A sereia invisível” .....	159

#### MAPA V

Figura 80 – Primeiro encontro com os pais: explicando a metodologia .....	163
Figuras 81-86 – Primeiro dia do processo do painel coletivo (pais e filhos) .....	164
Figuras 87-92 – Continuação do painel, 14 de novembro (2º dia) .....	167
Figuras 93-96 – Processo do painel (3º dia) .....	168
Figuras 97-99 – Processo do painel (4º dia) .....	169
Figuras 100-102 – Processo do painel (5º dia).....	170
Figuras 103-106 – Processo do painel (6º dia).....	171
Figuras 107-109 – Processo do painel (7º dia).....	173
Figuras 110-112 – Processo de criação da professora/estagiária Ângela.....	174
Figura 113-118 – Processos poéticos entre as crianças.....	180
Figuras 119-122 – Hanna auxiliando Clarisse na sua narrativa lúdico-poética.....	181
Figuras 123-130 – Processo de criação de Hanna .....	183
Figuras 131-132 – Luiz e pesquisadora entre narrativa .....	185

Figuras 133-136 – Meninos num clima de partilha .....	186
Figuras 137-141 – Meninos no processo das costuras .....	187
Figura 142 – Cartografia das categorias empíricas e dos planos de mediação .....	193
Figura 143 – Fluxograma das categorias.....	194
Figura 144 – Danilo pintando ao lado do pai dele .....	199
Figura 145 – Visita da professora Carmen à exposição da escola (2016).....	201
Figura 146 – Exposição na escola (2016).....	202
Figuras 147-149 – Fernando fotografando a sua pintura e ao lado da mãe na exposição da escola .....	202
Figuras 150-151 – Crianças procurando suas produções poéticas.....	203
Figura 152 – Festa de encerramento do ano letivo 2016.....	203

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CDMAC	Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FAAP/SP	Fundação Armando Alvares Penteado
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEDEG	Grupo de Estudo Deleuze & Guattari
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
ICOM	The International Council of Museums
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LUDICE	Ludicidade, Discurso e Identidades nas Práticas Educativas
MAC/CE	Museu de Arte Contemporânea do Ceará
MAMAM	Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães
MCC	Museu da Cultura Cearense
MUSCE	Museu do Ceará
MAUC	Museu de Arte da UFC
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
REM/CE	Rede de Educadores em Museus do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UUNDC	Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança
UECE	Universidade Estadual do Ceará

## SUMÁRIO

### MAPA I – CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA E NOS MUSEUS

1 MINHAS ANDANÇAS NA ARTE, NA EDUCAÇÃO, NA PESQUISA E NOS MUSEUS .....	14
2 RASCUNHOS TEÓRICOS: EDUCAÇÃO INFANTIL, LINGUAGEM, INFÂNCIA E ARTE .....	27
3 TRAVESSIAS/DESVIOS NAS PESQUISAS CARTOGRÁFICA E INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS E ADULTOS .....	44
3.1 Espaços da mediação educativa: museu e escola.....	51
3.2 Sujeitos/mediadores/participantes e <i>corpus</i> do estudo cartográfico .....	57
3.3 Processos metodológicos do estudo piloto .....	60
3.4 Retomada dos processos metodológicos da pesquisa .....	61

### MAPA II – EXPOSIÇÃO ADRIANA VAREJÃO – PELE DO TEMPO

4 POÉTICA DO TEMPO E DO ESPAÇO: NA ARTE, NA ESCOLA E NO MUSEU .....	66
4.1 Uma poética do tempo nos processos de mediação educativa em arte contemporânea .....	70
4.2 Conversações: os dizeres das crianças e dos adultos no museu entre o dito e o interdito .....	74
5 MEDIAÇÃO EDUCATIVA: O VISÍVEL E O INVISÍVEL NOS ESPAÇOS ESCOLAR E MUSEOLÓGICO .....	87
5.1 Conversação com as crianças sobre a <i>Obra que ninguém viu</i> .....	88
5.2 Heterogeneidade dos processos de mediação: na escola e no museu .....	95

### MAPA III – MEMÓRIAS CARTOGRÁFICAS: ESQUECER, LEMBRAR E NARRAR COM CRIANÇAS E ADULTOS

6 MODOS DE LEMBRAR, CRIAR E NARRAR COM CRIANÇAS E ADULTOS....	105
6.1 Cartografias poéticas das crianças – Mapa das Fotos .....	107
6.2 O que lembram e o que dizem as professoras sobre a experiência vivida? .....	115
6.3 Modos de olhar e narrar – Irene espectadora e mediadora da experiência vivida ..	121

## **MAPA IV – EXPOSIÇÃO *COLEÇÃO AIRTON QUEIROZ*, EIXO TEMÁTICO “ARTE CONTEMPORÂNEA”**

<b>7 VIVER A ARTE DE CORPO INTEIRO: EXPERIÊNCIAS MUSEOLÓGICAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>126</b>
7.1 O que pode um corpo diante de uma obra de arte? .....	128
7.2 Não dá a impressão que está se mexendo? .....	131
7.3 Crianças (re)visitando a obra <i>Sereias bêbadas</i> .....	135
<b>8 (RE)ENCONTROS COM A ARTE CONTEMPORÂNEA E A ARTE DE NARRAR.....</b>	<b>138</b>
8.1 Narrativas poéticas das crianças com arte contemporânea.....	143
8.2 Reinventando modos de viver a arte contemporânea com os outros .....	152
8.3 Narrativas e processos poéticos .....	157
<b>MAPA V – CRIANÇAS E ADULTOS POETIZANDO A VIDA COM TINTAS E LINHAS</b>	
<b>9 EXPERIÊNCIAS POÉTICAS VIVIDAS COM CRIANÇAS E ADULTOS NO ESPAÇO ESCOLAR .....</b>	<b>162</b>
<b>10 MEDIAÇÃO EDUCATIVA EM ARTE CONTEMPORÂNEA: UM ANDAIME QUE ACEDE A SENSIBILIDADE DA CRIANÇA E DO ADULTO À LINGUAGEM ARTÍSTICA .....</b>	<b>176</b>
10.1 A arte das costuras: mediação lúdico-poética com crianças da Educação Infantil .....	178
10.2 Mediação lúdico-poética com Hanna no espaço escolar .....	179
10.3 Narrativas lúdico-poéticas com os meninos na Educação Infantil .....	184
10.3.1 Mediação educativa .....	189
10.3.2 Narrativas lúdico-poéticas .....	194
10.3.3 Fluxos mediacionais.....	197
10.3.4 Experiências estéticas vividas na escola e no museu.....	200
<b>11 CONCLUINDO PARA (RE)COMEÇAR... OUTRAS CARTOGRAFIAS .....</b>	<b>205</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>210</b>
<b>APÊNDICE A – PALESTRA DE ADRIANA VAREJÃO E LUIZA DUARTE (UNIFOR) .....</b>	<b>222</b>
<b>ANEXO A – AS <i>MENINAS</i> (1656) – OBRA DE DIEGO VELÁZQUEZ .....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXO B – ATIVIDADE DA ESCOLA .....</b>	<b>224</b>

# MAPA I

## CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS

### NA ESCOLA E NOS MUSEUS



A professora Rita enviou convidando-os a participar a filhos. O trabalho foi feitos pais por dia, em dois mom concluir em 2 ou 3 encont alguns inacabamentos. Impos crianças compareceram a registro desse encontro vivi filhos. Vale dizer que a pro começou antes de iniciarmos que não desse tempo de pinta "Vai dar tempo, Núbia?".



## 1 MINHAS ANDANÇAS NA ARTE, NA EDUCAÇÃO, NA PESQUISA E NOS MUSEUS...

Aproximei-me do tema deste estudo a partir da minha trajetória na arte, na educação, na pesquisa e nos museus. Atuando nesses campos de conhecimento, fui me constituindo como artista/professora/pesquisadora. Minha formação como artista teve início nos cursos livres do Instituto Dragão do Mar de Arte e Cultura e Indústria Audiovisual do Ceará, pois ali comecei a participar do Salão dos Novos<sup>1</sup>. Esse Instituto nasceu como projeto para uma Escola de Artes em Fortaleza, em 1996.

Em diversos locais da cidade, aconteciam diferentes cursos nas áreas de cinema, teatro, *design* e artes visuais. Naquele mesmo ano, fui aluna da primeira turma do curso “Monitores para exposições”, cujos conteúdos tratavam de história da arte. Depois, fiz outros cursos no Instituto, como pintura em acrílica e aquarela. Mas, antes disso, ainda em 1986, estudei pintura a óleo com a professora Mait, que utilizava a técnica da cópia como metodologia.

A partir de 1998, houve a interiorização do Dragão. Contudo, por razões políticas, o projeto chegou ao fim. Em 7 de agosto de 1998<sup>2</sup>, conforme Albuquerque e Santos (2011) e Dutra (2014), o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC) abriu as portas ao público, com as exposições *Ceará e Pernambuco: Dragões e Leões*, no Museu de Arte Contemporânea – MAC, e *Sertão e Litoral*, do artista visual Zé Tarcísio, no Memorial da Cultura Cearense – MCC<sup>3</sup>.

Em se tratando de um estudo que atravessa tanto a educação formal quanto a não formal, indago: o que foi a década de 1990 e os anos 2000 para o campo da Educação Museal? Segundo Barbosa (2005, 2009), a maioria dos serviços educativos em museus no Brasil foi criada nas décadas de 1980 e 1990, momento de intensa luta política na educação e dos arte-educadores. Para a autora, a difusão das ideias da abordagem triangular, a qual consiste na articulação epistemológica da história da arte, do fazer artístico e da leitura de obras de arte, vem contribuindo para mudanças nos modos de compreender o ensino de arte na escola e nos espaços museológicos.

---

<sup>1</sup> Salão criado em 1952, em Fortaleza. Sobreviveu até a década de 1990. Foi um lugar para os novos artistas exporem seus trabalhos.

<sup>2</sup> Outras fontes trazem a data de 1999 como a de inauguração do Centro Dragão do Mar. Talvez pelo fato de todos os serviços da instituição estarem funcionando: cinema, teatro, museus etc.

<sup>3</sup> Atualmente, o Memorial passou a ser denominado Museu da Cultura Cearense – MCC.

Barbosa (2005) implantou a proposta triangular no Museu de Arte Contemporânea – MAC/SP, quando foi diretora, em 1987, dessa instituição. Essa experiência foi inovadora nas ações educativas do museu, principalmente com crianças.

Ainda sobre a década de 1990, Barbosa (2009, p. 17) ressalta que “A atenção dada à educação nos museus aumentou quando as megaexposições permitiram descobrir que escolas são o público mais numeroso nesses eventos e, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores”. Essa crítica da autora sinaliza o descaso com a formação cultural de crianças e adolescentes, uma vez que esse tipo de ação é desprovida de sentidos para com o público escolar, isto é, quando o objetivo da visita à exposição é exibir números.

Vale lembrar a megaexposição *Auguste Rodin: esculturas e fotografias*<sup>4</sup>, realizada pelo Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura de 29 de novembro a 31 de dezembro de 2000. Fui três vezes visitar essa exposição e enfrentei filas quilométricas. O governo do Estado do Ceará se preocupou em disponibilizar grande quantidade de ônibus para a comunidade escolar, pois a intenção era bater o recorde de público do Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães, em Recife (MAMAM). E conseguiu, segundo Ana Amélia Oliveira<sup>5</sup>, educadora na época do Museu de Arte Contemporânea – MAC/CE.

O que isso tem de educativo para a formação cultural? Muitas dessas ações esvaziadas de sentido ainda permanecem. É o caso, por exemplo, de muitas escolas particulares ao contratarem agências de turismo para que seus alunos conheçam os museus. O caráter formativo, que exige tempo e seleção, é substituído por um “longo e cansativo passeio” a diversos espaços culturais da cidade. Esse descompasso é o que enfrentam os núcleos educativos dos museus, seja no Ceará, seja em outras capitais do Brasil. Embora muitos museus tentem fazer um trabalho de formação via mediação educativa, encontram dificuldades nos modos instituídos dos agenciamentos. Ainda assim, importa dizer que os museus brasileiros têm avançado nas discussões teóricas e nas práticas educativas. Mas o caminho ainda é longo.

Nos últimos 40 anos, houve significativas mudanças na educação museal, herança das ideias ventiladas em 1972, na mesa-redonda do Chile, na qual se discutiu o papel dos museus na América Latina, na contemporaneidade (STUDART, 2004a). A *Declaração de Santiago* inaugurou novos modos de pensar a museologia contemporânea, para além dos

---

<sup>4</sup> Megaexposição itinerante, presente em outros estados brasileiros. Em Recife, aconteceu de 21 de outubro a 22 de novembro de 2000.

<sup>5</sup> Conversa informal com minha colega Ana Amélia, no Museu do Ceará, quando lá atuávamos como mediadoras, em 2003.

museus tradicionais, centrados nas coleções. Ampliou a reflexão, quando pensou noutras tipologias de museus, como, por exemplo, os ecomuseus e os museus comunitários. Nesse encontro de Santiago, em 1972, segundo Studart (2004a, p. 43), foi debatido “o museu integral, levando em consideração a totalidade dos problemas da sociedade, e a de museu como ação, como instrumento de mudança da sociedade”. É importante destacar aqui as palavras de Studart (2004a), ao dizer que as ideias do educador Paulo Freire foram lembradas naquele encontro no Chile, e “[...] continuam sendo tomadas para a reflexão na área da educação em museus, e não somente no Brasil”.

Para Santos (2018), é basilar, num trabalho de educação museal, relacionar o presente com o passado, provocando reflexão crítica das relações implicadas nos objetos musealizados, sem, contudo, perder o potencial de encantamento que os espaços museológicos possam ter para crianças e adultos. É necessário pensar a dimensão educativa dos museus como processo, como experiência, a exemplo do que Walter Zanini realizou na década de 1970, no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo.

Nessa perspectiva, Mário de Andrade defendia a ideia de movimento, circularidade cultural nos espaços museológicos, ao alargar a concepção de museus, compreendendo-os como espaços polifônicos, de estudo e reflexão, “[...] instrumento capaz de servir às classes trabalhadoras, como instituição catalisadora e ao mesmo tempo resultante da conjugação de forças diversas, como âncora de identidade cultural” (CHAGAS, 2006, p. 70).

Essas ideias andradianas se coadunam com o pensamento da nova museologia e da museologia social, que valorizam as questões sociais que afetam as minorias. As comunidades, nesse sentido, são coautoras do saber/fazer museal. Para Chagas (2006) e Santos (2008), o museu é um lugar de comunicação, educação, pesquisa, problematização; é, enfim, um fórum de debate.

A museóloga Maria Célia Santos (2008, p. 141) alerta para a importância de pensar a relação museu-escola numa perspectiva de processo que resulta em transformação. Para a autora, as “ações museológicas devem ser pensadas e praticadas como ações educativas e de comunicação, mesmo porque, sem essa concepção, não passarão de técnicas que se esgotam em si mesmas e não terão muito a contribuir para os projetos educativos [...]”.

Nessa perspectiva, de construção de uma formação cultural do sensível, trago algumas perguntas: qual a relação das crianças de Educação Infantil e dos adultos com o espaço museológico? Como os museus pensam seus diferentes públicos? De que modo escola e museu se comunicam ou não se comunicam? O que a escola de Educação Infantil tem a nos

dizer sobre os espaços museológicos? Essas são questões que têm me feito pensar como pesquisadora e arte/educadora em espaços museais.

Para Rey (2002, p. 127), no que tange à pesquisa, saber colocar questões é muito mais importante do que encontrar respostas: “A arte produto de pesquisa não se limita à simples repetição de fórmulas bem-sucedidas. A pesquisa faz avançar às questões da arte e da cultura, reposicionando-as ou representando-as sob novos ângulos”.

A partir de novos ângulos ou lugares, tanto no Instituto quanto no CDMAC, busquei subsídios para minha formação cultural e artística. A ausência de um curso de Artes Visuais em Fortaleza, naquele momento, fez-me ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2000. Isso me possibilitou mais uma abertura no universo da arte, uma vez que, nesse tempo, participei como estagiária de gravura do Programa Bolsa-Arte do Museu de Arte da UFC – MAUC. Nesse espaço, permaneci por dois anos, no qual fazia xilogravuras e participava na organização, junto com os demais bolsistas, das exposições realizadas pelo museu. A gravura era uma linguagem que me acompanhava desde os cursos do Centro Cultural Dragão do Mar.

Em 1999, segundo Rolim (2010a), foi criado, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, o curso Tecnólogo em Artes Plásticas. Como não era um curso de licenciatura, resolvi cursar Pedagogia e investir na minha formação em arte (por meio de estudos e cursos livres) e na educação museológica. A Pedagogia, um campo vasto, possibilitava-me trabalhar como arte-educadora. Anos depois, com a mudança no curso de Artes do IFCE para Licenciatura em Ensino de Artes Visuais, resolvi cursá-lo como graduada<sup>6</sup>.

Outra experiência importante e que de fato me transformou numa pesquisadora foi o estágio no Museu do Ceará – MUSCE. Nele, acompanhava diversos públicos escolares, atividade gratificante para mim, uma vez que se tratava de uma relação mais direta com a educação. Naquele período<sup>7</sup> em que fui mediadora do MUSCE, pude participar de um momento de muito estudo sobre a História do Ceará. Os objetos do acervo dessa instituição eram os nossos mediadores para compreender a historicidade visível ou invisível que habita as coisas do museu. Essa experiência museal e a minha entrada no Grupo de Pesquisa Ludicidade, Discurso e Identidades nas Práticas Educativas – LUDICE/UFC me deram subsídios para realizar a pesquisa “Museu e escola: uma experiência de mediação entre as

---

<sup>6</sup> Neste ano de 2018, concluí a licenciatura em Artes Visuais. Defendi o TCC, na área de estudo “História e Teorias das Artes Visuais”.

<sup>7</sup> Período de 2003 a 2004. Administração do professor e historiador Régis Ramos.

crianças de Educação Infantil e o espaço museológico”, dissertação de mestrado orientada pela professora Fátima Vasconcelos (UFC). Vivi intensamente o processo dessa pesquisa e, às vezes, tenho a impressão de que ainda não consegui sair dela. Posso dizer que foi um trabalho visceral. Ali, iniciava meus estudos cartográficos, sem saber.

Como integrante do LUDICE, é importante dizer que no grupo se discutia o *métier* da pesquisa, isto é, os modos de fazer, de pensar e de tematizar a diversidade cultural, étnica e racial que atravessava nossos estudos. Isso também tem contribuído para minhas reflexões pedagógicas nos campos da arte, da cultura e da Educação Infantil. A pesquisa de mestrado me permitiu alargar a reflexão sobre o lugar do museu no trabalho pedagógico, em particular sobre as narrativas das crianças sobre os objetos museológicos e sobre os objetos do cotidiano.

Em 2008, fui um dos membros fundadores da Rede de Educadores do Ceará – REM/CE. Éramos um grupo de estudantes oriundos de diversos cursos da UFC e da UECE que trabalhavam ou faziam pesquisas em museus. Em alguns estados, já havia algumas REMs. Marcelle Pereira, da REM/RJ, nesse ano supracitado, apresentou no MAUC a Rede, e isso nos instigou a criar REM/CE. Essas redes de educadores espalhadas por diversos estados brasileiros foram fundamentais às ações políticas e educativas nos espaços museológicos, suas lutas forjaram a criação da Política Nacional de Educação Museal (PNEM). Conforme a PNEM, as ações educativas em museus no Brasil de modo institucional têm seus primórdios no Museu Nacional, na década de 1920. Tais ações

[...] pensadas e implementadas no espaço museal emergiram como atividade de um setor educativo institucionalizado no Brasil em 1927, com o surgimento do então Serviço de Assistência ao Ensino do Museu Nacional, criado por Roquete Pinto. O serviço tinha como missão auxiliar o desenvolvimento de práticas educativas que colaborassem com o aprendizado e com o currículo escolar. (IBRAM, 2018, p. 14).

É provável que Roquete Pinto estivesse afinado com o pensamento dos intelectuais escolanovistas, que enxergavam a dimensão educativa dos museus.

Em relação a alguns marcos inaugurais, este ano de 2018 celebra 200 anos da criação do primeiro museu do Brasil, o Museu Nacional<sup>8</sup>, e a 12ª Primavera dos Museus comemora “os 60 anos do primeiro documento que tratou do papel educativo dos museus, a

---

<sup>8</sup> Lamentavelmente, com o incêndio ocorrido nesse museu em setembro de 2018, o Brasil perdeu grande parte de seu patrimônio da cultura material, além de um precioso trabalho de muitos pesquisadores.

Declaração do Rio de Janeiro, produto do Seminário Regional realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 1958”<sup>9</sup>.

Hoje, cada vez mais há um reconhecimento sobre a potência educativa dos museus. No entanto, a falta de uma política forte de Estado para o setor fragiliza as ações educativas na área. Um dos objetivos das REMs foi/é justamente a profissionalização dos educadores de museus, pois as instituições, na sua maioria, trabalham somente com estagiários, e muitas vezes nem estagiários possuem.

Retomando minhas experiências museológicas, vale destacar que, depois do mestrado, coordenei a Ação Educativa do Museu da Cultura Cearense (MCC). Essa foi uma experiência muito significativa que carrego para as minhas reflexões no plano das mediações em espaços culturais. No plano da educação formal, antes do mestrado, foi basilar para mim o exercício de lecionar por três anos numa escola particular de Fortaleza a disciplina Artes Visuais, para as turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concomitantemente eu fazia uma especialização em Arte-Educação, que resultou numa pesquisa sobre o lugar do brinquedo e da brincadeira na obra de Cândido Portinari<sup>10</sup>. Esse trabalho também me fez pensar o meu lugar como pesquisadora em artes visuais, bem como o estudo com crianças. Vivi intensamente essa experiência no ensino de arte e na minha *práxis* pedagógica.

As experiências vividas nas artes visuais, na educação e nos museus aqui descritas sintetizam uma tomada de decisão que é a de continuar minhas pesquisas que me afeta, ou seja, a arte e as ações mediadoras nos espaços culturais. Por compreender que muito ainda tenho para avançar nessa área, razão pela qual apresentei aqui minhas andanças nesses territórios da arte, da educação e dos museus para este estudo.

Algo me inquietava na arte e na pesquisa sobre os modos de fazê-las. Contudo, ao enveredar pela *performance*, no campo das artes visuais, fui capturada pela Filosofia da Diferença, e em particular por Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992). Aos poucos, fui percebendo o quanto o pensamento desses filósofos podiam me ajudar na pesquisa. Descobri, no Instituto de Cultura e Arte (ICA), o Grupo de Estudo Deleuze & Guattari (GEDEG), coordenado pela professora Ada Kroef. Passei aproximadamente um ano e seis meses frequentando. O tempo foi curto para adentrar num pensamento complexo como

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/educacao-museal-sera-tema-da-12a-primavera-dos-museus>>. Acessado em: 20 ago. 2018.

<sup>10</sup> Monografia orientada por Bernadete Porto, na época professora da Faculdade 7 de Setembro, em 2007.

o dos autores mencionados, mas o suficiente para eu compreender a importância de alguns conceitos para este estudo, bem como para a minha poética visual.

Esses autores me instigaram a pensar este trabalho, cujo título é “Arte contemporânea: cartografias de narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e no museu”. Nessa perspectiva, acredito que poderá contribuir para a compreensão da singularidade da linguagem das crianças de Educação Infantil. As exposições de arte contemporânea atuam aqui como mediadoras de narrativas com crianças e adultos implicados no estudo, ocorrendo também a ampliação do repertório cultural de crianças e adultos, em particular com arte contemporânea.

A problemática que acompanhou minhas inquietações foi: como a mediação educativa com crianças da Educação Infantil e adultos pode ser produtora de sensibilidade à arte contemporânea? Dessa questão geral, outras foram desenhadas: como a vida e a arte estão imbricadas nas exposições de arte contemporânea? A mediação educativa em arte contemporânea pode ser um andaime que acede a sensibilidade da criança à linguagem artística? De que modo crianças e adultos produzem sentidos durante as interações nas exposições de arte contemporânea? Quais modos de mediação no trabalho com arte contemporânea a Educação Infantil requer? Que experiências com a arte contemporânea podem ser potencializadoras para a produção de sentidos com crianças e adultos?

A partir dessas questões, elaborei o seguinte objetivo geral: compreender, via mediação educativa, como as crianças da Educação Infantil e os adultos dão sentidos às experiências com a arte contemporânea nos espaços de exposição e na escola.

Desse objetivo geral, foram desdobrados alguns objetivos específicos: cartografar os fluxos mediacionais que expressam a relação entre crianças de Educação Infantil, obra de arte e adultos, em duas exposições de arte contemporânea; analisar os processos das narrativas poéticas sobre arte contemporânea produzidas por crianças e adultos nos espaços escolar e museológico; propor uma reflexão sobre as interações e ações mediadoras em arte contemporânea com crianças e adultos nos espaços escolar e museal.

A questão de pesquisa e os objetivos que norteiam a escrita deste texto estão amparados, principalmente: nos referenciais teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural de Vigotski (1896-1934), tendo a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como unidade de análise da relação aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, o significado da palavra; na filosofia da linguagem de Bakhtin (1895-1975), com base nos conceitos de dialogismo e heteroglossia dialogizada (2011, 1995), no sentido de compreender as relações dialógicas entre crianças, adultos e obras de arte contemporânea; e na filosofia da diferença de

Deleuze e Guattari (2014a; 2010), com base nos conceitos de rizoma e de cartografia, para pensar a multiplicidade de linhas que atravessam os processos de criação de crianças e adultos.

Vale ainda destacar que, sobre as práticas lúdicas, ancoro-me nas ideias de Costa (2012), que compreende a criação lúdico-imaginária da criança como linguagem multissemiótica do dizer; a partir de Benjamin (1994, 1995), penso os conceitos de narração e de experiência como produtores de conhecimento histórico; utilizo, de Larrosa (2016), o conceito de experiência como algo que nos atravessa e nos transforma; e, nas leituras de Salles (2004, 2014), inspiro-me na crítica de processos artísticos para refletir sobre os processos de criação das crianças que, embora tenham outra lógica de ação diferente da usada pelo adulto, também são processos abertos nômades. A opção por esses autores se deu pelo fato de a arte e a cultura estarem atravessadas de forma singular nos seus estudos.

Por fim, trago a sociologia da infância, para compreender as culturas infantis e as interações entre as crianças, os adultos e os objetos, ancorada em Sarmiento (2008, 2004); Quinteiro (2002); Corsaro (2011) e Prout (2010). Este último discute a sociologia da infância atravessada pela linguagem do hibridismo, das redes de mediações, da interdisciplinaridade, entre outras.

A escrita deste texto rompe com a linearidade<sup>11</sup> imposta pelo pensamento moderno, ou seja, com a ordem, a objetividade e a racionalidade cartesiana. Busca uma forma mais cartográfica de escritura, pautada nos acontecimentos estéticos e na abertura plurivocal da linguagem, na qual camadas de sentidos são um mundo a ser explorado, tendo em vista os processos de subjetivação. Ainda há muito que compreender, analisar, responder, perguntar, ouvir, traçar e cartografar sobre o que dizem as crianças e os adultos em relação à arte contemporânea.

Neste trabalho, esbocei cinco mapas. O Mapa I foi intitulado *Cartografando experiências na escola e nos museus* e discorre sobre minhas andanças como artista/pesquisadora/professora. A escritura desse mapa discute brevemente a Educação Infantil e a contribuição da sociologia da infância para compreensão das interações entre as crianças e os adultos. Nesse caminhar, encontrei na cartografia deleuzo-guattariana subsídios teórico-metodológicos para analisar a experiência vivida na pesquisa, bem como na análise do

---

<sup>11</sup> O modo de escrever segue cartograficamente a proposta metodológica. Teoria e empiria são pensadas rizomaticamente. Por sugestão da banca examinadora, muitos conceitos importantes neste trabalho – como mediação, arte contemporânea, museu e ação educativa em museus, infância – foram tratados não separadamente, mas atravessados ao longo do texto. A cartografia imprime uma inflexão no gênero tese por seu modo diferenciado de organização e produção dos dados.

discurso bakhtiniano, igualmente potência para analisar as camadas de sentidos nas narrativas poéticas visuais e orais dos sujeitos envolvidos ao longo do estudo.

O Mapa II, *Exposição Adriana Varejão – Pele do tempo*, por sua vez, traz dois capítulos, com o intuito de problematizar as ações mediadoras no espaço museal. O Capítulo 4 discute “A poética do tempo e do espaço: na escola, no museu e na arte”, na exposição da referida artista no Espaço Cultural Unifor, em 2015. Nessa mesma perspectiva, o Capítulo 5 aborda a “Mediação educativa no entremeio do visível e do invisível no espaço museológico”, como um modo de compreender a potência dos dizeres das crianças e dos adultos para a formação cultural.

No Mapa III, *Memórias cartográficas: esquecer, lembrar e narrar com crianças e adultos*, o ritmo da pesquisa cartográfica foi desacelerando, no sentido de refletir as ações propostas no ano de 2015. Esse mapa sinaliza mais um entremeio deste estudo cartográfico, sendo constituído por um único capítulo, que traz registros das experiências museológicas vividas. Esquecer, lembrar, narrar e criar sinalizaram momentos de grande importância para uma retomada da pesquisa, quando as crianças deram continuidade a suas cartografias poéticas com o mapa das fotos, em 2016. Elas foram produtoras de memórias afetivas. Criaram e reelaboraram mapas do que foi vivido no espaço escolar, com base numa mediação educativa sensível e crítica. Os adultos também foram ouvidos e simultaneamente participaram e mediarão a ação educativa.

No Mapa IV, *Exposição Coleção Airton Queiroz, eixo temático “Arte Contemporânea”*, a exemplo do Mapa II, os dois capítulos que o compõem referem-se a visitas museológicas. Eles tematizam e problematizam os modos de as crianças da Educação Infantil compreenderem a arte contemporânea ou os encontros com essa vertente artística. Foram realizadas duas visitas ao Espaço Cultural Unifor, com a mesma turma de EI. Nesses capítulos, o foco foram as crianças, pois os adultos estão como participantes da mediação, enquanto em outros eles são sujeitos e mediadores das ações com as crianças. Assim, o Capítulo 7 foi nomeado “Viver a arte de corpo inteiro: experiências museológicas com crianças da Educação Infantil”. Nele, analisei a dimensão da corporeidade das crianças diante do objeto. A partir da mediação educativa em artes visuais contemporâneas com este público, o Capítulo 8 intitulado “Narrativas poéticas das crianças com arte contemporânea”, apresenta e analisa as narrativas orais e visuais que foram vividas intensamente nessas cartografias.

O Mapa V, *Crianças e adultos poetizando a vida com tintas e linhas*, foi constituído por diversas cartografias subdivididas em dois capítulos e uma síntese conclusiva. No Capítulo 9, “Experiências poéticas vividas com crianças e adultos no espaço escolar”,

abordo um enorme painel coletivo pintado pelas crianças e pelos adultos envolvendo o projeto do Infantil V, bem como as visitas museológicas. O Capítulo 10, “Mediação educativa em arte contemporânea: um andaime que acede a sensibilidade da criança e do adulto à linguagem artística”, por sua vez, tematiza as poéticas das costuras com crianças da Educação Infantil. As costuras foram uma atividade potencializadora de múltiplas criações no horário da brincadeira. Nesse mesmo capítulo, apresento as categorias empíricas, isto é, os dados produzidos na pesquisa, além de breve recorte imagético dos processos da exposição no espaço escolar. A mostra sintetizou as experiências artísticas vividas nos anos de 2015 e de 2016, na escola e no Espaço Cultural Unifor, por crianças e adultos.

Antes de finalizar estas considerações iniciais, é importante lembrar ainda que a criação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)<sup>12</sup>, em 2009, possibilitou a criação de alguns cursos de Museologia no Brasil, que, por muitas décadas, resumiam-se a somente dois, um no Rio de Janeiro, outro em Salvador. A criação de novos cursos, bem como de programas de pós-graduação (mestrados e doutorados) e grupos de estudos sobre patrimônio, instigou a publicação de dezenas de artigos sobre os temas de educação patrimonial, museus e educação.

No entanto, as pesquisas com interfaces nos espaços escolar e museal com crianças da Educação Infantil ainda são raras. Carvalho e Lopes, no artigo “O público infantil nos museus”, de 2016, confirmam essa escassez. As autoras também observaram nos seus estudos museais que “o público infantil, em geral, não é contemplado no planejamento das atividades e/ou nos estudos de audiência; e, no que cabe aos pesquisadores, essa ainda é uma área que tem despertado pouco interesse” (CARVALHO; LOPES, 2016, p. 19).

Meu interesse centraliza-se nesta relação: crianças da EI e museu, e como elas veem, leem ou atribuem sentidos aos objetos artísticos. A exemplo das autoras supracitadas, reconheço um campo a ser explorado, dadas as exíguas pesquisas acadêmicas contemplando a EI nos espaços museológicos. Todavia, vale dizer que muitas das pesquisas encontradas se restringem, quiçá por opção metodológica ou objetivos propostos, ao espaço do museu ou da escola abarcando um público muito diversificado. Assim, os efeitos dessas ações mediadoras não podem ser alcançados pelo pesquisador quando este público infantil retorna ao espaço escolar. Diferentemente do que abordo nesta tese, isto é, estar em dois espaços, museu e

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/acessoainformacao/o-ibram/>>. Acessado em: set. 2018. O IBRAM foi criado pela Lei n. 11.906, de janeiro de 2009, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. É uma autarquia vinculada ao Ministério da Cultura (MinC).

escola, cartografando narrativas poéticas (visuais e orais) das crianças de EI e adultos. Penso que o raio de ação educativa é ampliado.

Para finalizar, apresento alguns trabalhos importantes na área de ação educativa em museus. Ao acessar o banco de dissertações e teses da Capes, não encontrei pesquisas utilizando a cartografia com Educação Infantil entre os espaços museológico e escolar. Isso não significa que não existam, no entanto não foi possível encontrar quando pesquisei. O número de pesquisas com crianças da EI em espaço museal ainda é restrito, embora, desde o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, educadores e profissionais de museus tenham enxergado a potência educativa dos museus.

A escritora Cecília Meireles (2001, p. 167-168), por exemplo, criticava, ainda nos anos 30 do século XX, o modo de ensinar história do Brasil às crianças, isto é, centrado em datas e fatos. A autora nos fala da importância de educar de forma poetizada, de diferentes maneiras, sem prejuízo histórico. Uma dessas maneiras seria utilizando os museus, espaços “[...] onde cada objeto é um pedaço sobrevivente dos tempos que passaram... Dos versos que por aí andam, recordando fatos que é preciso conhecer...”. Se o ensino de história com crianças é uma experiência para ser vivida, da mesma forma penso que deve ser vivido de modo mais intenso o ensino de arte na escola e nos museus.

Aqui, destaco algumas dissertações que nortearam meu estudo, como *O que as crianças falam sobre o museu...*, de Flores (2007), realizada com crianças de 7 a 10 anos (1ª à 4ª série) de uma escola particular do Rio de Janeiro, e que, segundo Flores, insere-se em uma pesquisa qualitativa bibliográfica e empírica; *Arte e infância: um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu*, de Moura (2005), trabalho realizado no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, que se caracteriza como uma pesquisa de inspiração etnográfica, envolvendo vários grupos escolares (crianças, adolescentes e professores), de diferentes idades, que vão ao MAM; e *Museu e escola: espaços de sentidos*, de Mattos (2015), da Universidade Federal do Espírito Santo, que investigou a produção de sentidos entre escola e o Museu de Arte do Espírito Santo – MAES, sendo os sujeitos da pesquisa 98 crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Vitória. Caracterizou-se como um estudo exploratório, cujas análises foram realizadas com base na semiótica francesa. Mattos observou as práticas culturais na escola e no museu, e seu trabalho se aproxima do meu no sentido de que o olhar da pesquisadora envolveu as ações dos dois espaços culturais: museu e escola, embora com crianças de outro nível de ensino.

Reafirmo que ainda são exíguas as pesquisas acadêmicas com crianças da Educação Infantil em espaços museológicos, particularmente, considerando como objeto de

estudo o olhar e a escuta sensíveis para a escola e o museu. E se for acrescentada a cartografia como “método” e processo de produção de dados, eu diria que é um campo em construção.

A seguir, faço referência a alguns trabalhos acadêmicos realizados no Ceará, a partir de 2010, que discutiram, entre outros assuntos, a ação educativa em espaços culturais da cidade. Quando o foco do estudo é a Educação Infantil em espaços museológicos, no que tange às crianças desse nível de ensino, as pesquisas ainda são mais raras. Destaco a dissertação de Santos (2010) como pioneira no Ceará, abordando a relação das crianças de EI num museu histórico. Embora o Ceará<sup>13</sup> tenha forte potencial museológico, necessita, assim como os demais estados brasileiros, de uma política de Estado que possa dar condições materiais e de formação para as instituições culturais funcionarem adequadamente.

Vale lembrar que Fortaleza, segundo mapeamento de 2010 do IBRAM, é a 9ª capital do Brasil em número de museus, com 31 instituições. Já o Ceará, com seus 184 municípios, possui ao todo 113 instituições museológicas, ficando atrás, no Nordeste, apenas da Bahia. Contudo, sabemos que muitas dessas instituições são extremamente precárias. É possível que, daquela data para cá, algumas delas já tenham desaparecido, e outras tenham aparecido. Fortaleza é organizada em seis regionais administrativas. Os espaços museais destacados a seguir, e que foram tema de pesquisas sobre ação educativa em museus, estão localizados na Regional II.

---

<sup>13</sup> É importante assinalar que no início do século XX o Ceará idealizou museus pedagógicos. No Regulamento de 1905, segundo Vieira (2002), os documentos indicam a presença de bibliotecas e museus escolares. Indícios, portanto, de que havia um trabalho inovador que contribuiu para a reorganização do sistema de ensino da reforma de 1922, com Lourenço Filho. Talvez essas ideias museais encontradas pelo educador paulista no Ceará tenham sido inspiradoras para ele implementar em São Paulo, em 1926, na organização da direção da biblioteca de educação, e na Reforma de 1931, quando naquele ano reorganizou os museus pedagógicos na capital paulista (VIEIRA, 2002; MATE, 2002).

Figuras 1-5 – Mapeamento de pesquisas em ação educativa em museus

Mariana Ratts Dutra

Dissertação, 2014

**Curadoria compartilhada na experiência de mediação cultural no Museu de Arte Contemporânea do Ceará**

Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Pernambuco

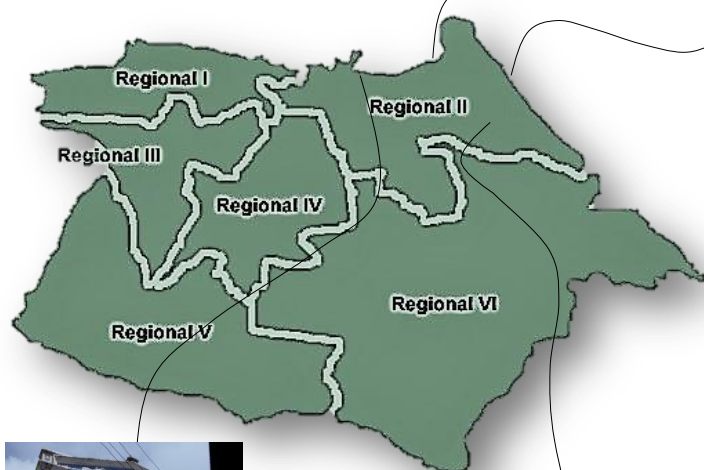
Dayana Silva de Oliveira

Dissertação, 2015

Museu da Cultura Cearense – MCC

**O Museu da Cultura Cearense e sua contribuição para a educação patrimonial:** apropriações e falas dos alunos sobre o patrimônio e a cultura cearense

Universidade Federal do Ceará



Sobrado Dr. José Lourenço

Sara Vasconcelos Cruz

Dissertação, 2017

**Travessia dos sentidos:** estratégias de mediação multissensorial e inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza (CE)

Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Pernambuco



Centro Cultural Dragão do Mar



Museu do Ceará

Núbia Agustinha Carvalho Santos

Dissertação, 2010

**Museu e escola:** uma experiência de mediação entre as crianças de Educação Infantil e o espaço museológico

Universidade Federal do Ceará

Yazid Jorge Guimarães Costa

Dissertação, 2012

**Museu, memória e patrimônio:** uma trajetória de transformação no Museu do Ceará (1990-1998)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro



Espaço Cultural Unifor

Núbia Agustinha Carvalho Santos

Tese, 2018

**Arte Contemporânea:** cartografias de narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e museu

Universidade Federal do Ceará

Adriana Helena Santos Moreira da Silva

Dissertação, 2012

**Universidade, arte e cidadania:** análise do Espaço Cultural da Universidade de Fortaleza como ferramenta de inclusão sociocultural

Universidade de Trás-Os Montes e Alto Douro – Portugal

## 2 RASCUNHOS TEÓRICOS: EDUCAÇÃO INFANTIL, LINGUAGEM, INFÂNCIA E ARTE

*“Vou me desenhar dentro da obra.”*

*(Augusto, 5 anos)*

*“Eu entrei ali, eu entrei naquela obra ali, e eu, tipo assim, voltei, assim, numa infância... que na casa dos meus avós tinha uma casa que me lembrou isso...”*

*(Irene, mãe de uma das crianças)*

As epígrafes acima anunciam as pistas, os sinais que me levaram aos diversos encontros com a arte contemporânea com crianças e adultos implicados neste estudo constituído por cinco mapas. Enquanto pesquisadora/cartógrafa, parto da Arte/Educação, lugar de onde falo para situar esta pesquisa que faz interlocução, em particular, com as Artes Visuais.

Outras áreas do conhecimento atravessaram a reflexão deste estudo, no sentido de alargar a discussão. Foram elas: Linguagem, Psicologia, Filosofia da Diferença, História, Geografia e Sociologia da Infância. Esta última área, por exemplo, a partir de 1980 e 1990, principalmente, tem legado importantes contribuições à educação, sobretudo a partir dos trabalhos de Quinteiro (2002), Corsaro (2011), Sarmento (2008) e Prout (2010), estudiosos que tematizam o assunto.

Esboçarei aqui breve discussão sobre a arte no currículo de Educação Infantil. Esse nível de ensino, primeira etapa da educação básica, só se tornou possível nos modos como o concebemos hoje a partir de intensa luta política dos educadores, intelectuais e pesquisadores, no final dos anos 1970 e por toda a década seguinte, avançando até a última década do século XX. Essas lutas legaram conquistas históricas e jurídicas para as crianças, reconhecidas como sujeitos de direitos e de deveres em documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>14</sup>, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>15</sup> e a Constituição Federal (CF/1988).

A Educação Infantil obrigatória é recente no Brasil, como pode ser observado na Constituição Federal. Contudo, as instituições de atendimento às crianças pequenas, de caráter

<sup>14</sup> Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

<sup>15</sup> Ver Lei n. 9.394/96, art. 29, sobre Educação Infantil.

assistencialista, datam das primeiras décadas do século passado. Kuhlmann Jr. (2000) reconhece que, mesmo limitado, existia um fazer pedagógico no interior dessas instituições, uma vez que o ato de cuidar é também um ato pedagógico, de forma que hoje, na educação contemporânea brasileira, os documentos legais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)<sup>16</sup> atribuem as ações de educar e cuidar como fundamentais na Educação Infantil.

Tais documentos também enfatizam que, na Educação Infantil, mais do que em qualquer outro nível de ensino, o conhecimento é para ser compreendido de forma integral, interdisciplinar, multidisciplinar, por se tratar dos primeiros anos em que a criança tem acesso a uma educação sistematizada. Portanto, valorizar a diversidade étnica, cultural e artística no currículo desse estágio é de suma importância para ampliar o repertório das crianças. Essas são ideias postuladas nos documentos oficiais supracitados, daí por que procuro neste estudo uma interlocução com as áreas do conhecimento mencionadas anteriormente.

Um projeto político educativo consistente é fundamental; contudo, não basta estar impresso na letra da Lei. É imprescindível que o ensino esteja atento às mudanças, às transformações e às continuidades que se operam na sociedade. Destarte, a escola de Educação Infantil na contemporaneidade alargou seus horizontes para uma educação estética, ética e política, como defendem Kramer (2013), Leite (2005) e muitos outros autores. As fronteiras da arte contemporânea foram desterritorializadas. Os demais campos do conhecimento foram/estão atravessados pelos diferentes modos de o artista contemporâneo pensar e fazer arte.

Assim, Kramer (1998); Leite (2005) e Barbosa (2009) consideram a arte uma área do conhecimento de fundamental importância para a formação cultural das crianças e dos professores da primeira etapa da educação básica, fazendo-se necessária uma devida atenção a essa área. Embora seja disciplina obrigatória do currículo escolar, conforme a Lei n. 9.394/96, art. 26, § 2º (BRASIL, 2000, p. 30), ainda requer atenção específica no espaço escolar, no que diz respeito à formação de professores.

Contudo, formação diz respeito a qualquer área. Estamos sempre em processo de formação. Em Fortaleza, somente há poucos anos, foi possível contar com um curso de licenciatura em Artes Visuais, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE. Tal fato contribuiu para que as escolas contratassem pessoas de outras áreas para suprir essa falta. Arte, como afirma Barbosa (2005), é uma área do conhecimento

---

<sup>16</sup> Com os novos direcionamentos políticos do governo Temer (2016-2018) na área educacional, as conquistas dos últimos trinta anos estão postas em risco.

com conteúdos e especificidades próprias, como qualquer outra. Portanto, é uma área que exige, por parte do educador, um conhecimento específico. Nesse sentido, o congelamento por 20 anos dos investimentos para a área da Educação<sup>17</sup>, aprovado no Congresso Nacional em 2016, merece ampla reflexão. Quais as implicações para a educação brasileira?

No contexto escolar do ensino público brasileiro referente à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental, são os professores/pedagogos que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, ocupam-se do ofício de ensinar todas as disciplinas. Certamente, isso não é uma tarefa fácil para esses profissionais. As lacunas de formação pedagógica precisam ser repensadas, buscando-se uma “saída”, uma educação contemporânea mais comprometida com a arte e a pluralidade cultural no seu currículo. Afinal, são os pedagogos aqueles que estão todos os dias com as crianças. Estas estão imersas no mundo das imagens. Nesse sentido, saber ler imagens, contextualizá-las, refletir e potencializá-las, deve ser um exercício em arte infindo, no currículo da Educação Infantil, bem como no currículo das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Segundo Kandinsky (1996, p. 27), “Toda obra de arte é filha de seu tempo e, muitas vezes, mãe dos nossos sentimentos”. Tal pensamento se alia ao de Barbieri (2012, p. 25), quando este diz que

O ensino deve estar conectado ao seu tempo. Se pensarmos na produção de arte contemporânea, os mais variados aspectos da vida ressoam nas poéticas dos artistas: aspectos sociológicos, científicos, antropológicos, cotidianos – tudo é assunto para a arte. A arte, como todas as outras áreas, permeia o dia a dia da criança.

Sobre formação cultural, é importante lembrar que, na década de 1920, Vigotski (2003, p. 239) antecipava uma discussão sobre Educação Estética. Para esse autor, a chave mais importante dessa educação é

[...] inserir as reações estéticas na própria vida. A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética.

Essas práticas culturais do cotidiano a que se refere Vigotski (2003) são tematizadas e problematizadas por Michel de Certeau (1925-1986), nos volumes I (1994) e II (2009) do livro *A invenção do cotidiano*. Os estudos do autor descortinaram os modos

<sup>17</sup> A Emenda Constitucional n. 95, ao instituir um Novo Regime Fiscal, que restringe o orçamento para Educação, Saúde e Assistência, causa impactos diretos nessas áreas sociais, estando na contramão das lutas políticas que avançaram em discussões, pesquisas e direitos para área de Educação nas décadas predecessoras.

conservadores de fazer historiografia ao primar pelas práticas cotidianas de bricolagens – essas ideias fertilizaram a Nova História Cultural, qual seja, a valorização de vestígios, pistas, detalhes que a micro-história põe no “regime de visibilidade”, como diz Rancière (2009), em *A partilha do sensível*. Com isso quero dizer que, a exemplo de Vigotski, Certeau traz uma reflexão sobre os modos como as pessoas se relacionam nos/com os espaços, numa dimensão social, cultural e histórica. Ele diz, em trabalho com Luce Giard e Pierre Mayol, que “A cidade já é sua permanente e móvel exposição: mil modos de vestir-se, de circular, de decorar, de imaginar, traçam as invenções nascidas de memórias ignoradas” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2009, p. 199).

Nessa direção, as vivências<sup>18</sup> estéticas, na perspectiva do interacionismo vigotskiano, na vida e na arte, estão imbricadas nas relações cotidianas. O psicólogo russo traz uma abordagem social da arte que atravessa diversos campos do conhecimento. A arte e a literatura estiveram presentes na elaboração de seus estudos sobre a Psicologia da década de 1920 e primeiros anos da década de 1930. A palavra, como elemento vivo e complexo da linguagem, tem uma potência nas interações entre as pessoas e na comunicação dos afetos. Assim,

Depreende-se do texto de Vigotski que, se os mal-entendidos acontecem, são constitutivos da comunicação humana: a palavra não comporta significados estáticos partilhados por interlocutores ideais. E, a despeito desse fato, é possível até mesmo a comunicação **quase sem** palavras [...]. (TOASSA, 2014, p. 22, grifo meu).

Eu diria até mesmo *sem palavras*, como gestos e olhares que comunicam as relações humanas. Nesse sentido, para a pesquisa cartográfica, que tem as crianças de Educação Infantil como seus principais sujeitos das narrativas poéticas, bem como os efeitos que estas possam causar nos seus falantes/ouvintes nos processos mediacionais em artes visuais, faz-se necessária uma escuta sensível, uma postura ética, estética e política, pautada numa formação cultural atenta às diferenças.

Toassa (2014, p. 21) compreende que, para Vigotski,

Na vivência estética não há mais mistério – há sentido. Vivenciar uma obra, mesmo no seu caráter superiormente sublime e inefável, equivale a vivenciar o sentido que, de algum modo, o autor nela imprimiu.

---

<sup>18</sup> Esse termo será utilizado neste estudo com o mesmo significado de experiências vividas. Assim, ora utilizarei um termo, ora o outro, sem distinção sobre as experiências vividas com intensidades.

Ora, o sentido da obra não está no enunciador, nem no interlocutor, mas na leitura da obra, ao ser acionada pelos múltiplos olhares e palavras que a interpelam.

Apresento agora, brevemente, três teóricos fundamentais para compor conexões que se aproximam e se distanciam entre si no tempo e nas ideias. Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, russos, e o francês, Gilles Deleuze, não contemporâneo desses autores. Todos eles viveram num contexto histórico de muita contestação econômica, política, social e cultural. Existe um ponto de convergência entre eles, qual seja, a agitação relacionada à Rússia Revolucionária nas primeiras décadas do século XX e a Revolução Cultural da década de 1960, em particular o movimento contestatório de Maio de 1968, na França, vivido por Deleuze e Guattari. Segundo Bezerra de Menezes (1992, p. 3), nessa época, a palavra de ordem era “queimar o Louvre”, no sentido também de protestar contra a História oficial.

Importa aqui destacar que esses três autores apresentaram rigorosa revisão crítica da literatura científica de seu tempo, propondo novos paradigmas de fazer ciência. Seus estudos instauraram novos modos de produção de conhecimento científico. Conforme Freitas (2005, p. 268), Bakhtin propôs “a construção de uma concepção histórica e social da linguagem, e Vigotski, a formulação de uma psicologia historicamente fundamentada”. Para a concretude de suas epistemologias, esses autores russos têm como base o materialismo histórico dialético. Ainda segundo Freitas (2005), a dialética como método e a visão de ciências humanas são pontos fundamentais na aproximação dos pensamentos bakhtiniano e vigotskiano.

O método dialético, por sua vez, distancia os dois autores russos do pensamento deleuziano-guattariano. Deleuze, em parceria com o psicanalista Félix Guattari, produziu uma obra inquietante, problematizadora, em que pôs em questão a representação. Assim, a partir da esquizoanálise, os autores compreendem que

[...] o desejo é máquina, síntese de máquinas, agenciamento maquínico – máquinas desejantes. O desejo é da ordem da produção; toda produção é ao mesmo tempo desejante e social. Portanto, censuramos a psicanálise por ter esmagado esta ordem da produção, por tê-la revestido à ordem da representação. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 390).

Para Deleuze e Guattari (2011, p. 426), “O esquizoanalista é um mecânico, e a esquizoanálise é unicamente funcional”. Na esquizoanálise, as relações micro é que são evidenciadas, ao invés das macroestruturas sociais e econômicas.

Vale ainda lembrar que, mesmo Bakhtin e Vigotski sendo filiados à corrente marxista de pensamento, não estavam de acordo com “o monologismo da imposição oficial e

canônica do marxismo na Rússia” (FREITAS, 2005, p. 297-298), razão pela qual seus escritos foram silenciados num determinado momento da história. A partir do final da década de 1950 em diante, as ideias bakhtinianas e vigotskianas foram divulgadas no Ocidente, contribuindo com pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, por versarem sobre dialogicidade, heterogeneidade e interdisciplinaridade.

Esses desdobramentos políticos, em que grandes obras são postas no ostracismo, podem ter deixado Deleuze à espreita dos acontecimentos de seu tempo. E, como filósofo, optou por sua liberdade de pensar, sem filiações. Vale destacar o campo da Arte, para os teóricos supracitados, segundo Mostafa (2016, p. 31),

Em Vygotsky, como em Deleuze e Guattari, a arte é uma prática de experimentação e de problematização do real. Mas, diferentemente de Vygotsky, a arte para Deleuze e Guattari não é apenas a obra de um ato humano criador e que, por ser humano, se oporia às forças do Ser-natureza. Nesses dois autores é o Ser-natureza que se exprime por meio do homem, o que traz consequências produtivas para tematizarem a vida como obra de arte.

Embora Vigotski relacione a vida com a Arte no seu pensamento, Deleuze e Guattari alargam suas visões estéticas ao compreenderem a própria vida como obra de arte. A relação entre linguagem e vida é tão fundamental em Bakhtin quanto a relação entre vida e arte para Vigotski: para ambos, a linguagem é mediadora das relações humanas e a Arte é social.

Deleuze, Bakhtin e Vigotski exerceram o magistério e, em suas obras, legaram reflexões importantes sobre as linguagens artísticas. A relação das Artes nos seus escritos advém de uma formação cultural não só familiar, mas também adquirida no convívio com intelectuais das mais diversas áreas: Literatura, Música, Cinema, Teatro e Artes Visuais. Nesse sentido, a multiplicidade, a heterogeneidade, a interdisciplinaridade atravessam seus escritos.

Deleuze e Bakhtin tiveram vida longa, viveram 70 e 80 anos, respectivamente, enquanto Vigotski morreu aos 38 anos, e o seu período de maior produtividade situa-se entre 1924 e 1934. Essa brevidade do tempo não o permitiu tomar distância de sua própria obra.

Vale destacar o pensamento estético de Bakhtin, a partir dos processos da poética em Dostoiévski. Bakhtin (2015, p. 100-101) compreende que,

Como artista, Dostoiévski não criava as suas ideias do mesmo modo que as criam os filósofos ou cientistas: ele criava imagens vivas de ideias auscultadas, encontradas, às vezes adivinhadas por ele na própria realidade, ou seja, ideias que já têm vida ou que ganham vida como ideia-força. Dostoiévski tinha o dom genial de auscultar o

diálogo de sua época como um grande diálogo, de captar nela não só vozes isoladas, mas antes de tudo as relações dialógicas entre vozes, a interação dialógica entre elas. Ele auscultava também as vozes dominantes, reconhecidas e estridentes da época, ou seja, as ideias dominantes, principais (oficiais e não oficiais), bem como as vozes ainda fracas, ideias ainda não inteiramente manifestadas, ideias latentes ainda não auscultadas por ninguém, exceto por ele, e ideias que apenas começavam a amadurecer, embriões de futuras concepções do mundo.

De acordo com Bakhtin (2015), portanto, Dostoiévski não se limitou a ouvir apenas as vozes do seu tempo, pois o escritor tanto ouviu o passado recente quanto o passado mais distante, isto é, as décadas de 30 e 40 dos oitocentos. As vozes vindouras atravessavam a poética do artista no entrecruzamento das temporalidades. As ideias e as imagens de seus personagens para seus romances nasciam da observação dele da própria realidade.

No que tange ao plano das ideias, vale destacar aqui as palavras de Deleuze (2013, p. 158):

O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação à outra. Cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e o objeto da filosofia, criar conceitos.

Deleuze convoca, então, a pensar as relações diferenciadas desses campos de conhecimento, tendo artistas, cientistas e filósofos como intercessores. É importante observar que nenhum desses campos se sobrepõe ao outro no pensamento deleuziano, pois todos têm forças criadoras nos seus territórios, que são rompidos quando essas forças se transformam em linhas de fuga.

Assim, na citação de Bakhtin sobre o Dostoiévski artista, encontro semelhança em Deleuze no que tange aos diferentes modos de criar do artista, do cientista e do filósofo. Contudo, Bakhtin traz para a dimensão dialógica da linguagem os embates estético-políticos das vozes que digladiam e de outras que emudecem. Deleuze, no campo filosófico, também reconhece a força criadora nas rupturas, seja na vida, seja na arte.

A linguagem da pintura para Deleuze, a partir da obra pictórica de Francis Bacon, torna visível o peso que os corpos transportam na tela por meio do modo como o artista usa as cores e, com elas, produz sensações no outro, tornando visível o suposto peso. Nesses dois pensadores, filósofo e linguista, a arte faz ecoar vozes, sensações em diferentes expressões, da mesma forma que Vigotski, com seu vasto conhecimento no campo cultural, faz pensar, inspirado em Espinosa, sobre a potência da arte no corpo. O autor diz: “Sem uma nova arte não haverá o novo homem. Não podemos prever, nem calcular de antemão as possibilidades

do futuro nem da arte, nem para a vida; como disse Espinosa: ‘Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz’” (VIGOTSKI, 1999, p. 392).

No prefácio do livro *Psicologia da arte*, Vigotski (1999, p. 4) expressa sua relação com o filósofo Baruch de Espinosa (1632-1677), ao dizer: “Meu pensamento constitui-se sob o signo das palavras de Espinosa e, seguindo-as, procuro não cair em perplexidade e compreender, sem rir nem chorar”. Com isso quero dizer que as ideias desse filósofo também inspiraram o pensamento deleuziano-guattariano.

Para discutir as concepções de vivência em Vigotski e de afetação em Espinosa, Marques e Carvalho (2014, p. 46-47) aproximam um diálogo entre esses dois teóricos, no intuito de compreender os afetos e as emoções como meios de aumentar ou diminuir a potência de agir que cada pessoa tem ao se relacionar com o mundo. Assim, com base em Espinosa, os autores dizem: “Essa energia é aumentada ou diminuída em função das afecções do corpo e da mente, ou seja, da capacidade que os corpos têm de afetar e serem afetados”. É nessa perspectiva, de afetar e ser afetado, que a relação das crianças com as exposições de arte contemporânea se desenhou nas cartografias aqui apresentadas. Os modos de agenciamentos que as crianças de Educação Infantil maquinam em suas culturas infantis constituem linhas de pensamento. Para Marques e Carvalho (2014, p. 45), “A relação da criança com o meio é sempre uma relação de sentido. E é exatamente aqui que encontramos ressonância entre as ideias de Vigotski e Espinosa”.

As crianças dão sentidos às coisas do mundo. Assim, faz-se necessário também pensar os sentidos da arte no universo das crianças. De que modo as crianças da Educação Infantil dão sentido à arte? O que dizer do ensino de Arte na Educação Infantil? Como as crianças elaboram seus processos de criação na Educação Infantil?

É nas interações que as crianças dão sentidos às coisas que fazem parte do mundo, sentindo e vivendo a experiência. E, de modo rizomático, elas compreendem o mundo em conexão com as coisas e os outros, distanciando-se de uma concepção dos modelos da ciência clássica, que primava, segundo Najmanovich (2001), por modelos lineares.

A herança linear da modernidade, consagrada no Positivismo, ainda tem lugar nas salas de aulas e no ensino de Arte. Nesse modelo, segundo Najmanovich (2001, p. 22), “O sujeito não entrava no quadro que ele mesmo pintava. Colocava-se sempre imóvel, de fora, seguindo metodologicamente as leis eternas da perspectiva”.

Assim, contrapondo a linearidade moderna, Michel Foucault (1926-1984), no seu célebre texto “As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas”, inaugurou um novo modo de produção do conhecimento, quando colocou o espectador na cena do quadro,

ao analisar *Las meninas*<sup>19</sup>, obra do pintor espanhol Diego Velázquez (1599-1660). No referido texto, Foucault lançou reflexões sobre a potência da linguagem da arte em nos capturar. O autor nos diz que o olhar do pintor fixa

[...] um ponto invisível, mas que nós, espectadores, podemos facilmente determinar, pois que esse ponto somos nós mesmos: nosso corpo, nosso rosto, nossos olhos. O espetáculo que ele observa é, portanto, duas vezes invisível: uma vez que não é representado no espaço do quadro e uma vez que se situa precisamente nesse ponto cego, nesse esconderijo essencial onde nosso olhar se furta a nós mesmos no momento em que olhamos. (FOUCAULT, 1981, p. 20).

Essa análise filosófica do autor possibilitou-me alargar a reflexão acerca da poética de Adriana Varejão, no que tange ao visível e ao invisível presentes em suas pinturas, e sobre o modo como as crianças olharam para a obra da artista. A obra de arte, por ser polissêmica e estar aberta a diferentes sentidos, é potencializadora de invenção. A obra se expande e se completa nesse encontro de diferentes lugares, de onde o público a olha.

Para Godart (*apud* ROLNIK, 2004, p. 73), Lygia Clark (1920-1988) “[...] vai na direção do olhar cego, o que permite participar completamente das coisas do mundo, antes de engessá-las numa interpretação”. Ou seja, para Godart o artista se distancia do “olhar objetivo”, da “neurose do olhar”, permitindo um mergulho no imaginário, por diversos filtros. Lembro aqui as epígrafes do início desta escritura, um exemplo simbólico de como uma criança e um adulto adentram metaforicamente na obra *O iluminado* (2009), de Varejão, no Espaço Cultural Unifor.<sup>20</sup>

No que tange à obra *Las meninas*, Velázquez faz uso da metalinguagem, isto é, ao se representar pintando dentro da obra, outra tela. É Foucault (1981, p. 25) quem continua a nos falar sobre a dimensão da linguagem *na* arte e *da* arte:

[...] a relação da linguagem com a pintura é uma relação infinita. Não que a palavra seja imperfeita e esteja, em face do visível, num déficit que em vão se esforçaria por recuperar. São irreduzíveis uma ao outro: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam. Mas aquele que as sucessões da sintaxe definem.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.sabercultural.com/template/obrasCelebres/AsMeninas.html>>. Acessado em: 7 jan. 2017. Ver Anexo A.

<sup>20</sup> No Mapa II, aprofundarei esta discussão.

Outro autor que discute a dimensão da poética da linguagem é Rancière (2012, p. 20):

[...] a palavra faz ver, pela narração e pela descrição, um visível não presente. Em segundo lugar, ela dá a ver o que não pertence ao visível, reforçando, atenuando ou dissimulando a expressão de uma ideia, fazendo experimentar a força ou a contenção de um sentimento. Essa dupla função da imagem supõe uma ordem de relações estáveis entre o visível e o invisível, por exemplo, entre um sentimento e os tropos de linguagem que o expressam, mas também os traços de expressão pelos quais a mão do desenhista traduz aquele e transpõe estes.

De acordo com essas palavras de Rancière, infiro que foi assim que Foucault, com a sua análise, tornou visível pelas palavras o que está encoberto por diferentes camadas de invisibilidade na obra *As meninas*. Se os artistas tornam visíveis suas criações por meio das tintas e de outros materiais, o espectador, com seu olhar, torna visível com palavras, gestos, histórias e memórias outras camadas invisíveis nas obras de arte.

Assim, os filósofos tornam as coisas visíveis por meio dos conceitos que criam; as crianças, por sua vez, tornam as coisas visíveis por meio das narrativas poéticas que criam sobre o mundo real ou imaginário em que habitam. É o que discutirei nas cartografias deste estudo com base em diversos autores, entre os quais destaco Deleuze e Guattari (2010, p. 208), que compreendem que

[...] é a linguagem das sensações que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião. A arte desfaz a tríplice organização das percepções, afecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de perceptos, de afectos e de blocos de sensações que fazem as vezes de linguagem. [...] O escritor torce a linguagem, fá-la vibrar, abraça-a, fende-a, para arrancar o percepto das percepções, o afecto das afecções, a sensação da opinião – visando, esperamos, esse povo que ainda não existe.

A criança também “torce” e “rasga” a linguagem à maneira dela de compreender o mundo. Para Costa (2012), a dimensão do lúdico, além dos aspectos culturais, é compreendida como um discurso na sua complexidade semiótica. E cada situação lúdica tem sua singularidade. A autora elucida que

A particularidade aqui é o caráter de reedição do vivido, agora em espaço protegido dos efeitos sobre o real, bem como daqueles advindos da realidade. A situação lúdica institui um espaço de experimentação onde são elaboradas as significações que circulam no plano vivencial. (COSTA, 2012, p. 196).

A relação da arte com o brincar na Educação Infantil é muito próxima por carregar um fim primeiro nela mesma, por sua inutilidade primeira. Penso a partir de Chagas (2000), que discute, no texto “Museu, literatura, memória e coleção”, esse caráter inútil e

fundamental das coisas da arte. Esse autor, referindo-se ao poeta Manoel de Barros sobre a inutilidade do poema, faz uma alusão aos objetos museológicos:

Os objetos museais são também inutensílios; são coisas, trechos, que perderam a serventia e a utilidade de origem e passaram a ter uma outra serventia, uma outra servidão até então não prevista. A condição de inutensílio, no entanto, não alija do poema, do objeto e da coleção a possibilidade de despertar ideias, emoções, sensações e intuições e muito menos a possibilidade de ser manipulado como um utensílio de narrativas nacionais, comemorativas e celebrativas de determinadas formas de poder. O inutensílio não está despido de significados, ao contrário, está aberto a diferentes significações. (CHAGAS, 2000, p. 27).

Com isso, quero reiterar que tanto a obra de arte quanto o brincar carregam essa dimensão de não servir para nada. Paradoxalmente, ambos podem ter outras utilidades na vida dos grupos sociais que deles se apropriam. Mas vale aqui reforçar que sua função primeira é a inutilidade, mencionada aqui pelos dois poetas, Chagas e Barros.

Reiterando esse caráter da inutilidade da Arte, Kramer (2013, p. 36) diz que

A escola tem seu compromisso, para além da formação científica, com a formação cultural e com a arte que precisa entrar e permanecer na escola sem utilidade: a arte não serve para nada porque não é servil. A brincadeira é experiência da cultura e deve ser vivida, não como consumo.

Também encontrei subsídios para pensar as práticas lúdicas das crianças nas ideias de Vigotski (1998). Este autor compreende que a imaginação nasce da ação da criança no contexto social e cultural no qual ela vive. E, à proporção que ela cresce, vai se desprendendo do campo perceptível e vai se orientando numa situação imaginária, dando sentido às suas brincadeiras a partir do real. Para Vigotski (1998, p. 132),

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos conduzidos pela ação externa. O que foi dito sobre a separação do significado dos objetos aplica-se igualmente às próprias ações da criança. Uma criança que bate com os pés no chão e imagina-se cavalgando um cavalo, inverteu, por conseguinte, a razão ação/significado para a razão significado/ação.

No ato de metamorfosear as coisas, a criança já é capaz de simbolizar o vivido motivado pelos objetos do mundo exterior e fictício. O universo imaginário se amplia à medida que ela se apropria do ambiente. A imagem mental na criança é formada a partir de um objeto-pivô que lhe serve para substituir outro na brincadeira. No momento em que a

criança substitui o objeto por uma ação pivô, ela passa a imaginar uma situação de brincadeira, sem necessidade dos objetos para representá-los.

Segundo Vigotski (1998), a criança, ao interpretar as experiências vividas, age como se ela tivesse mais idade do que realmente tem em situações cotidianas. Por isso, atribui um papel muito importante às brincadeiras, por potencializarem o desenvolvimento da imaginação e da cognição, imprescindíveis para se compreender a maneira de a criança se relacionar com os outros.

É importante lembrar que, para Vigotski (1998, p. 124, grifo do autor), “[...] não existe brinquedo<sup>21</sup> sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*”. Mas elas existem implícita ou explicitamente na brincadeira.

As regras, a gratuidade e a espontaneidade são características atribuídas por Brougère (2004, p. 100-101) à brincadeira. Esse autor diz que “A brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões. Esse sistema se exprime através de um conjunto de regras, porque decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com os outros”. Essa dimensão cultural e social está presente na cultura lúdica, de acordo com Brougère. Outro ponto importante discutido pelo autor é a função principal do brinquedo, que é a dimensão simbólica: “Esse domínio da imagem aproxima-o da obra de arte e nos indica a grandeza simbólica da qual ele dá testemunho” (2004, p. 11), testemunho de historicidade do brinquedo, de seu valor cultural, de sua dimensão antropológica e, sobretudo, de sua dimensão simbólica.

Dito isso, com base na socioantropologia do jogo discutida por Costa (2012) e Brougère (2004) anteriormente, avançarei neste rascunho com breve síntese sobre a sociologia da infância, para uma compreensão das culturas infantis na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, Quinteiro (2002) situa os escritos de duas pesquisadoras, Sirota (França) e Montandon (Inglaterra), ambos de 2001, como referências para análises da infância na área da Sociologia. Os estudos da primeira, a partir de um mapeamento da produção dos sociólogos franceses, ressalta que Durkheim foi o pioneiro em tecer os fios da infância com a escola como objeto sociológico. No entanto, uma “releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas entre pesquisadores franceses contribuiu na consideração da criança como ator” (QUINTEIRO, 2002, p. 138-147).

---

<sup>21</sup> Embora brinquedo, brincadeira e jogo tenham suas diferenças de significados, neste trabalho, para falar do pensamento vigotskiano, foram utilizados como sinônimos.

Segundo Quinteiro (2002, p. 138), outro mapeamento é realizado por Cléopâtre na Inglaterra, nesse mesmo período, sobre os estudos da criança. A autora encontra elementos similares à produção francesa relacionada a “uma abordagem renovada da socialização e uma crítica da visão clássica desse processo”. Assim, a sociologia da infância se contrapõe à Sociologia Clássica, que olha para a infância como um “objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais”. Enfim, os trabalhos mapeados pelas autoras nesse contexto do Norte sinalizaram para a “[...] construção social da infância como novo paradigma, com ênfase na necessidade de elaborar a reconstrução deste conceito marcado com uma visão ocidental e adultocêntrica da criança” (QUINTEIRO, 2002, p. 139).

Outro autor filiado à sociologia da infância é Corsaro (2011, p. 151), que discute nos seus escritos as interações entre crianças, as quais ele chamou de “cultura de pares”. Esta é definida como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com outras crianças”. Para ele, “[...] as crianças são as melhores fontes para a compreensão da infância” (2011, p. 138). Por isso, são necessários estudos que compreendam e analisem os modos de as crianças produzirem sentidos sobre o mundo em que vivem.

A sociedade moderna institucionalizou a infância, conforme os estudos de Kramer (2006) e Sarmiento (2004) aqui referenciados. Este último, destaca que a existência das crianças não significou sempre a existência da infância. Para ele, essa categoria social é herdeira da modernidade, e “a construção histórica da infância foi resultado de um processo complexo de produção de representações sobre crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de reconstrução de organizações sociais para as crianças” (SARMENTO, 2004, p. 11). Numa perspectiva sociológica, Sarmiento (2008) compreende a infância como categoria social e as crianças como atores sociais. O autor explicita que

Existe infância na medida em que historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade. O reconhecimento do estatuto diferencial e desigual das pessoas de idade mais nova não foi sempre assente, sendo a infância considerada como um fruto da Modernidade, especialmente depois dos estudos de P. Ariès (1973), que estabeleceu a gênese do “sentimento de infância” no processo simbólico de constituição do sujeito moderno. (SARMENTO, 2008, p. 22-23).

Para o historiador Philippe Ariès (1981), o conceito de infância é um construto social e histórico ocidentalizado. Em outras épocas, não se tinha tal ideia, mas as mudanças na sociedade e na família, bem como a institucionalização da educação escolar, permitiram uma construção desse conceito. Nessa direção, Kramer (2006, p. 19, grifo da autora) observa que

A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Talvez a problemática não seja se existiu ou não existiu infância em tempos imemoriais ou que outras formas ou que outros nomes poderiam ser compreendidos como infância. A questão é: para que serve a “(re)descoberta” da infância na modernidade? Provavelmente, muito existe ainda a se pesquisar sobre esse assunto em outros grupos sociais, antes e depois do advento da modernidade. Contudo, é fato que a modernidade colocou-a em cena, daí a necessidade de pensá-la. E como esta foi/é pensada no século XXI?

Para Ariès (1981), na Idade Média, as crianças eram pensadas como adultos em “miniatura”. No século XVIII, a imagem da infância foi romantizada, a partir do pensamento de Rousseau. Nos séculos XIX e XX, a infância foi psicologizada e pedagogizada.

As crianças e a infância são heterogêneas por excelência. Nessa compreensão, dirijo meu olhar para elas no intuito de ampliar meus horizontes para as culturas infantis. Elas podem fornecer pistas para compreensão dos diversos modos de as crianças se relacionarem com o mundo. Kramer (2000, p. 12, grifo da autora) pensa a dimensão da cultura e da experiência como potencializadora para a formação humana:

Aprender com as crianças pode nos ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que **as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história**, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possam falar mais.

É com base nas interações infantis com as outras gerações, com os objetos da natureza, da cultura e com os artefatos produzidos pelo homem que a criança vai se constituindo. Kramer (2008) discute a concepção de infância no pensamento de Benjamin (1995), considerando que “o conceito de infância se encontra no centro da concepção de história de Benjamin, que a criança é sujeito da linguagem e da cultura e que cognição, ética e estética são alicerces para a compreensão das interações de crianças e adultos na cultura contemporânea” (KRAMER, 2008, p. 163). Sobre a criança, o autor berlinense diz:

Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas e gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. (BENJAMIN, 1995, p. 39).

Walter Benjamin convida-nos a refletir sobre os modos de a criança se relacionar com as coisas. A linguagem da criança é um mundo que se entrelaça nas relações cotidianas, mas suplanta-as, porque o campo de visão dela é diferente do campo visual do adulto. Da fantasia, ela tira o material que dá vida aos objetos que são deslocados para as gavetas que se transformam, como assinala o autor, em “casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta”. Esses objetos são metamorfoseados garantindo a realização da narrativa lúdico-poética.

Outro autor que me faz pensar a infância é Alan Prout (2010), em “Reconsiderando a nova Sociologia da Infância”, texto em que ele tematiza a sociologia da infância. Primeiramente, pontua as décadas de 1980 e 1990 como o recorte temporal em que surgiu, contemporaneamente, a sociologia da infância, impulsionada por crises sociais e culturais desse período. Segundo Prout (2010, p. 733), “[...] a Sociologia da Infância surgiu então com a dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável”. A sociologia da infância criticou, como vimos, a sociologia moderna pelos dualismos e por ver as crianças como sujeitos passivos. No entanto, diz Prout,

[...] os dois elementos-chave da Sociologia da Infância, a ação das crianças e a ideia de infância como estrutura social, vieram diretamente da Sociologia Moderna, em forma mais ou menos idêntica. Isso levou a alguns estranhos paradoxos. Ao mesmo tempo em que a Sociologia da Infância valorizava a subjetividade das crianças. Enquanto a Sociologia procurava metáforas para a mobilidade, fluidez e complexidade, a Sociologia da Infância ia edificando a infância como estrutura.

Prout (2010, p. 748-749) propõe outra sociologia da infância, fundamentada na “linguagem do hibridismo, da rede, da mobilidade e da reunião”; “a meu ver”, diz ele, “é um bom caminho a seguir se quisermos reconectar o terceiro excluído da Sociologia da Infância. É menos propensa a reafirmar as posições dicotomizadas da teoria social moderna”. Assim, pensar a educação contemporânea da criança é um exercício complexo, não raro se esbarra em muitos paradoxos. Para tanto, a tematização e a problematização é algo necessário e inesgotável.

O autor supracitado amplia sua visão ao compreender as crianças não só como sujeitos sociais, históricos e produtores de cultura, mas também como aliadas da natureza, compondo forças nesse encontro de corpos. As crianças são como integrantes da natureza, e

não apartadas desta, a exemplo da sociologia moderna e da sociologia da infância, que acabam por se enveredarem por posições dicotômicas.

Partindo desse encontro de corpos, no sentido espinosista, destaco aqui um dos cinco princípios da sociopoética, tematizado por Adad (2014). Trata-se do terceiro princípio, “pesquisar de corpo todo”. Essa dimensão da potência do corpo como modo de conhecer articulado ao pensamento coaduna-se ao terceiro gênero do conhecimento<sup>22</sup> postulado por Espinosa, na *Ética*, isto é, a ciência intuitiva, o poder da invenção, novos modos de produção de conhecimento, território de atuação da arte. Conforme Adad (2014, p. 49),

[...] no ato de conhecer, tudo se amplia e se começa a perceber que o corpo é inter-referencial, é polifônico e pode ousar e sentir cheiros, toques, olhares, sons, tons... O corpo, dessa forma, compõe um quebra-cabeças, com peças provenientes não de um mesmo jogo. Mas de diferentes jogos, que partem de muitos lugares, de muitas pessoas, de muitos fluxos e intensidades.

Muitos desses gestos da corporeidade pontuados pela autora foram cartografados por mim neste estudo com crianças e adultos, quando viveram de modo intenso e criativo o seu estar no mundo.

Como cartógrafa, propus uma reflexão sobre o ato criador do artista, com o intuito de fazer os sujeitos/mediadores implicados na pesquisa compreenderem que o artista é um “mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente a obra que ele cria, ele os dá para nós e nos faz transformarmos com eles, ele nos apanha no composto” (DELEUZE, 2010, p. 207).

No próximo capítulo, desenharei a caminhada metodológica. Como será o percurso? Transversal, pelo meio, no qual traçarei um mapa com múltiplas entradas e saídas. Um mapa inacabado sempre em via de ser construído, destruído ou reconstruído, porque fazer cartografia é viver os processos em curso. Entender que “A vida é rizoma, e pode ser percorrida em diversas direções, sendo reinventada em cada viagem e por cada um que a percorre. É feita de direções flutuantes, que transbordam, sem se remeter a uma unidade” (ROMAGNOLI, 2009, p. 172). E, assim como a vida, a pesquisa pode e deve ser compreendida de forma rizomática.

Finalizo esta introdução com a síntese de alguns trabalhos realizados por mães, pais, tias, irmãos e avós, além de professoras e crianças da Educação Infantil, durante a segunda visita à exposição *Coleção Airton Queiroz*, eixo “Arte Contemporânea”, no Espaço Cultural Airton Queiroz, no segundo semestre de 2016 (Figuras 6-14).

<sup>22</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oBDEZSx6xVs>>. Acessado em: 16 out. 2016.

Figuras 6-14 – Narrativas poéticas das crianças e dos adultos



Fonte: Acervo da pesquisa.

### 3 TRAVESSIAS/DESVIOS NAS PESQUISAS CARTOGRÁFICAS E INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS E ADULTOS

Esta pesquisa, como dito anteriormente, faz interlocução com diversos campos do conhecimento. Entre as alianças teóricas, destaco as seguintes: a abordagem histórico-cultural vigotskiana, que considera a mediação cultural constitutiva do desenvolvimento humano; a cartografia deleuziana-guattariana, por pensar os processos de subjetivação de modo rizomático, e a filosofia da linguagem, na vertente bakhtiniana, que amplia a produção de sentidos por meio das relações dialógicas.

Considerando que a cartografia atravessará preponderantemente todos os mapas deste estudo, vale dizer que, nos últimos anos, pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento se apropriaram da cartografia, de filiação deleuziana-guattariana, não só como “método”, mas também como ferramenta teórica para análise de produção de subjetivação, processos artísticos, entre outros assuntos. Aqui, cabe ressaltar geograficamente a cartografia como

o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artísticas que, a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervém na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem. Assim, a cartografia é uma ciência, uma arte e uma técnica. (CASTROGIOVANNI, 2012, p. 34).

Deleuze e Guattari se ancoram na Geografia para reinventar outra cartografia, outras formas de pensar outros territórios, bem como outros espaços psicossociais. Com base nesses autores, Romagnoli (2009, p. 172) diz que a cartografia

[...] exige rigor e, no caso, não se trata somente da sustentação da singularidade e da invenção, mas também o uso dos conceitos incorporados à processualidade da pesquisa, sustentando a pressão exercida pelo plano de forças no território acadêmico. Por outro lado, seu uso não deve ser dogmático, hermético. A força dos conceitos localiza-se fora deles, em sua potência de criar, em sua capacidade de associar ideias, incitar pensamentos, leituras, de entrecruzar linhas e pontos temporariamente arranjados, para mais adiante serem desconectados ou reconectados em outra composição.

As linhas de fuga e a intensidade da vida diferenciam e distanciam a cartografia dos métodos pautados na objetividade, na representação dos fatos. Aqui, exponho uma sintetização de Santos (2018, p. 14-15), acerca de um dos conceitos fundamentais de Deleuze e Guattari (2011a, p. 22), “o rizoma”, termo que os autores se apropriaram da botânica. Trata-

se de algumas espécies de raízes que se ramificam em todas as direções, tais como o gengibre. Essa característica desse tipo de raiz atçou o pensamento de Deleuze e Guattari, fazendo-os pensar novos modos de fazer filosofia. E novos modos de fazer ciência, em que a experiência do sensível não é menor que a experiência do conhecimento científico. Ambos são atravessados por multiplicidade de linhas que os legitima em menor ou maior grau de acordo com os interesses “capitalísticos”. Ressalto a seguir os seis princípios do rizoma. São eles:

**1) Princípio de conexão** – qualquer ponto do rizoma pode/deve se comunicar a qualquer outro ponto, produzindo variações abertas, em múltiplas direções, contrapondo-se, assim, ao modelo arborescente, “árvore-raiz”.

**2) Princípio da heterogeneidade** – este princípio não cessa de se conectar e de se hibridizar na rede heterogênea da Semiótica, das organizações de poder, das ciências, das artes e das lutas sociais e de qualquer dos enunciados atravessados rizomaticamente.

**3) Princípio da multiplicidade** – não há uma unidade que se reporta ao sujeito e ao objeto, mas, conforme Deleuze e Guattari (2011a, p. 23-25), tão somente “determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza [...] As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização, segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras”.

**4) Princípio de ruptura assignificante** – para os filósofos supracitados, “um rizoma pode ser rompido, quebrado em qualquer lugar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 23-25), de acordo com as diferentes linhas que se entrecruzam. Desse modo, qualquer ponto do rizoma pode ser lugar de retomada. Vale lembrar também que

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 25-26).

A pluralidade de linhas distintas que se entrecruzam, conectando-se, provocando desterritorialização<sup>23</sup> e reterritorialização é fundamental no pensamento rizomático, que rompe com os dualismos, com os binarismos próprios do pensamento arborescente moderno.

**5) Princípio da cartografia** – Deleuze e Guattari (2011a) sugerem fazer mapas, e não decalque, pois este é da ordem da reprodução, enquanto o rizoma forma mapas,

<sup>23</sup> Termo surgido no livro *O anti-Édipo*, de Deleuze e Guattari, e “desde então difundido nas ciências humanas. Mas ele não forma por si só um conceito, e sua significação permanece vaga enquanto não é referido a três outros elementos: território, terra e reterritorialização – o conjunto formando em sua versão acabada o conceito de ritornelo” (ZOURABICHIVILI, 2004, p. 23).

configurações abertas relacionadas à experimentação, à criação com multiplicidades de entradas e saídas, conectadas em todas as dimensões. De acordo com os autores, “O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói” (p. 30). Compreendem que “o rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura e picada” (p. 43).

**6) Princípio da decalcomania** – para Deleuze e Guattari (2011a, p. 31), “é preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa”. Contudo, um decalque não reproduz um mapa, uma vez que o mapa escapa a operações reprodutoras. “O decalque já traduziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus” (p. 31). O decalque aplica e espalha redundância, mas o que ele reproduz do mapa, segundo os autores supracitados, “são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação” (p. 32).

Partindo desses seis princípios rizomáticos deleuzo-guattarianos, posso dizer que a abordagem cartográfica é um lugar de transversalidade, em que as poéticas, as resistências, a circularidade de culturas podem se conectar numa rede de intensidades múltiplas, sendo o papel do cartógrafo o de

um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender [...] o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para sua travessia: pontes de linguagem. (ROLNIK, 2016, p. 65-66).

Portanto, essas pontes de linguagem têm infinitas camadas e muitas travessias afetivas, espaciais, éticas e políticas. Acompanhar com um olhar rizomático os processos em curso foi um exercício infindo de conhecer. Neste estudo, crianças e adultos não foram apartados de suas condições de diferenças, isto é, do modo de pensar e compreender o mundo do lugar que cada um ocupa. Para Deleuze (2011, p. 83), “A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente”. Os mapas dos trajetos são essenciais à atividade psíquica.

O filósofo mostra o espírito inquieto da criança, como uma caçadora de olhos atentos em busca de mapear o que encontra a sua frente. Este mapa foi desenhado no sentido de capturar sensações, segredos e descobertas que habitam o modo de dizer, de elaborar da

criança, sobre as coisas e o mundo que a cercam. Acessar esses ditos das crianças requer um exercício alteritário do adulto.

Para esse desafio metodológico, escolhi a pesquisa-intervenção aliada ao método cartográfico proposto por Deleuze e Guattari (2011a) como um dos caminhos para a realização deste trabalho: as entradas, as saídas, o avesso, o direto, as linhas de fuga – como um rizoma que se ramifica em todas as direções para construir ou desconstruir certezas. Assim, para esses autores, o mapa:

[...] é aberto, é conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 30).

O pesquisador e seu objeto de pesquisa se constroem e se desconstroem nas ações educativas do campo investigado. Ancorada nos autores supracitados, Kastrup (2008, 2012) diz que o método cartográfico tem com um dos objetivos acompanhar processos de produção, bem como estudar a dimensão dos processos de produção e de subjetividade. Para essa autora, “O método cartográfico não equivale a um conjunto de regras prontas para serem aplicadas, mas exige uma construção *ad hoc*, que requer a habitação do território investigado e a implicação do pesquisador no trabalho de campo” (KASTRUP, 2008, p. 467, grifo da autora). Ainda segundo Kastrup e Passos (2016, p. 27), “A cartografia é pesquisa-intervenção participativa porque não mantém a relação de oposição entre pesquisador e pesquisado tomados como realidades previamente dadas, mas desmancha esses polos para assegurar sua relação de coprodução ou coemergência”.

Aqui, reitero uma das características principais da pesquisa-intervenção, o conceito de implicação, de Lourau (*apud* KASTRUP, 2008, p. 466), que afirma que o que há de mais importante nesse conceito é que “[...] não há pólos estáveis sujeito-objeto, mas [...] a pesquisa se faz num espaço do meio, desestabilizando tais pólos e respondendo por sua transformação”. É importante ressaltar que a pesquisa-intervenção é herdeira, de acordo com Rocha e Aguiar (2003), da corrente Análise Institucional Socioanalítica, desenvolvida a partir das décadas de 1960 e 1970, na França, pelos pesquisadores Lapassade, Lourau e Hess. As ideias dessa corrente francesa ganharam força na América Latina na década de 1980, o que provocou questionamentos de múltiplos sentidos arraigados nas instituições latino-americanas.

Ainda no que tange à análise institucional (AI), é importante destacar a Esquizo-análise, linha de pensamento nietzschiana à qual, segundo Barbier (1985), Deleuze e Guattari se aproximam. Esses autores “[...] propõem uma esquizo-análise cuja fundamentação está no reconhecimento do desejo-máquina que é da ordem da produção e não da representação (o que é o caso da psicanálise)” (BARBIER, 1985, p. 61).

Baremlitt (1992, p. 79) considera a AI de Lourau e Lapassade e a esquizoanálise de Deleuze e Guattari propostas políticas, mais subversivas, mais enérgicas, mais ativas, com certas diferenças entre elas. Para Baremlitt (1992, p. 93-94), “A Esquizoanálise pode ser feita por qualquer pessoa e em qualquer lugar. É considerada não como uma ciência ou como uma disciplina, mas basicamente como uma nova forma de pensar, um modo de ser, ou uma maneira de viver”. A esquizoanálise é inspiradora para outras abordagens metodológicas, entre as quais destaco a sociopoética<sup>24</sup>, que encontra no conceito de *devenir* um modo também de fazer pesquisa.

Para Petit (2014, p. 24-25, grifo da autora),

A Esquizoanálise parte da constatação de que nas nossas sociedades modernas predomina a tendência a serializar e moldar os indivíduos, em todas as dimensões – não somente econômica, mas também social, tecnológica, semiótica, mediática, corporal, biológica –, e esses *agenciamentos maquínicos* representam interferências simultaneamente molares e moleculares, isto é, micro e macropolíticas, pois, sendo imanentes, não há como separá-las. [...] A Esquizoanálise refuta todo essencialismo, pois acredita que a subjetividade é fabricada, produzida socialmente. Por isso propõe, ao invés da noção redutora de identidade, o conceito de *devenir* [...] de forma não determinada.

Continuando a discussão, Baremlitt (1992, p. 44) tematiza esses dois termos, molar e molecular, pontuados por Petit na citação. O autor tece reflexões sobre lógica institucional, na qual o molar e o molecular se interpenetram, nos diversos planos do vivido: “vida econômica, vida política, vida do desejo inconsciente, vida biológica e natural; o que existe são imanências [...] a rigor funcionam sempre, por assim dizer, um dentro do outro, incluindo o outro”. Simplificando a distinção entre os dois termos, o autor diz que o molar

[...] é aquilo que é grande, que é evidente, que tem formas objetais ou formas discursivas, visíveis e enunciáveis. Por outra parte temos o molecular, que é o que na física se costuma chamar micro, por oposição ao macro, isto é, o mundo atômico e subatômico, o mundo das partículas, enquanto que o mundo macro por excelência seria, por oposição, o universo, o cosmos, que é composto de grandes corpos. Então tomando estes ensinamentos da física, da biologia molecular, o institucionalismo

<sup>24</sup> Abordagem teórico-metodológica de pesquisa pensada por Jacques Gauthier que dialoga com diversos tipos de pesquisas qualitativas. A sociopoética se filia a diversas linguagens artísticas para intensificação dos devires.

afirma que as grandes mudanças históricas, as macromudanças, são sempre resultados de pequenas micromudanças e que os grandes poderes que vigoram na sociedade são apenas formas resultantes de pequenas potências que se chocam e conectam em espaços microscópios de uma sociedade. [...] o macro é o lugar da ordem, é o lugar das entidades claras, dos limites precisos, é o lugar da estabilidade, da regularidade, da conservação. O micro, dito tanto no sentido físico, químico, biológico quanto no sentido social e desejante, é o lugar das conexões anárquicas, insólitas, impensáveis. O macro é o lugar da reprodução, e o micro é o lugar da produção. (BAREMBLITT, 1992, p. 45).

Esclarecer essa terminologia se faz necessário, uma vez que ela será recorrente em diversos momentos desta pesquisa cartográfica. Museu, escola e os discursos vinculados a essas instituições se apresentam no campo da molaridade. Já os dizeres das crianças e suas produções se apresentam no campo da molecularidade. Contudo, como bem alertaram Barembritt, Deleuze e Guattari, molar e molecular se misturam, se atravessam em redes de multiplicidade.

Cabe lembrar essa filiação da pesquisa-intervenção à AI. Para Rocha e Aguiar (2003, p. 71), esse tipo de pesquisa “[...] por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado”, posicionamento que abracei nos desdobramentos das ações de intervenção nos espaços escolar e museal em que a pesquisa foi realizada. Assim, observei que o trabalho concretizado nas instituições culturais de Fortaleza se coadunou com a proposta de investigação aqui apresentada, uma vez que, na pesquisa-intervenção, pesquisador e objeto a ser pesquisado fazem parte de um mesmo processo. Para Rocha e Aguiar (2003, p. 72), na pesquisa-intervenção, a relação entre pesquisador e objeto pesquisado é dinâmica e motivará

[...] os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise.

Nessa direção, a pesquisa-intervenção afeta todos os envolvidos no processo de investigação. Segundo Moreira (2008), além da implicação, aqui já discutida, a pesquisa-intervenção se caracteriza também pela interação entre pesquisador e todos os sujeitos participantes. Esta autora afirma que esse tipo de pesquisa “não esgota em si todas as possibilidades de transformação” (p. 412).

Assim, compreendo que a pesquisa cartográfica, bem como a pesquisa-intervenção, como caminhos teórico-metodológicos potencializadores para as ações mediadoras de intervir e de fazer proposições criativas, possibilitaram viver intensidades e experiências poéticas que emergiram do encontro entre os sujeitos e o campo pesquisado.

Segundo Kastrup e Passos (2016), essas pesquisas constroem um plano heterogêneo comum. A cartografia, por exemplo,

constrói um plano, traça percursos que são imanentes à própria produção da realidade – entendida como multiplicidade. Ela é composta por traços intensivos, estabelecendo relações de vizinhanças constitutivas da singularidade. Assim a cartografia diferencia-se de certos procedimentos científicos por ser impossível separá-la do acontecimento, da sua intuição, da sua composição, das suas relações. (KROEF, 2003, p. 9).

Nessas relações, penso que a interlocução com as teorias bakhtinianas e deleuziana-guattariana possibilitou exercícios analíticos profícuos para a construção de um pensamento em mediação educativa em artes visuais com crianças e adultos. Para Bakhtin (2011), as relações dialógicas são relações de sentidos entre enunciados. Assim, a sua teoria de enunciação também é uma das lentes desta cartografia para compreender o que dizem crianças e adultos nas/das exposições de arte contemporânea.

A mediação educativa, principalmente com crianças, nos espaços culturais, é desafiadora para a produção de novos olhares para a infância. Compreender a lógica de pensar dos pequenos exige escuta e partilha sensíveis por parte dos mediadores (pesquisador, professores, pais e educadores de museus). Aqui, podemos pensar nos caminhos da pesquisa, pois não há certezas em campo, muitas vezes é necessário recomeçar, desatar os nós que atravessam o caminho do pesquisador. Perdemos-nos para nos encontrar, como diz Benjamin (1995, p. 73): “Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução”.

Permitir-se o exercício de caminhar pelos espaços culturais da cidade, esquecendo-se do tempo do calendário escolar e optando por viver o tempo da experiência poética, pode ser um modo de professores e crianças se perderem e se encontrarem no ato de conhecer.

É importante que os professores e estudantes exerçam a geografia dos passos perdidos e se percam nos labirintos da cidade. A partir das ideias de Benjamin (1995) e das de Certeau (1994), compreendo a cidade e os espaços museológicos como um dos caminhos a ser trilhado no campo da mediação educativa em artes visuais na contemporaneidade. Entendo espaço urbano e museus como lugares também de educação, cultura e arte.

Numa perspectiva vigotskiana, o museu, na sua dimensão simbólica, possibilita uma mediação que impulsiona a imaginação criadora das crianças. Segundo Darras (2009, p. 45), “As mediações dialéticas e dialógicas contribuem para o desenvolvimento da capacidade

de pensar o fenômeno cultural na sua complexidade, explorando as contradições das representações e crenças da instituição cultural, mas também as contradições de seus públicos”. Nesse sentido, Vigotski (2002, p. 72) compreende que a mediação é uma relação entre o homem e o mundo, mediada por instrumentos e signos. Estes são social e culturalmente construídos nas relações com os outros. O autor discute que a “função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos”. (p.72) Por exemplo, quando uma costureira, através de sua máquina de costura e seu ofício, transforma um tecido numa indumentária. Por outro lado, no que se refere ao signo, considera que este

[...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VIGOTSKI, 2002, p. 73).

A atividade mediadora opera com diferentes camadas de sentidos, nas quais instrumentos e signos fazem caminhos opostos, segundo Vigotski. Essa complexidade do pensamento é potencializada na tradução da linguagem, que gera uma produção na ação mediada. Assim, o papel do outro como mediador na construção do conhecimento tem um lugar central na teoria vigotskiana, pois provoca o desenvolvimento das funções cognitivas.

O próximo tópico apresenta os espaços em que a mediação se realizou.

### **3.1 Espaços da mediação educativa: museu e escola**

A pesquisa foi realizada na Unidade Universitária Federal de Educação Infantil, Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC)<sup>25</sup>, e no Centro Cultural Airton Queiroz, sendo esta instituição o espaço em que as visitas se efetivaram, bem como algumas atividades, durante algumas das visitas.

A UUNDC é uma instituição pertence à Universidade Federal do Ceará (UFC). Trata-se de uma escola pública que se diferencia da maioria das escolas de ensino infantil, uma vez que um de seus pilares é trabalhar a tríade ensino, pesquisa e extensão, a exemplo da própria UFC. Além de contar com número reduzido de crianças por turma, no máximo 15 alunos, a escola tem uma biblioteca e apenas duas salas de aula; contudo, são salas muito amplas que contemplam diversos cantinhos para o desenvolvimento de atividades de contação

---

<sup>25</sup> Em 2016, a instituição completou 25 anos desenvolvendo atividades com crianças da Educação Infantil.

de história, leitura, pintura e brincadeira de faz de conta. A UUNDC localiza-se numa grande área verde, no *campus* do Pici (Figuras 15-18).

Figuras 15-18 – Parque grande, fachada da escola, sala de aula e parque pequeno



Fonte: Acervo da pesquisa.

A escola foi criada em 1991 pelo curso de Economia Doméstica (UFC), e as mentoras, segundo Pereira e Silva (2015), foram as professoras Fátima Sampaio, Maria Iracema Sá e Lúcia Castelo, todas do referido curso. Durante 21 anos, a instituição foi denominada Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC), mas, a partir do dia 25 de fevereiro de 2013, de acordo com a Resolução do Conselho Universitário, passou a ser denominada

[...] Unidade Universitária de Educação Infantil, Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC) [UUNDC], vinculada ao Centro de Ciências Agrárias, com a finalidade de integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas com a criança na faixa etária correspondente à etapa da Educação Infantil e sua relação com a família. (UFC, 2013, p. 1).

A UUNDC é uma instituição que funciona com quatro turmas de Educação Infantil, duas no período da manhã e duas no período da tarde. As professoras todas têm formação em Pedagogia. Duas têm doutorado; uma é doutoranda; uma é mestranda e outra é especialista. Elas contam com o apoio de estagiárias do curso de Pedagogia da UFC. A escola recebe estagiárias também de outros cursos de licenciatura da UFC, como, por exemplo, Economia Doméstica (em processo de extinção), Psicologia, Educação Musical, Educação Física, entre outros.

O perfil socioeconômico dos pais e das mães das crianças da escola é bastante diverso: professores universitários; estudantes de graduação ou pós; cabeleira; motorista; pesquisador; vendedor; do lar etc. A instituição propõe atender filhos de 3 a 5 anos de idade de três segmentos da UFC: servidores, estudantes e comunidade do entorno.

É importante destacar que as professoras dessa instituição estão em sala de aula apenas em um dos turnos, pois, no contraturno, se dedicam ao planejamento, o qual é baseado na “Pedagogia de Projetos”. Projetos que nascem do interesse das crianças e nos quais as professoras têm como papel precípua serem mediadoras do conhecimento que emerge da interação entre os pares e também da relação criança e adulto. A UUNDC fundamenta suas concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem principalmente nas teorias sociointeracionistas de Wallon, Piaget e Vigotski. A criança é vista como um ser cultural, histórico e de direitos.

Na UUNDC, o ponto fulcral é a experiência lúdica que vaza em todas as direções e sentidos do vivido. O tempo dedicado ao brincar é contemplado no Projeto Pedagógico da escola como uma dimensão essencial para o desenvolvimento integral das crianças. O tempo é vivido na potência criadora das crianças, e elas fazem, neste espaço escolar, a contraposição à

ordem capitalista que impera no nosso sistema de ensino. Aqui, com a mediação das professoras, as crianças escolhem o que desejam estudar, encontram subsídios familiares para a aventura científica, lúdica e poética que habita no pensamento pedagógico da instituição.

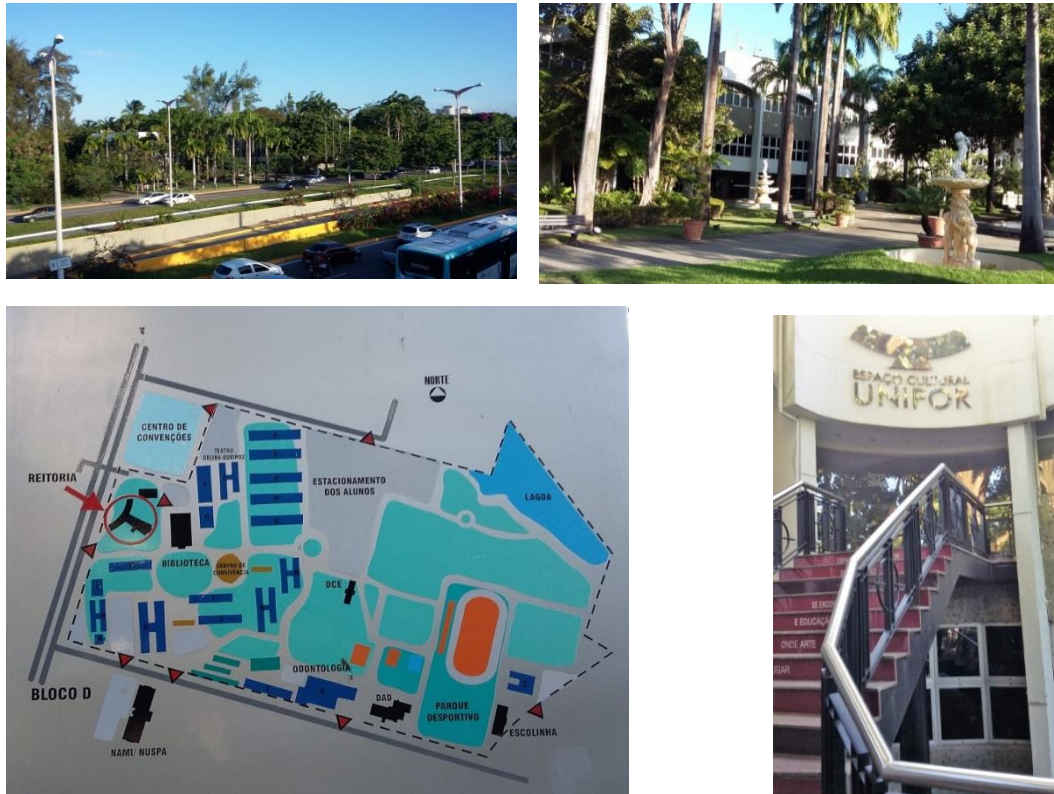
Embora a escola valorize a arte, o que é visto tanto no projeto pedagógico da instituição quanto nos discursos das professoras, ainda existe uma ausência no que tange à Arte Contemporânea. É o que podemos confirmar nos depoimentos que as docentes nos concederam. Contudo, é uma fala consciente dessa lacuna.

Considerando essa lacuna no que tange à arte contemporânea, vi na UUNDC uma abertura para realização da pesquisa, uma vez que se trata de uma escola na qual o lúdico e a arte estão presentes no seu currículo. A seguir, destaco os principais motivos que embasaram a escolha por essa instituição.

1. Trata-se de uma escola de Educação Infantil, com turmas reduzidas e com crianças que serão sujeitos de nossa pesquisa (entre 4 e 5 anos), além de ser uma instituição da UFC, aberta às pesquisas acadêmicas;
2. Outra razão é o fato de essa escola incluir, no seu currículo, visitas museológicas. Esse olhar pedagógico para a arte e a cultura otimiza a pesquisa;
3. Outro motivo muito importante é contar com a autorização da escola, das professoras e, principalmente, dos pais das crianças para a realização da pesquisa.

A outra instituição na qual a pesquisa se realizou foi o Espaço Cultural Unifor, parte integrante da Fundação Edson Queiroz, Universidade de Fortaleza – UNIFOR, localizado na Avenida Washington Soares. O prédio no qual funciona o espaço é o da Reitoria, no bloco D (Figuras 19-22). Nesse bloco também se encontra, no primeiro piso, a biblioteca do acervo raro.

Figuras 19-22 – Espaço Cultural Unifor



Fonte: Acervo da pesquisa.

Durante o ano de 2015, entrei em contato com algumas instituições culturais de Fortaleza, nas quais acontecem exposições de arte contemporânea. Contudo, dado um calendário irregular, imprevisível, na maioria, optei pelo Espaço Cultural Airton Queiroz, da UNIFOR. A opção por essa instituição se deu com base nos seguintes critérios:

1. Por apresentar exposições de arte contemporânea e ter um calendário que oferece condições para uma tese de doutoramento;
2. Este espaço, nos últimos dois anos, tem apresentado grandes mostras de arte contemporânea, cujo tempo de duração em cartaz para cada exposição é, em média, de 4 a 6 meses;
3. O Espaço Cultural Airton Queiroz dispõe de um serviço educativo. Uma vez que trabalho com o conceito de mediação, isso é um dado considerado importante para a escolha;
4. Ter autorização do espaço supracitado para realizar a pesquisa.

Desde os últimos anos da década de 1990, segundo Sales (2013)<sup>26</sup>, o Espaço Cultural Unifor desenvolve importante trabalho no campo da história, da cultura e da arte para a cidade de Fortaleza. Em 2004, esse espaço foi reinaugurado para abrigar grandes exposições nacionais e internacionais. Antes desse período, vale lembrar que o Espaço Cultural Unifor já fomentava a arte local com a tradicional Unifor Plástica. Esse Salão de Arte ainda é promovido pela instituição de dois em dois anos, seguindo formato diferente, isto é, às vezes tem seleção para artistas iniciantes e veteranos, outras vezes é voltado apenas para artistas convidados. Atende uma multiplicidade de linguagens visuais na contemporaneidade. Pesquisei no *site*<sup>27</sup> do Espaço Cultural e, por meio dele, constatei que, de 2004 até 2016, foram realizadas aproximadamente 40 exposições, abordando diversos assuntos: Paleontologia, História do Ceará e exposições de artes visuais abrangendo diversos períodos da História da Arte.

O foco deste estudo são os anos de 2015 e 2016, quando o Espaço Cultural Airton Queiroz deu destaque para a arte contemporânea, trazendo grandes exposições, de consagrados nomes dessa arte. No primeiro semestre de 2015, a exposição foi: *Beatriz Milhazes – Coleção Motivos*, com curadoria de Luiza Interlenghi. Foram apresentadas aproximadamente 50 obras, entre pinturas, colagens e gravuras.

No segundo semestre de 2015, o espaço apresentou a exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*, com curadoria de Luíza Duarte. A mostra apresentou 32 obras produzidas pela artista, entre os anos de 1992 e 2014, além de uma sala de referências com livros e quatro obras de artistas que foram influenciadores de sua poética. Vale reiterar que foi nessa exposição que concretizei o projeto piloto da pesquisa.

Em 2016, no primeiro semestre, o Espaço Cultural Airton Queiroz realizou a exposição *Hélio Oiticica – Estrutura corpo cor*, com curadoria de Celso Favaretto e Paula Braga. A mostra foi constituída por 60 obras. Oiticica é um dos nomes mais influentes da arte contemporânea brasileira.

Por último, no segundo semestre de 2016, a instituição apresentou a exposição *Coleção Airton Queiroz*, dividida em cinco eixos temáticos. No piso superior, estão expostas obras do “Brasil Holandês à República”, que abrange do século XVII ao século XX. Além dos “Precursores do Modernismo”, “Modernismo e Presença Estrangeira”. No térreo, estão “Arte Contemporânea” e “Abstração”, produções de artistas brasileiros da segunda metade do

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/caderno-3/arte-e-historia-pautam-mostras-do-espaco-cultural-unifor-1.230653>>. Acessado em: 22 set. 2016.

<sup>27</sup> Disponível em: <[http://www.unifor.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=date&id=226&Itemid=47](http://www.unifor.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=date&id=226&Itemid=47)>. Acessado em: 20 out. 2016.

século XX e primeira década do século XXI. Estes dois últimos eixos temáticos foram os selecionados para visita, por se relacionarem com o recorte desta pesquisa. A ênfase foi dada ao primeiro eixo por escolha das crianças. Vale ressaltar que ambos são constituídos por obras de arte contemporânea.

### 3.2 Sujeitos/mediadores/participantes e *corpus* do estudo cartográfico

A partir do que foi apresentado sobre as escolhas metodológicas, reitero aqui o recorte para a realização desta tese – foram visitadas duas exposições de arte contemporânea nos anos de 2015 e de 2016. Essas exposições foram potencializadoras do estudo cartográfico com crianças<sup>28</sup> e adultos, no Espaço Cultural Airton Queiroz.

O quadro a seguir apresenta os *loci* e sujeitos/mediadores e participantes da pesquisa. Vale esclarecer que as crianças são as mesmas, isto é, iniciei a pesquisa quando elas estavam no Infantil IV e segui com elas no Infantil V, com exceção de algumas que saíram e de duas novatas que entraram na escola.

Quadro 1 – Dados da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA	ATIVIDADES NA UUNDC Síntese	VISITAS AO CENTRO CULTURAL AIRTON QUEIROZ (UNIFOR)
2015 – Infantil IV: crianças entre 4 e 5 (projeto piloto – 15 crianças).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Roda de conversa sobre a visita ao espaço cultural e intervenção com imagens da artista na TV (primeira sensibilização);</li> <li>▪ Desenho individual e coletivo em sala de aula;</li> <li>▪ Roda de conversa sobre as visitas;</li> <li>▪ Conversa com professores e mães sobre a visita a exposição <i>Adriana Varejão – Pele do tempo</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>1ª Exposição</b> – <i>Adriana Varejão – Pele do tempo</i> (2015).</li> <li>▪ <b>2ª</b> Visitas/mediadas: a 1ª foi mais controlada e a 2ª mais livre. Solicitamos mediação apenas numa obra escolhida pelas crianças.</li> <li>▪ Desenho livre pelo espaço da exposição.</li> <li>▪ Roda de conversa com os mediadores antes da exposição.</li> </ul>

<sup>28</sup> Os nomes das crianças e dos adultos que aparecem em todos os mapas deste estudo são fictícios.

<p>2016 – Infantil V: crianças entre 5 e 6 (13 crianças).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade do mapa das fotos;</li> <li>▪ Desenho sobre o percurso da 1ª visita, em 2016;</li> <li>▪ Roda de conversa antes e depois das visitas ao museu, com crianças e adultos;</li> <li>▪ Desenho no espaço da exposição “Arte Contemporânea”, crianças e adultos;</li> <li>▪ Desenho no espaço da escola;</li> <li>▪ Narrativas das crianças sobre seus desenhos;</li> <li>▪ Painel coletivo – pintura com crianças e familiares das crianças;</li> <li>▪ Atividade poética das costuras com as crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>2ª Exposição – Coleção Ailton Queiroz.</b> Eixos visitados: “Arte Contemporânea” e “Abstração” (2016);</li> <li>▪ Roda de conversa com os educadores do espaço cultural antes de ver a exposição.</li> <li>▪ <b>2 visitas: A 1ª foi mediada</b>, mas todas as obras foram escolhidas pelas próprias crianças (só o eixo “Arte Contemporânea”). <b>A segunda visita foi livre</b>, na qual as crianças desenharam à vontade pelo eixo “Arte Contemporânea”. No eixo “Abstração”, foi uma visita rápida.</li> </ul>
<p>Adultos: 3 professoras; 1 estagiária de Pedagogia; 2 mães, envolvidas no processo da mediação; familiares das crianças participantes do estudo.</p>	<p>Participantes e mediadores das atividades propostas nos espaços escolar e museológico.</p>	<p>Síntese: 2 exposições e 4 visitas.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Nas quatro visitas museológicas com as mesmas crianças de Educação Infantil, o *corpus* da pesquisa foi constituído de videogravação, diário de campo, narrativas (visuais e verbais), visitas museológicas, fotografias, desenhos, poéticas da costura, roda de conversas com crianças e adultos, painel/pintura coletiva com crianças e adultos. Compreendo esses recursos como mediadores para a construção dos processos das narrativas poéticas visuais contemporâneas com crianças e adultos implicados nas cartografias realizadas na escola e no museu. As exposições foram os fios condutores das mediações a serem analisadas nos próximos capítulos.

Esse *corpus* contribuiu para análise dos diferentes modos como crianças e adultos dão sentido à arte e à experiência poética vivida nos espaços escolar e museal. Da mesma forma, ajuda a entender como os sujeitos/mediadores/participantes compreendem ou se



### 3.3 Processos metodológicos do estudo piloto

Iniciei o estudo piloto em setembro de 2015. Ao chegar à escola, encontrei em andamento o projeto “Pista de carros das crianças”<sup>29</sup>, da turma do Infantil IV, das professoras Francisca e Carmen. Esse primeiro momento foi de observação, de conhecer a turma, a rotina e de me inteirar do projeto supracitado, pois “Quando o cartógrafo entra em campo já há processos em curso. A pesquisa requer a habitação de um território diferente que, em princípio, ele não habita” (AGUIAR, 2010, p. 11). Para o conhecimento dos territórios não habitados, foi preciso tomar algumas decisões e seguir alguns passos:

**Primeiro passo** – Antes de entrar em campo, fiz um breve mapeamento dos espaços culturais nos quais poderíamos realizar a pesquisa sobre arte contemporânea. Devido a um calendário irregular, bem como exíguo tempo em cartaz das exposições desses espaços consultados, optei pelo Espaço Cultural Airton Queiroz, pelos motivos descritos anteriormente.

**Segundo passo** – Entrei em contato com a Escola de Educação Infantil (UUNDC) e apresentei o projeto de pesquisa. Da mesma forma, procedi com o Espaço Cultural Airton Queiroz. Depois desses contatos e das autorizações concedidas pelas instituições, ainda no primeiro semestre de 2015 foi também realizada uma reunião com os pais, na qual expus o projeto de pesquisa.

**Terceiro passo** – Acompanhei os processos vividos na primeira visita à exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*, no dia 9 de outubro de 2015. Na escola, fizemos algumas mediações: por exemplo, roda de conversa sobre a visita e apresentação de algumas imagens, via TV, expostas nessa mostra do Espaço Cultural Unifor. Durante a visita, foram realizadas rodas de conversas entre educadores do espaço, crianças e professores sobre as obras; depois da visita, foram feitos: conversa no ônibus, roda de conversa na escola, roda em pequenos grupos com crianças e desenhos. Na segunda visita, também foram realizadas atividades (antes, durante e depois das visitas museológicas), com algumas alternâncias: por exemplo, fomos à exposição conduzidos, inicialmente, por uma dupla de duas crianças; durante a visita, as crianças desenharam no espaço expositivo; no dia seguinte, na roda de conversa, cada uma falou sobre a visita e sobre o desenho realizado com giz de cera molhado, na exposição, em um painel coletivo, sugerido pela professora Carmen.

---

<sup>29</sup> Nome escolhido pelas crianças.

### 3.4 Retomada dos processos metodológicos da pesquisa

Em 2016, retomei as mediações com as seguintes intervenções: apresentei imagens das visitas via TV para as crianças do Infantil V, professoras Rita e Ângela; dispus diversas imagens fotográficas das atividades realizadas na escola e no Espaço Cultural para que as crianças selecionassem e construíssem um painel coletivo, com intervenções de desenhos. Tive algumas conversas com professoras e mães das crianças que nos acompanharam às visitas, as quais foram muito produtivas para compor as narrativas.

O *corpus* operou como dispositivo para as ações mediadoras da pesquisa. Os planos de mediação: *Crianças e Crianças*; *Crianças e Obra de Arte*; *Crianças e Adultos*; *Adultos e Obras de Arte* se entrelaçam uns nos outros, constituindo uma rede rizomática de relações. Aqui, neste estudo cartográfico, os planos serão analisados quando forem aparecendo nas cartografias. Os planos às vezes se separam, outras vezes se misturam, por ser da ordem do rizoma. Ora, isso pode causar dificuldade para quem está acostumado a uma escrita aristotélica, isto é, tudo organizado em gavetas ou caixas. O pensamento rizomático desterritorializa esse modo de organização.

Nesses processos de mediação educativa em arte contemporânea, as intervenções iniciadas no projeto piloto continuaram em 2016. Destaco aqui as atividades poéticas das costuras cujos processos podem ser apreciados no Capítulo 8: o painel coletivo com as crianças e seus familiares, resultado de uma interface entre o projeto da professora do Infantil V e o vivido na última visita ao eixo “Arte contemporânea”<sup>30</sup> (Capítulo 7); o mapa das fotos, atividade de rememoração da exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo* (por meio de imagens fotográficas, as crianças fizeram intervenções imagéticas num grande painel coletivo) (Capítulo 4); e as atividades de desenhos, no museu e na escola, sobre as obras de arte da exposição.

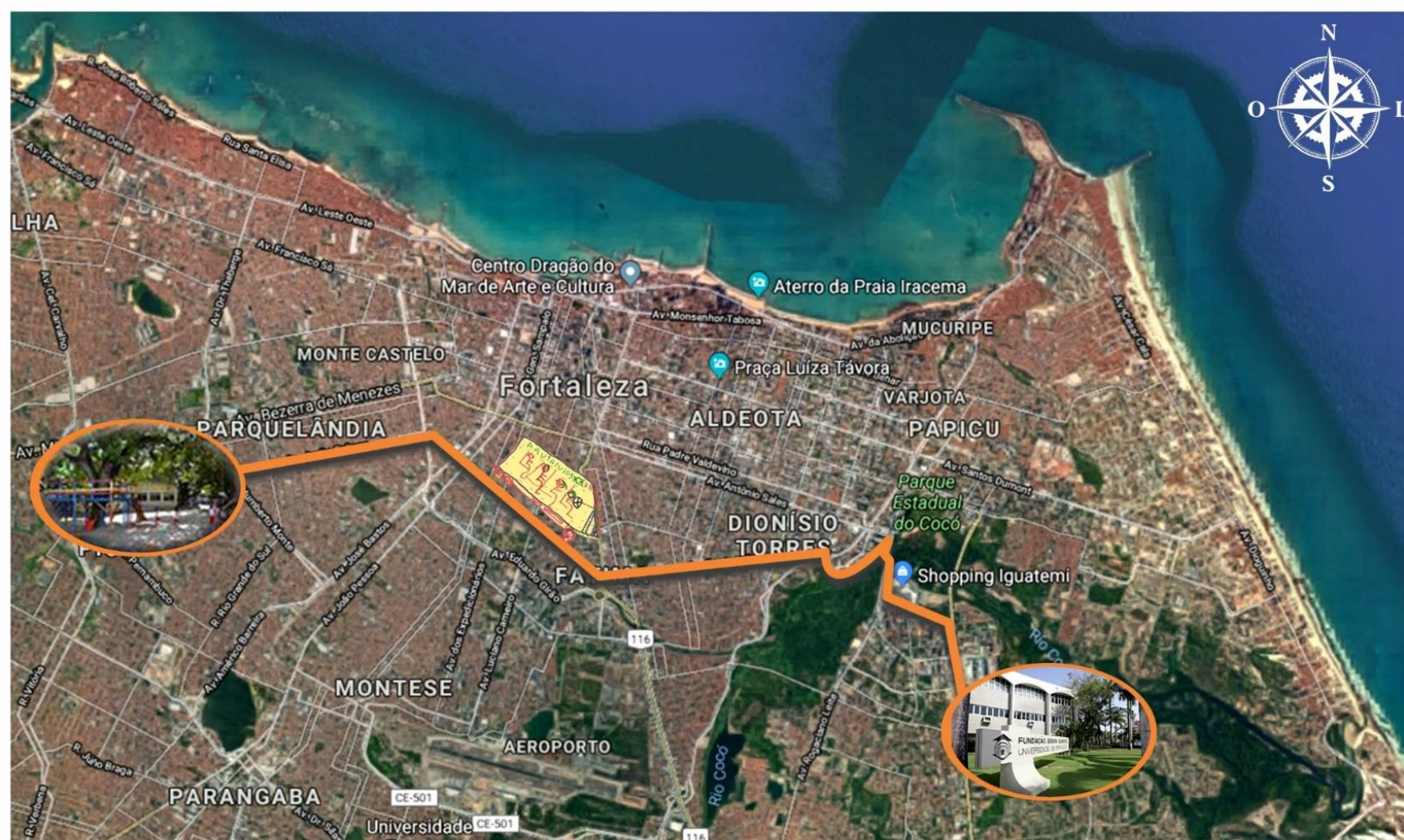
Assim, ações mediadoras eram propostas antes, durante e depois das visitas ao Espaço Cultural Unifor, conforme já reiterado. Seguem notas do Diário de Campo para relatar um pouco do processo da mediação educativa que se desdobrou nos desenhos das crianças sobre o percurso entre a escola e o museu:

Levei dois mapas para fazer as intervenções: 1 de Fortaleza (planta baixa), mostrando o caminho entre o Espaço Cultural Unifor e a UUNDC. Mostrei também uma cartografia poética com as atividades da pesquisa realizada com as crianças em 2015. As crianças logo se interessaram, pois gostam muito de mapas. Propus que

<sup>30</sup> Ver os processos imagéticos no Capítulo 7.

cada uma imaginasse um mapa do percurso entre a escola e o museu e fizessem um desenho. Neste dia vieram 11 crianças. 2 faltaram. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2016).

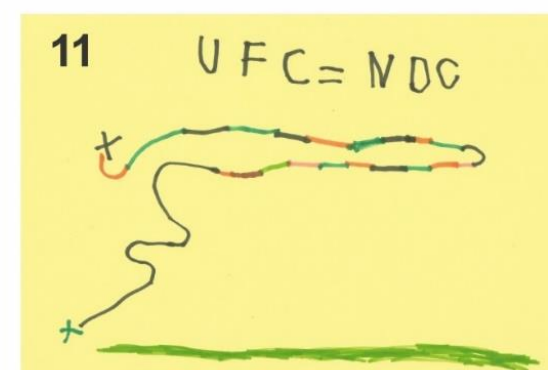
Como cartógrafa, acompanhava os processos com intensidade. As cartografias poéticas das crianças narram um pouco da experiência aqui descrita nesse diário. É com elas que o Mapa I é concluído.



Ônibus da UFC



Trajeto entre UFC e o Espaço Cultural Airton Queiroz



**1. Danilo** – faz um emaranhado de linhas orgânicas, pontua a terra em cor marrom, não diz mais nada. Não precisa dizer tudo com palavra... Nesse momento; já é hora de ir para casa...a imaginação criadora segue com ele...

**2. Felice** – traça um percurso orgânico, tendo como ponto de partida o ônibus, o caminho é atravessado por árvores frondosas e outra desfolhada (segunda Felice). O Açude Santo Anastácio, ao lado da escola está presente na expressão-gráfico-plástica da criança. Depois do trajeto o ponto de chegada é o Museu, na figuração da educadora desse espaço.

**3. Clarisse** – traça no seu mapa uma linha na diagonal que liga a escola e o museu. Linha que podem dizer das tensões nos espaços em que a dialogia se instaura. A produção imagética sinalizando uma figura de menina é Clarisse na sua cor favorita.

**4. Calvin** – desenha um ônibus no qual ele e os amigos vão a São Paulo. Aqui, me parece ser uma poética da resistência. Ele desenha a estrada com suas linhas de marcações. É um desenho bem elaborado, os viajantes estão de perfil.

**5. Fernando** – no seu desenho uma linha transversal mostra o caminho que ele faz para chegar ao museu. Uma figura de boneco para representá-lo. Linhas de base largas multicolor aponta o caráter da heterogeneidade das relações dialógicas, em imagens.

**6. Hanna** – na sua produção imagética inclui adultos e crianças dentro do ônibus e subindo nele. Nuvens, árvores, flores ocupam o espaço da narrativa visual. O ônibus que nos leva a exposição simboliza a concretude do encontro com a exposição no Espaço Cultural Unifor.

**7. Jandira** – o lírico invade a produção imagética da Jandira ao desenhar corações e duas figurações de meninas (ela e sua amiga Juliana) que desenha ao seu lado. Ambas desenharam coisas da mesma natureza, capturadas pela poética uma da outra.

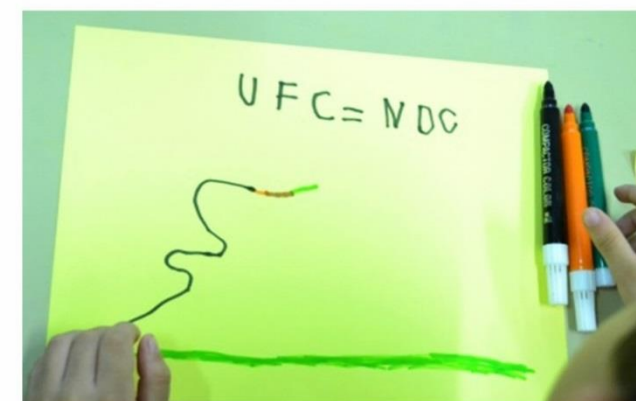
**8. Juliana** – desenha corações e 3 figuras de meninas, do grupo da Jandira... a força da amizade é a centralidade da narrativa imagética. Esse trio de crianças (Jandira, Juliana e Nina), parece se distanciar da proposição da pesquisadora, ao serem capturadas por outras forças.

**9. Nina** – desenha em primeiro plano ela e suas amigas Juliana e Jandira. Plano sinalizador da amizade entre elas. O percurso entre escola e o museu se dilui entre pontinhos verdes e árvores na cor rosa. Três figuras compõem a cena, duas estão envolta de uma linha circular, a terceira de cabelos rosa entre as duas, talvez a própria autora da narrativa.

**10. Luiz** – O percurso é traçado com uma linha amarela entre duas figuras. A criança falou algo sobre desenho animado que escrevi no verso da folha... Vale ressaltar que Nina e Luiz são os alunos novatos e que não visitaram a exposição em 2015.

**11. Rian** – desenha o percurso entre a UFC – NDC e museu com uma linha orgânica multicolorida. As diferentes cores, sinalizam o cuidado no processo de elaboração de sua criação. Dois Xis um na partida e outra na chegada. O primeiro para indicar a largada (Escola/UFC), outro de chegada (MUSEU). Por último, traça a linha de chão na cor verde simbolizando a linha de base, o chão/natureza em que firmamos a caminhada, o brincar.

Produção das crianças (*anverso*) antes da 3ª visita ao Espaço Cultural Airton Queiroz em 2016.  
As duas primeiras aconteceram em outubro e novembro de 2015.



Processo de elaboração das crianças sobre o percurso entre a escola e o Centro Cultural Airton Queiroz, antes da 1ª visita realizada em setembro de 2016.2, um ano após duas visitas em 2015 (outubro e novembro de 2015).

Registro fotográfico da ida ao Centro Cultural Airton Queiroz.

1ª visita de 2015 e 1ª visita de 2016 à Exposição Adriana Varejão: *pele do tempo* e *Exposição de Arte Contemporânea*



**MAPA II**  
**EXPOSIÇÃO *ADRIANA VAREJÃO – PELE DO TEMPO***



#### 4 POÉTICA DO TEMPO E DO ESPAÇO: NA ARTE, NA ESCOLA E NO MUSEU

*“Parece com um quebra-cabeça de uma duna misturada com o mar.”*

*(Hanna, 5 anos)*

Antes de adentrar nos processos cartográficos deste estudo, vale tecer algumas considerações acerca do Barroco. Para isso, apoio-me nas palavras de Deleuze (2012, p. 13-14), ao dizer que

O barroco remete não a uma essência, mas sobretudo a uma função operatória, a um traço. Não para de fazer dobras. Ele não inventou essa coisa: há todas as dobras vindas do Oriente, dobras gregas, romanas, românticas, góticas, clássicas... Mas ele curva e recurva as dobras, leva-as ao infinito dobra sobre dobra, dobra conforme dobra. O traço do barroco é a dobra que vai ao infinito. [...] O múltiplo é não só o que tem muitas partes, mas o que é dobrado de muitas maneiras.

Assim, as dobras barrocas do além-mar nos alcançam e são redobradas de outros modos. Para Barbosa (1983), “Os artistas e artesões brasileiros criaram o barroco com distinções formais em relação ao Barroco europeu” (BARBOSA, 1983, p. 1011). É o caso da obra de Manuel da Costa Ataíde (1762-1830), o mestre Ataíde, que carrega traços da negritude que marcam a fisionomia sagrada de Nossa Senhora e dos anjos, fazendo uma festa no teto da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto (MG). Segundo Martins e Kok (2015, p. 67),

[...] quem observa com atenção as faces de Nossa Senhora e dos anjinhos que a rodeiam logo dá conta de que todas têm feições mulatas. Isso reforça a ideia, compartilhada pela maioria dos estudiosos, de que Ataíde usava como modelos para suas pinturas pessoas de seu convívio próximo – provavelmente sua esposa Maria do Carmo, que era mulata, e seus filhos.

A relação do pintor com a sua família e com os objetos musicais está presente de forma pujante na obra. Martins e Kok (2015, p. 67) afirmam que, quando Ataíde morreu, “no seu inventário constavam um cravo, um piano-forte, uma rabeca, um fagote e vários outros instrumentos”. Cabe lembrar aqui que a nossa herança cultural ibérica, no que tange ao Barroco, também é produzida de diferentes modos, cujas camadas de singularidade são dobradas, desdobradas e redobradas, conforme as mônadas na filosofia de Leibniz a qual se refere Deleuze. Para este autor, “O barroco introduz um novo tipo de relato; segundo as três

características precedentes, a descrição toma nesse relato o lugar do objeto, o conceito torna-se narrativo, e o sujeito, ponto de vista, torna-se sujeito de enunciação” (DELEUZE, 2012, p. 219). A orquestração dessas vozes no discurso barroco tem uma força colossal no projeto da colonização da América portuguesa.

Nessa perspectiva, a obra da artista contemporânea Adriana Varejão (1964-) também atravessa essa discussão, embora o foco deste estudo abranja mais os aspectos da sensorialidade que a obra da artista provocou nos sujeitos envolvidos. A artista encontrou, na estética barroca, elementos para compor sua poética visual. Ela diz, em entrevista a Felipe Scovino, em 2008, ser leitora insaciável de história e de antropologia. O seu processo criador é atravessado pelas leituras que faz nessas áreas, além da literatura, do cinema e da história da arte. O seu encontro com o barroco brasileiro se deu na cidade de Ouro Preto, em 1980, quando ficou encantada, extasiada. Varejão relata: “Com a viagem a Minas Gerais, comecei a entrar no universo barroco: aquela materialidade virou a matéria do meu trabalho. Comecei a me referir também à azulejaria e à ourivesaria barrocas, aos ex-votos, etc.” (SCOVINO, 2009, p. 210).

Para Schwarcz (2009, p. 133),

Falar é articular supostos, e significar e estabelecer associações. E não estamos longe de pensar que na obra de Adriana o azulejo é citação; é linguagem. Azulejar seria, pois, acionar essa dialética entre o local e o universal; entre dentro e fora; entre cópia e tradução.

Assim, Adriana Varejão busca referência no barroco para contar histórias visualmente. Faz cartografias das relações coloniais, da interculturalidade em sua obra, que é metaforicamente pintada nas séries “Pratos”, “Charques”, “Saunas e banhos”, entre outras. Esse olhar sobre o passado colonial é emblemático, dialético e tenso, mas também pode ser lido de outra forma, quando o público são crianças da Educação Infantil, que dão outros sentidos às obras sob as lentes da cultura lúdica.

A sensorialidade e a sensualidade são marcas que atravessam a obra de Varejão, que, conforme este estudo, encantou crianças e adultos, afetados por sua obra ao adentrarem o espaço expositivo. Desses encontros museológicos, outras narrativas poéticas foram escritas, faladas, desenhadas. Enfim, ganharam vida nos dizeres e nas narrativas poéticas vividas por esse público.

A Figura 26, a seguir, anuncia as pistas do que foi a experiência vivida nessas cartografias traçadas, desenhadas, costuradas, pintadas, narradas e fotografadas no ofício de uma pesquisadora/cartógrafa. Arte e vida se misturaram, como nas pinceladas barrocas, que,

antropofagicamente, foram poetizadas por Varejão nos rasgos e nas camadas da materialidade plástica da arte contemporânea.

Figura 26 – Mãe e filha diante da obra de arte



Fonte: Acervo da pesquisa.

Diante da obra *Arabesco molengo* (2011), de Adriana Varejão, Hanna segreda à mãe dela, Linda: “Parece com um quebra-cabeça de uma duna misturada com o mar”. Esse registro fotográfico me instigou a perguntar à mãe de Hanna se a filha havia falado alguma coisa dessa obra, uma vez que a posição dela na imagem, mesmo que de costas, mostra um gesto de escuta. Então, ela me relatou a frase citada, num dos momentos da primeira visita.

O craquelado produzido por Varejão para representar a passagem do tempo é um procedimento da artista, com camadas de gesso sobre a tela e tinta a óleo sobre tela. O efeito do tempo e as pinceladas produziram no olhar de Hanna a frase “Parece com um quebra-cabeça de uma duna misturada com o mar”. Esta fala guarda semelhança com a ideia de onda, pensada por Varejão nos *Azulejões*. Os movimentos das pinceladas da artista sugerem a Hanna as misturas, os híbridos presentes na estética contemporânea. O sentido que a criança associa à matéria plástica converge para o acesso à linguagem artística de forma lúdico-poética.

E a linguagem poética das coisas se hibridiza com os “conceitos científicos”. Conforme Vigostki (1998, p. 108), não é necessário explicar tudo à criança, pois a experiência possibilita o entendimento desses conceitos que se entrecruzam nos “conceitos cotidianos”. Dessa articulação entre tais conceitos, a criança constrói com a mediação do professor ou de seus pares o conhecimento.

Sobre isso, Vigostki (2002, p. 111-112) engendrou um dos conceitos fundamentais de sua abordagem teórica: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta é constituída por dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro é aquele em que a criança é capaz de fazer sozinha uma atividade. O segundo é aquele em que a criança ainda não consegue fazer sozinha uma atividade, mas, com o auxílio de outra criança “mais capaz” ou com a mediação de um adulto, ela conseguirá.

O termo “mais capaz”, parece-me, envolve uma questão de tradução, uma vez que a teoria vigotskiana se contrapõe à psicologia cognitiva “molar” dos anos 20 e 30 do século XX. Para Vigotski (2002), a mediação constrói uma ZDP, isto é, aquilo que se efetiva na interação entre as pessoas. Todos têm potencialidades em diferentes níveis, e na relação uns com os outros a ZDP é ativada para que todos possam aprender nessa interação social e historicamente constituída. O Outro tem um papel fundamental na teoria desse autor, que pensou a educação como um lugar privilegiado das ações humanas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, nos quais a dimensão cultural está presente.

Nessa perspectiva, a ação mediada nestas cartografias entre o espaço da sala de aula e o da exposição se mostrou como um território que me faz pensar e compreender os modos de criar das crianças, tendo a obra de Varejão como fio condutor da mediação. Para Salles (2014, p. 35), “A criação como processo relacional mostra que elementos aparentemente dispersos estão interligados; já a ação transformadora envolve o modo como um elemento inferido é atado a outro”. Essa ação transformadora, no sentido da mediação educativa, foi o que Hanna e outras crianças, bem como adultos implicados no estudo, vivenciaram nestas cartografias.

Salles (2014) discorre no livro *Redes da criação: construção da obra de arte* sobre os processos de criação de artistas. Segundo ela, em muitos casos “O processo é tomado como obra” (SALLES, 2014, p. 158). Apropriando-me dessas palavras da autora, penso que não só os processos artísticos, mas também os processos da escrita cartográfica, os processos criativos das crianças de EI e os próprios processos mediacionais que estavam em curso na época da pesquisa constituem uma rede de criação nos processos educativos.

#### 4.1 Uma poética do tempo nos processos de mediação educativa em arte contemporânea

Nos últimos dias de agosto de 2015, entrei em campo e, em um desses dias pela manhã, fui a uma palestra de Adriana Varejão e Luísa Duarte (curadora da mostra)<sup>31</sup> na Unifor. No contraturno, dirigi-me ao *campus* do Pici, situado na parte oeste da cidade, onde a escola se localiza<sup>32</sup>. O primeiro mês foi de observação para compreender o contexto escolar.

A primeira intervenção propriamente dita, ocorreu no dia 1º de outubro de 2015. Aqui, temos o primeiro sinalizador cartográfico, o tempo<sup>33</sup>. As noções de tempo na Educação Infantil são vividas nos fluxos do espaço, bem como nas atividades propostas na escola e fora dela. Callai (2005) e Santos (2010) compreendem as noções temporais como fio condutor da vida cotidiana, para que mais tarde possamos compreender as relações dos homens no tempo. Neste estudo, vamos enfatizar o tempo da criação artística (invenção), o tempo do brincar, que são tempos da poesia por excelência.

Kastrup (2007) se debruçou sobre a potência da invenção para ampliar e problematizar o conceito de cognição. Esta é pensada por ela como híbrida, coletiva e inventiva, em contraposição à psicologia cognitiva, que apartou invenção e cognição. Outro ponto importante relacionado à invenção é o tempo, elemento constituidor das ações que acontecem no espaço temporal. Assim, ela diz:

A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática do tateio, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado com a matéria. Nos bastidores das formas visíveis, ocorrem conexões com e entre fragmentos, sem que este trabalho vise recompor uma unidade original, à maneira de um *puzzle*. O resultado é necessariamente imprevisível. A invenção implica o tempo. Ela não se faz contra a memória, como indica a raiz comum à “invenção” e “inventário”. Ela não é corte, mas composição incessante. A memória não é aqui uma função psicológica, mas o campo ontológico do qual toda a invenção pode advir. Não é a reserva particular de um sujeito, nem se confunde com o mundo dos objetos. Ela é a condição mesma do sujeito e do objeto. (KASTRUP, 2007, p. 27, grifos da autora).

É importante ressaltar que o tempo histórico atravessará a escritura deste trabalho para que seja possível compreender a historicidade que habita as pessoas (adultos e crianças), os objetos, as obras de arte e as instituições com suas relações de forças. O tempo do calendário, linear e cronológico, rege a sala de aula. Entretanto, outros tempos são misturados:

<sup>31</sup> Ver Apêndice A. Encontra-se disponível no site <<https://www.youtube.com/watch?v=ZppXXwxD4v0>> a palestra da artista e da curadora Luísa Duarte, sobre a exposição. Acessado em: 1º mar. 2018.

<sup>32</sup> Ver mapa no final do capítulo anterior.

<sup>33</sup> O calendário de cada mês é construído coletivamente pelas crianças com a mediação das professoras.

o histórico e o poético, que também rompem com a linearidade do calendário. “O tempo é a conexão entre dimensões heterogêneas. [...] O tempo é a diferença das diferenças, ou o que conecta as diferenças umas às outras” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 109).

A Figura 27 mostra um fragmento do calendário da sala de aula do Infantil IV. Um marcador da contagem do tempo moderno, o tempo do relógio.

Figura 27 – Construção coletiva do calendário escolar



Fonte: Acervo da pesquisa.

Barbosa (2013) apoia-se na crítica de Guattari sobre as relações capitalísticas nas creches nas décadas de 1970, ou seja, relações marcadas pela velocidade, pela produtividade, pela fragmentação do tempo, pelo controle dos corpos e pela linearidade. Opondo-se a essa ordem, ainda vigente, a autora discute outros sentidos para o tempo na Educação Infantil, como o tempo vivido intensamente: com escuta, brincadeiras, imaginação e sem pressa. No que tange a essa dimensão temporal, Barbosa (2013, p. 215) considera:

O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social. É tempo que nos evidencia que temos um passado comum, uma memória e uma história: que é preciso compreender esse passado comum, mas também distanciar-se dele para não ficar aprisionado, repetindo-o. [...] É o tempo que nos oferece a dimensão de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva.

Nesse desenho inacabado e abstrato que é o tempo histórico na Educação Infantil, outros tempos se desenham, se fazem e se desfazem entre uma trama e outra. É a poética da

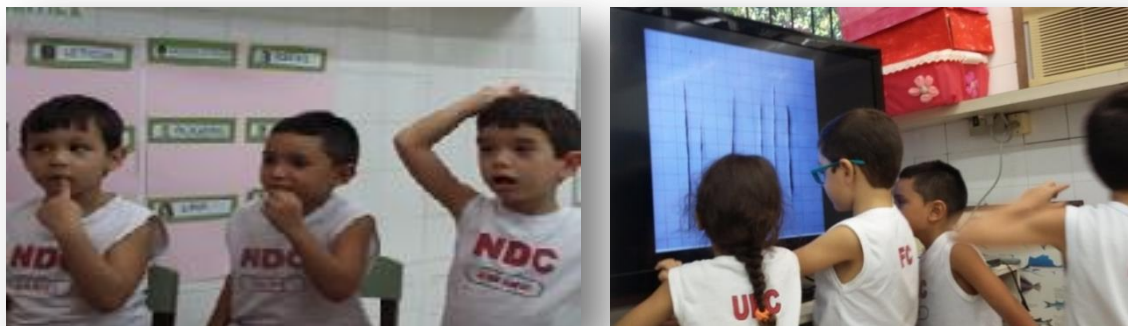
vida no tempo, “[...] Talvez num tempo da delicadeza”, como diz a canção “Todo sentimento”, de Chico Buarque e Cristóvão Bastos. Os músicos estão falando em outro sentido de tempo, isto é, o tempo do amor. Mas o tempo da Educação Infantil é também o tempo da poética da delicadeza, e as crianças subvertem os sentidos nas canções, nas artes visuais e em outras formas de linguagens, porque elas têm uma forma de ver o mundo diferente dos adultos.

O tempo inventado pelas crianças é o tempo poético da imaginação criadora. Para Cattani (2007, p. 25), “No momento contemporâneo, constata-se que a arte é campo de experimentação no qual todos os cruzamentos entre passado e presente, manualidade e tecnologia, materiais, suportes e formas diversas se tornam possíveis”. A arte contemporânea é um campo de experimentação por excelência. Hibridismo, multiplicidade, desterritorialização e experimentação são termos imbricados no fazer contemporâneo. Nesse sentido, viver a experiência estética em arte contemporânea com crianças e adultos possibilitou ampliar os horizontes.

Assim, a mediação educativa em artes visuais na Educação Infantil me fez compreender os sentidos que as crianças dão às experiências com a arte contemporânea nos espaços escolar e museológico. A exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo* foi mediadora dos diferentes sentidos que as crianças dão ao tempo em suas narrativas lúdico-poéticas.

As Figuras 28 e 29 mostram a primeira reação das crianças diante da obra *Parede com incisões à la Fontana*, da artista Adriana Varejão. O espanto e o impacto das crianças diante da obra estão escritos nos corpos delas. Após esse primeiro contato, estas e outras crianças correram em direção à TV. Fernando, uma das crianças, constatou: “Adriana é uma construidora de parede”. A criança enxerga, na obra, uma construtora (diário de campo).

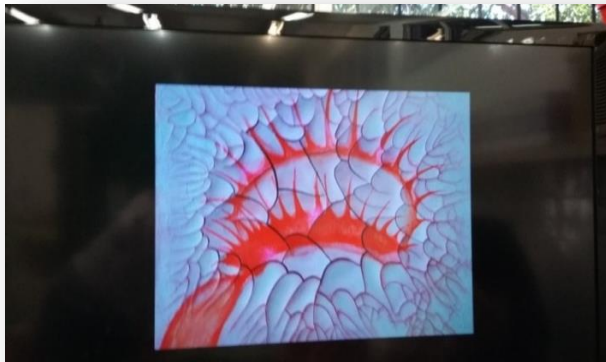
Figuras 28-29 – Diante da obra de arte mostrada na TV



Fonte: Acervo da pesquisa.

Em outra obra da artista, apresentada antes da primeira visita, é possível ver as marcas do processo do craquelar sobre a tela, a passagem do tempo nos objetos (Figura 30). E como as crianças enxergaram essas marcas da temporalidade?

Figura 30 – Série “Carnívoras”



Fonte: Acervo da pesquisa.

*DÍÁRIO DE CAMPO, 01 de outubro de 2015*

---

*Parece a coroa do Senhor [Danilo].*

*É uma coroa de espinho sangrando [Felice].*

*Tá despedaçado, puf, puf [Clarisse].*

Nesses enunciados das crianças, outras vozes constitutivas das relações dialógicas ecoam, como o discurso religioso no entremeio dos dizeres de Danilo e Felice com a obra de arte. As pistas engendradas nas falas das crianças anunciam o cuidado de algumas falas. Por exemplo, Danilo, com delicadeza, diz “parece”, não afirma. Com essa hipótese, ele distancia o sagrado do profano, ou melhor, distingue.

O trabalho de mediação em espaços museológicos exige da parte de quem medeia uma escuta sensível para com o público atendido. Este é diverso, e pelos mais diferentes motivos vão ao museu. Os museus são espaços de conhecimento, pesquisa e educação e, principalmente, como diz Chagas (2006), um lugar oque provoca reflexões. Não podemos esquecer outra dimensão lembrada por Benjamin (2005): lugares que suscitam sonhos, embora também sejam lugares de barbárie.

Assim, entre tensão, imaginação e conhecimento artístico e histórico suscitados pelos museus, residem nesses espaços guerras de vozes disputando por memória, umas mais potentes, outras mais silenciosas. Nesse sentido, compreendo museus e centros culturais como espaços dialéticos, dialógicos e polissêmicos, às vezes até polêmicos.

## 4.2 Conversações: os dizeres das crianças e dos adultos no museu entre o dito e o interdito

O primeiro encontro das crianças e dos adultos com a exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo* aconteceu no dia 9 de outubro de 2015. Foi uma experiência singular, com muitas tensões que, naquele momento, não foram enxergadas ou vistas com nebulosidade. Hoje, essa distância entre o que nos aconteceu e o tempo desta escrita me faz ver e ouvir as vozes abafadas, silenciadas e audíveis na pesquisa.

A mediação educativa em artes visuais abriu um horizonte para todos nós implicados nestas cartografias que foi se delineando nos espaços de acontecimentos. Início essa conversação no *hall* do Espaço Cultural Unifor, no qual a educadora do museu, as professoras e crianças estão sentadas no chão, em círculo.

**Educadora:** Tá todo mundo aqui, né? Vamos fazer silêncio, ó. Como é o silêncio? Vamos respirar um pouquinho igual assim, ó. Respirando. Respira pelo nariz e soltando pela boca, vai [pausa]. Agora, a gente vai entrar numa exposição. Alguém sabe o que é uma exposição? Quem sabe o que é uma exposição?

[Uma criança levanta a mão]

**Educ.:** Sabe? O que é que tu acha que tem numa exposição?

**Hanna:** Exposição tem arte.

**Educ.:** Arte. O que é arte?

**Danilo:** Arte é um negócio que a gente nunca viu.

**Hanna:** Arte, arte são desenhos que foi feito.

**Educ.:** Desenho, pintura...

**Gis:** [incompreensível].

**Educ.:** É... desenhos, pinturas, tem escultura também... arte tem escultura?

**Todas as crianças:** Tem.

**Educ.:** Fotografia é arte também?

**Todas as crianças:** Sim.

**Educ.:** É também. A gente acha que não, mas é também. Mas aqui a gente vai ver só pinturas, tá? Certo? Tudo vai ser pintura, certo? Como é o nome da artista que vocês disseram?

**Danilo:** Adriana.

**Felice:** Adriana Varejão.

**Educ.:** Adriana Varejão. Muito bem. Então, vamos subir devagarzinho... Não, calma, calma, calma... que eu vou só dar um aviso, certo? Vocês *tão* ouvindo uns avisos muito importantes, muito importantes, muito importantes! [...] [risos] [incompreensível] Essa parte também é importante... mas o outro é que vai ter que fazer silêncio, tá? Certo?

**Hanna:** Também ficar perto da professora.

**Educ.:** Tem que ficar perto da professora. E a gente vai fazer uma brincadeira, certo? Vocês vão ouvir a brincadeira? Vamos ouvir a brincadeira rapidinho aqui? Vamos ouvir a brincadeira aqui? [as crianças fazem muito barulho].

**Profª Francisca:** Ela tá falando. Olha a brincadeira!

**Educ.:** Qual foi a primeira regrinha que a tia falou... que a professora falou? Vocês estão fazendo silêncio?

**Felice:** Eu tô fazendo silêncio.

**Educ.:** Tá. Bate! Muito bem.

[A professora faz *give me five* ou *toca aqui* com a Alice]

**Educ.:** Tem que fazer silêncio e aí a gente vai fazer uma brincadeira. Quando o coleguinha estiver falando...

**Felice:** Eu tô fazendo silêncio.

**Educ.:** Muito bem... Quando o coleguinha tiver falando e a professora tiver falando também, a gente vira pro coleguinha e faz assim: “shhh” [a professora faz o sinal de silêncio: dedo indicador nos lábios]. Certo? Vocês podem me ajudar? Pode?

**Hanna:** Não pode correr.

**Educ.:** Aí não pode correr... Muito bem.

**Clarisse:** Se, se, se correr, vai bater nos quadros.

**Educ.:** Vai bater nos quadros.

**Clarisse:** Aí vai quebrar. Vai cair em cima.

**Danilo:** Não pode pular.

**Educ.:** Aí outra muito importante, ó...

**Danilo:** Não pode pular.

**Educ.:** Não pode pular.

**Hanna:** E vai se machucar.

**Educ.:** Pronto. Outra, outra...

**Clarisse:** E não... e se não vai quebrar.

**Educ.:** Pronto, vamos ouvir a outra que é muito importante, vamos?

**Profª Francisca:** Vamos ouvir.

**Educ.:** Vamos ouvir outra que é muito importante. Não tocar nas obras, certo? Não pode tocar!

**Danilo:** Porque tem uma gordurinha na mão!

**Educ.:** Porque tem gordurinha na mão... Imagina se todo mundo que viesse aqui tocasse nas obras...

**Clarisse:** E tem bactéria também... o quadro, o quadro tem que tá limpo.

**Educ.:** É... tem que tá tudo limpo pra todo mundo poder ver, né, bonito, né?

**Zartur:** E se tiver sujo eles não [incompreensível].

**Hanna:** E pode desmanchar...

**Educ.:** E pode quebrar, desmanchar, destacar, né? Então vamos lembrar, vamos lembrar. A primeira coisa qual foi?

**Juliana:** Silêncio.

**Educ.:** A outra foi não...

**Kalvin:** Correr.

**Educ.:** Não correr. E a última?

**Danilo:** Não pular.

**Educ.:** Não tocar nas pinturas.

**Danilo:** E não pular!

**Educ.:** E não pular também. Então vamos fazer agora uma filhinha aqui pertinho da professora pra gente ir subindo.

Antes de entrar no espaço das exposições, as crianças foram recebidas numa roda de conversa com uma das educadoras do museu, para esclarecimento das regras de preservação das obras, bem como dos modos de comportamento no espaço, como observado nas falas acima. Aqui, há pistas de como poderá ser o desenrolar dessa primeira visita, marcada pelo controle do silêncio, que escapou o tempo todo de nós, adultos, assim como outras regras. A euforia das crianças reinou no espaço entre o proibido e o concedido.

Reitero que visitei o espaço antes e comuniquei sobre a pesquisa e que essa primeira visita seria mais panorâmica, mas que poderiam acontecer mediações em algumas obras que despertassem maior interesse das crianças. O foco era as crianças, não os adultos. As crianças da UUNDC já são habituadas a visitar instituições culturais. Por que, conhecendo as regras, elas, às vezes, infringiam-nas?

As crianças ainda não viveram uma experiência com arte contemporânea no espaço escolar, razão pela qual esta pesquisa atentou para a temática. Entendo que a visita museológica começa em sala de aula, no sentido de instigar o pensar e o olhar sobre os objetos artísticos. A primeira obra mediada foi *Parede com incisões à la Fontana* (2000)<sup>34</sup> (Figura 31).

Figura 31 – Obra *Parede com incisões à la Fontana*



Fonte: Acervo da pesquisa.

Antes da primeira visita à exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*, a obra *Parede com incisões à la Fontana* foi mostrada em sala de aula. Essa obra causou espanto nas crianças. Seguem algumas falas das crianças e dos adultos registradas nessa primeira visita, durante percurso até chegar à obra citada. A educadora, vendo algumas crianças apontando para a obra, convidou as outras a se direcionarem para a obra *Parede com incisões à la Fontana*.

**Educadora:** Olha a linha no chão, tá vendo, ó?

**Juliana:** Olha aí, professora.

**Prof<sup>a</sup>. Carmem:** Olha, Maico<sup>35</sup>, que legal.

**Maico:** Que legal! [criança autista].

**Prof<sup>a</sup>. Carmem:** O que é isso aqui, Miguel?

**Maico:** [Incompreensível].

**Prof<sup>a</sup>. Carmem:** O que é? Tu sabe?

<sup>34</sup> Esta obra é uma homenagem ao artista argentino Lúcio Fontana (1899-1968), cujas obras monocromáticas trazem a marca do rasgo e da perfuração no espaço da tela.

<sup>35</sup> Criança autista.

**Educ.:** Vamos ver essa aqui, vamos? [incompreensível] [a educadora se desloca para outra sala e senta no chão. As crianças fazem o mesmo].

**Educ.:** Ó, vamos sentar aqui e vamos dar uma olhadinha, aqui [propõe, ao ver as crianças se dirigirem para a obra].

**Prof<sup>a</sup>. Francisca:** Desse lado, ó. Augusto, não pode ultrapassar da linha [as crianças falam alto e ao mesmo tempo].

**Educ.:** Olha, gente, a tia já falou que isso aqui é pintura, né? [algumas crianças respondem timidamente].

**Educ.:** Só que aqui parece que é pintura? Imagina com que se parece?

**Maria:** Parece quebrado.

**Educ.:** Parece quebrado. Acho que parece quebrado. Mas **parece que tá quebrado** mesmo. O que é isso aqui que tá quebrado? O que é isso que tá quebrado?

**Kalvin:** Parece rasgado.

**Felice:** Arranhos, arranhos [gesticula].

**Educ.:** Isso parece o quê?

**Fernando:** Isso quer dizer...

**Educ.:** Azulejo.

**Fernando:** Ei, acho que isso é... isso aí é feito de azulejo... acho que esse azulejo tá quebrado, aí tá arranhado.

**Educ.:** Ah, então isso é azulejo, né? E esse azulejo é um azulejo de onde?

**Juliana:** De quadrado [referindo-se ao formato].

**Educ.:** De quadrado... mas ele é o quê? Uma parede, ele é uma porta, ele é o quê?

**Todas:** Uma parede.

**Educ.:** Uma parede de que lugar?

**Prof<sup>a</sup>. Carmem:** É da sala? Mas é da sala?

**Todas:** De banheiro.

**Educ.:** Todo mundo acha que é de banheiro.

**Prof<sup>a</sup>. Carmem:** Do chão.

**Educ.:** Pode ser do chão também.

**Maria:** Ei, lá na minha casa tem um que é no chão assim... [mostra com os dedos indicadores em riste, encostados no piso, o tamanho do suposto azulejo] Redondinho assim...

**Educ.:** Assim? Com azulejo também? Olha aí, confere aí.

**Maria:** E o a... o azulejo da minha casa no chão é branco.

**Educ.:** É branco? Então tem também... Então, ó, como foi a **brincadeirinha do shhhh, shhh...** ó, então, perai, a gente viu que isso aqui é uma parede de azulejo, né? Todo mundo concorda? É uma parede de azulejo?

**Todos:** Siiim.

**Educ.:** E essa é uma parede de azulejo de um banheiro, né? Quem foi que falou banheiro?

**Fernando:** Eu...

**Educ.:** Todo mundo acha que é banheiro? [algumas crianças levantam a mão afirmando].

**Educ.:** Tudo bem... e aí, o que é que tá acontecendo aí com essa, com essa, com essa parede?

**Felice:** Tá arranhada.

**Educ.:** Ela tá arranhada... e quem foi que arranhou?

**Alice:** O gato.

**Educ.:** O gato... todo mundo acha que foi o gato que arranhou?

**Zartur:** Eu, eu acho que ele pulou bem grandão aí... [outra criança autista].

**Educ.:** Ele pulou bem grande aí [faz o gesto do gato caindo e arranhando]... Assim, foi?

**Fernando:** Não... ele deve ter, ele deve ter subido as escadas, veio pra cá e arranhou.

**Educ.:** Ah, o gato subiu aquelas escadas ali que a gente subiu...

**Fernando:** Bem rápido!

**Educ.:** Bem rápido... veio aqui e tchuuu [repete o gesto do gato arranhando].

**Fernando:** Parecia o McQueen.

**Educ.:** Tipo o McQueen, um relâmpago que faz vrmmmm... e foi bem rápido. [As crianças falam todas ao mesmo tempo]

**Educ.:** Mas é porque ele tava querendo arranhar? Hein, gente? Cadê aqui, ó... Por que ele quis arranhar essa parede?

**Fernando:** **Porque ele não gostava.**

**Educ.:** Ah, então essa parede... o gatinho não gostava da parede, aí resolveu arranhar, foi isso?

**Fernando:** **É porque ele gostava arranhada.**

**Educ.:** Ah, e o que é isso que tá saindo do arranhado?

**Alice:** **Eu acho que é pedras.**

**Educ.:** Pedras. Todo mundo acha que é pedra?

**Augusto:** **Não, é madeira.**

**Educ.:** É madeira.

**Kalvin:** **Ô, Juliana, não pode botar a mão nessa linha aí.**

**Educ.:** Vocês estão ouvindo, gente? Vocês aqui do cantinho, ó, vocês estão ouvindo?

**Ângela:** Calvin, senta... ô, **Kalvin, sabe que não pode passar da linha...** Olha aí, Maria.

**Prof<sup>a</sup>. Carmem:** Afasta mais, Maria, um pouquinho, por favor.

**Educ.:** [estala os dedos, chamando a atenção das crianças] Aí então, ó... a gente viu que veio um gato aqui, pegou e arranhou essa parede e aí, quando ele arranhou, começou a sair pedra da parede, não foi? Pedra e madeira, né? É isso?

**Maria:** **Não... eu acho, eu acho que foi um ratinho, ele subiu e rasgou tudo** [gesticula exemplificando o movimento do ratinho, circular, enquanto olha para a educadora e para a obra].

**Educ.:** Foi o ratinho?

**Kalvin:** **Parece papel... é de papel.**

**Maria:** É sangue... ele rasgou tudo.

**Educ.:** Quando ele rasgou tudo, né?

**Fernando:** Isso aí **é papel.**

**Educ.:** Pode ser papel... **pode ser papel?**

**Fernando:** **Papel rasgado.**

**Educ.:** Pode ser também [as crianças falam todas ao mesmo tempo].

**Educ.:** Então tá bom... tava saindo pedra... foi o gatinho que veio aqui, rasgou e tá saindo pedra agora, é isso? [incompreensível].

**Educ.:** Foi isso, né? Então vamos ver se ele escala outra parede agora... essa aqui, ó. Aquela ali... vamos pra essa aqui, ó... vamos ver essa aqui, ó.

Conforme a transcrição, as falas diante da obra *Parede com incisões à la Fontana* anunciam que os corpos das crianças logo de início estão sendo controlados sob os pedidos de silêncio dos adultos. A vigilância sobre as linhas de interdições que separam o público das obras é marcante nessa primeira visita.

Mesmo com o barulho que as crianças fazem, elas se mantêm concentradas e interessadas na materialidade da obra, bem como em saber quem foi o autor dos cortes verticais que rasgaram a tela, de onde saem as supostas “carnes”, que, nas suas vozes, são pedras, papel e madeira.

No decorrer de toda a exposição, percebi que as linhas molares e moleculares se entrecruzavam nos discursos. As primeiras são as linhas demarcadas pela instituição, mediante os enunciados de interdição que os adultos e até as crianças vão internalizando. Já as segundas, as moleculares, são as linhas de rupturas, de fuga, que atravessam os enunciados, os

corpos das crianças que dizem não às regras museológicas<sup>36</sup>, ao se deitarem na exposição, por exemplo.

Vale ressaltar que a educadora do museu procurou, na mediação com a primeira obra, adentrar no universo das crianças, ao utilizar, como fio condutor para mediar, as palavras das crianças. Por exemplo, as hipóteses sobre o autor dos arranhões na obra, bem como sobre os materiais com que esta foi feita, ao se apropriar do personagem McQueen, mencionado por Fernando, atribuindo à rapidez do bicho que rasgou a tela. E por que foi rápido? O gato ou rato teriam se humanizado nas vozes das crianças, ao agirem velozmente com gestos proibidos na obra?

Os gestos que cerceiam o tocar não podem cessar a imaginação que é despertada com as narrativas poéticas das crianças. Assim, penso que as relações dialógicas entre crianças e crianças; crianças e adulto; crianças e obras de arte são potencializadoras de sentidos: “Educadora: Mas é porque ele tava querendo arrANHAR? Hein, gente? Cadê aqui, ó... Por que ele quis arrANHAR essa parede?”, **“Fernando: Porque ele não gostava”**, **“Educ.: Ah, então essa parede... o gatinho não gostava da parede, aí resolveu arrANHAR, foi isso?”**, **“Fernando: É porque ele gostava arrANHADA”**. Aqui, Fernando encontra uma solução para explicar a atitude do gato antes e depois dos arranhões. Encontra, na licença poética, autorização da invenção. Que outras vozes são auscultadas nos enunciados da criança? Uma pluralidade de vozes disputa o espaço das exposições. As vozes das outras crianças, a voz de Fernando, que pode metaforicamente ser a voz do animal humanizada.

A linguagem como organizadora do pensamento, diz Vigotski (1998), auxilia o pensamento das crianças quando estas criam hipóteses sobre os cortes na obra da artista. Elas concordam e discordam umas das outras, tentando dar sentidos a partir da obra e, simultaneamente, criando elas mesmas possibilidades de criação por meio das relações dialógicas que a mediação educativa em artes visuais possibilitou no espaço museológico.

As incisões são potencializadoras das narrativas poéticas das crianças. Isso me faz lembrar os processos de criação do escritor Gabriel García Márquez, que afirmou que o processo criativo dele parte sempre de uma imagem visual. Ele diz que “todo bom romance devia ser uma transposição poética da realidade” (MENDOZA, 1982, p. 64). A invenção das crianças pode tanto partir de uma realidade objetiva quanto de uma “realidade inventada”, imprimindo, neste caso, às imagens artísticas outra narrativa inventada pelas crianças.

---

<sup>36</sup> A pesquisa tem um acervo de imagens que mostra bem a postura corporal dos guardas da exposição. Entre a primeira e a segunda visita, há uma mudança corporal.

Maria faz associações dos azulejos brancos de sua casa com os azulejos de Varejão. Ela menciona o elemento “sangue”, presente nas carnes, ao observar os cortes na tela, de onde algo parecido com carne brota de lá. Seria sangue, carne? Porém, logo ela com as outras crianças vão imprimindo outros sentidos à obra da artista com as lentes da cultura lúdica. Costa (2012, p. 117), que discute o brincar como um modo de as crianças se dizerem, pensa o discurso lúdico como “[...] diferentes recursos semióticos que participam da construção do sentido, tanto verbais com extraverbais – suportes materiais e gestos que assumem valor de signo”. Há uma aproximação entre o brincar e a arte para as crianças.

As crianças parecem estar de acordo que a parede é a de um banheiro. Por quê? Talvez pela cor, pelo tamanho dos azulejos... O fato é que Adriana fotografou, trouxe esses locais íntimos na sua pintura, banheiros, saunas, lugares vazios. Vazios que podem ser completados com a imaginação, como fizeram as crianças do Infantil IV, ao darem sentidos à obra *Parede com incisões à la Fontana*. Sobre o ato criador, Deleuze (2013, p. 390, grifo meu) compreende que

Tudo é história. A filosofia também conta histórias. Ela conta histórias com conceitos. O cinema conta histórias com blocos de movimento-duração. **A pintura inventa um outro tipo de blocos.** Não são blocos de conceitos, nem blocos de movimento-duração, mas **blocos de linhas-cores.** A música inventa outro tipo particular de blocos. Ao lado de todas elas, a ciência não é menos criativa. Não vejo uma oposição entre as ciências e as artes.

O filósofo não sobrepõe nenhum campo do conhecimento sobre o outro. Todos são igualmente valorados dentro de suas diferenças específicas. A pintura narra a poética de Adriana Varejão, ela conta histórias e nós (crianças e adultos) inventamos outras narrativas, atribuindo sentidos sobre o visível e o invisível presentes na obra de arte.

A cultura lúdica também opera essa distância e dessemelhança da qual fala Rancière (2012). As crianças subvertem as coisas, dando-lhes sentidos que nos fazem ver o que não veríamos sem essa subversão da linguagem das crianças. E, quando refletimos sobre essa lógica de pensar das crianças, avançamos em compreensão.

As imagens da arte são operações que produzem uma distância, uma dessemelhança. Palavras descrevem o que o olho poderia ver ou expressam o que jamais verá, esclarecem ou obscurecem propositadamente uma idéia. Formas visíveis propõem uma significação a ser compreendida ou a subtraem. (RANCIÈRE, 2012, p. 15).

Os cortes na obra de Varejão são as formas visíveis que deram sentidos à narrativa das crianças. O fio condutor da mediação foi “Os arranhões do gato”, como a obra foi rebatizada pelas crianças.

Nessa primeira visita, as palavras de ordem entre as crianças e os adultos eram: “não pode passar da linha”, “não pode pegar nas obras”. A linha de interdição ganhou potência, parecia ser mais apreciada e comentada do que as obras. Imponente, reta e cinza foi desenhada, narrada pelas crianças que a olhavam com admiração pelo poder que exercia entre elas. Aliados das linhas estavam os guardas patrimoniais, ao ponto de agirem a qualquer atitude transgressora dos visitantes. Observe o posicionamento dos corpos nas imagens. Algumas crianças viram-no policiais. As Figuras 32 e 33 mostram olhares infantis acompanhando a linha cinza de uma ponta a outra.

Figuras 32-33 – Não pode passar da linha...



Fonte: Acervo da pesquisa.

Quando nos deslocamos dessas obras para outras, lamentavelmente ocorreu um episódio que nenhum de nós adultos (pesquisadora, professoras, estagiária de pedagogia) percebeu no espaço museal, porque todos os nossos olhares estavam voltados para as crianças. Além disso, na turma do Infantil IV, duas crianças autistas com espectros diferentes também delegavam a atenção dos adultos. As crianças, como sujeitos centrais desta cartografia, requeriam minha atenção, e eu procurava estar atenta ao que elas diziam, embora nem sempre eu pudesse escutar, porque falavam todas ao mesmo tempo, na euforia de se expressarem

verbalmente. Nesse deslocamento da atenção para os pequenos, ninguém se deu conta do que aconteceu com Sílvia<sup>37</sup>. Notas do diário de campo:

### *DIÁRIO DE CAMPO, 09 de outubro de 2015*

---

*A 1ª visita ao Espaço Cultural Unifor foi bastante controlada. Na concepção da educadora<sup>38</sup> do museu, as crianças não souberam se comportar, nem os adultos. [...] Após alguns episódios, o coordenador me procurou e solicitou trazer mais pessoas adultas, para que eu pudesse continuar a pesquisa. Ele me lembrou que aquela faixa etária nem era para estar na exposição, uma vez que a classificação para visitar a exposição era 7 anos. Eu estava ciente sobre isso, e foi comunicado à direção da escola e pais que estiveram na 1ª reunião comigo.*

*Durante a visitação, Maíco (uma das crianças autistas) foi repreendido pelo guarda assim: "Se você não se comportar, vai se retirar da exposição". Houve falha nossa em não comunicar ao Espaço Educativo que na turma havia crianças autistas, mas isso não justifica os modos de intervir.*

Continuando o diário de campo...

*[...] Enfim, o episódio mais grave, talvez, da tensa visita, foi este. Sílvia, após todos nós nos direcionarmos para outras obras, sem que nenhuma de nós tenha percebido, ficou impactada com a obra *Paredes com Incisões à la Fontana*, aquela que as crianças disseram que foi o gato que arranhou. TOCOU NA OBRA! Nesse momento, ela foi repreendida veementemente. Ela disse não saber, nunca tinha ido ao museu e ficou muito impressionada com as fendas e queria saber o que era aquela coisa que parecia carne que saía de dentro da tela. Mas ficou muito constrangida com a intervenção do guarda. Ela se retirou da exposição e ficou sentada na escada até concluirmos a visita. Lamentavelmente, ninguém percebeu sua ausência. Só no ônibus ela nos confessou o episódio.*

---

<sup>37</sup> Nome fictício de uma funcionária da escola, responsável pelo lanche das crianças. Ela nos acompanhou na visita. Devo informar que Sílvia é negra, talvez essa condição tenha reforçado o desenrolar dos fatos.

<sup>38</sup> Vale informar que nem todas(os) educadoras(as) do Espaço Unifor agem com esse controle. Noutras visitas, o controle foi diminuído e o atendimento melhorou substancialmente. Esses episódios foram comunicados a uma pessoa do espaço cultural. Talvez isso de alguma forma tenha repercutido nos modos como as outras visitas foram acontecendo, ou, então, como fomos atendidos por outros(as) educadoras(as), cujas escutas eram mais sensíveis.

Esse relato, transcrito para o diário de campo, é uma síntese do acontecido durante a primeira visita. Os incidentes compõem os fluxos dos processos cartografados, de modo que me parece ser importante não silenciar para se ter mais elementos para poder ouvir a plurivocidade instaurada no espaço museológico.

Certamente, analisar os enunciados deste diário de campo demandaria muitas páginas, uma vez que são diversos assuntos atravessados na visita. Aqui, pontuarei alguns, como as regras de preservação das obras de arte, objetos históricos ou qualquer objeto musealizado que, para Ramos (2004) e Bezerra de Menezes (1992), ao adentrar no museu, perde o valor de uso e ganha outra função, o de documento histórico. Nesse sentido, é compreensível os cuidados com o patrimônio que as instituições têm. Assim, elas delegam, para cuidar dos objetos artísticos ou históricos, guardas, que infelizmente não receberam uma formação em relação aos modos de intervir com o público. A obra de Adriana Varejão é valiosíssima. Então, eles carregam uma grande responsabilidade sobre qualquer ato que possa colocar em “perigo” a obra.

No caso de Sílvia, sua primeira experiência no centro cultural deixou-a desolada, sem ação, pois foi uma situação inesperada para ela. O seu encontro com a obra foi, nos primeiros minutos, de curiosidade para descobrir o que eram aquelas “coisas” que atraíram seu olhar, porém a intervenção provocou o fim da visita dela. Sílvia perdeu o encanto e optou pelo silêncio em um canto da escada. O que o silêncio de Sílvia quer dizer?

Ao tomarmos conhecimento desse fato, já no ônibus, eu e as professoras que nos acompanharam na visita lamentamos e sentimos junto com Sílvia o acontecido. O nosso “excedente de visão” só operou ali diante do outro que nos narrava o vivido, desse lugar de fora em que cada um de nós ocupava naquele momento da existência. O horizonte de Sílvia se completava sem, contudo, perder sua singularidade. De acordo com Bakhtin (2011, p. 24-25),

Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na categoria outro, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos [*sic*] e damos acabamento ao material da compenetração; tanto essa informação quanto esse acabamento transcorrem pela via em que preenchemos o material da compenetração, isto é, o sofrimento de um dado indivíduo transgredientes e todo o mundo material da sua consciência sofredora, elementos esses que agora têm uma nova função, não mais comunicativa e sim de acabamento; a postura do corpo dele, que nos comunicava sofrimento [...].

A contemplação-ação de Sílvia diante da obra *Parede com incisões à la Fontana* não se completou com atos estéticos, mas sim com constrangimentos, que diminuiram a potência de agir. Emudecida, sentou na escada, após a intervenção ríspida. Os cortes poéticos feitos na tela por Varejão feriram Sílvia a ponto de não nos acompanhar mais durante a exposição. Quantas outras obras poderiam tê-la afetado, assim como afetaram as crianças, se não tivessem interrompido o seu percurso na exposição? Aqui, a potência de agir de Sílvia diminuiu, dando lugar aos afetos tristes.

Nos estudos de Costa (2011) sobre racismo com pesquisa (auto)biográfica, o ato de narrar se constitui numa experiência formadora fundamental para os sujeitos. Para a autora, “O espaço narrativo como modo de dizer constitui, pela abertura da plurivocalidade, um fecundo movimento de relações alteritárias (com as diversas instâncias que compõem o quadro da experiência narrada)” (COSTA, 2011, p. 58-59).

Assim, Sílvia, ao nos narrar o acontecido, produziu na audiência um movimento de reflexão sobre os modos de intervir, de calar e de falar dos diferentes sujeitos que vão e estão nos espaços museológicos. Segundo Costa (2011, p. 52), “O silenciamento dessas populações é também o silêncio de sua condição. Mas, dentro dessa condição, o negro instaura modos de fazer”.

E um desses modos de fazer pode ser narrar o vivido, como uma forma de denunciar o tratamento recebido. Mesmo com essa experiência interrompida, Sílvia manteve o interesse pela obra da artista, não mais no espaço museológico, mas de volta para a escola. Folheando o catálogo da exposição, pertencente a uma das professoras, perguntou-me se eu poderia arranjar-lhe um daqueles.

Nessa perspectiva, a mediação educativa se efetuou via catálogo, no ônibus. Esse material educativo é uma fonte importante também de conhecimento, uma vez que Sílvia, que foi veementemente repreendida ao tocar na obra, por meio dele, instaurou outras possibilidades de mediação. A partir desse interesse dela, trouxe-lhe um catálogo e mostrei ainda o livro *Pérola imperfeita*, com muitas obras da artista. Com isso, quero dizer que Sílvia, físgada pela sensualidade da obra de Adriana Varejão, aguçou os sentidos, transgredindo as normas institucionais, sem saber.

Voltando às reflexões analíticas sobre a primeira visita, destaco a série “Pratos”, de Varejão, como uma das que mais chamou a atenção das crianças no projeto piloto. Muitas obras da artista foram rebatizadas com outros títulos pelas crianças, como a obra *Pérola imperfeita* (2009), que, nas vozes das crianças, recebeu o nome de “O ovo”. Poucas obras da artista permaneceram com o mesmo título dado por ela. *Sereias bêbadas* (2009) é um nome

que agradou a maioria das crianças, com exceção de Zartur, criança autista que, na segunda visita, intitulou-a de “Prato cheio”. Perguntei a ele o porquê da escolha do nome e ele me disse: “Porque gosto muito de prato cheio”. Referia-se, talvez, ao ato de comer, aliando esse sentido gustativo e visual aos elementos que compõem a poética da artista.

A Figura 34 mostra três obras da série “Pratos”, bem como os corpos das crianças no espaço museológico.

Figura 34 – Obras da série “Pratos”



Fonte: Acervo da pesquisa.

As crianças dizem, protestam, silenciam de infinitos modos o que sentem. Elas deitaram e rolaram no espaço expositivo. O controle das pessoas e das linhas cinzas de interdição coladas no chão da exposição não foram suficientes para silenciá-las. Outras linhas foram desenhadas no espaço, as linhas de fuga deleuzianas-guattarianas que atravessaram o espaço expositivo e o discurso museal. As crianças, por outros meios expressivos, narraram a poética de Varejão sob suas lentes, isto é, do discurso poético/lúdico.

Por vários momentos, a educadora do museu se incomodou com o fato de as crianças se deitarem no chão. Ela queria todas sentadas. Como sabemos, de acordo com Wallon, o movimento, essa inquietude da criança, não é empecilho para a aprendizagem, é o modo de a criança estar inteira em cena, isto é, interagindo com o espaço com o próprio corpo, com o que está sendo dito; enfim, a criança tem um jeito singular de dar conta do

mundo que a cerca, desse mundo em movimento. Tal movimento dos corpos é, para Merleau-Ponty (2014), um modo de perceber o mundo de corpo inteiro. Na Figura 34, podemos observar que as crianças, com seus corpos, exerceram o que Bakhtin reconhece como a contrapalavra.

Diante dessas obras, a educadora apresentou alguns cartões com formas geométricas que possivelmente fazem parte do material educativo para a exposição. Ela lançou uma pergunta sobre as formas dos pratos, dos objetos representados na pintura. Podemos dizer que se tratou mais de uma atividade escolarizadora do que de fruição estética, uma vez que não fornece pistas para que as crianças possam pensar, nem provoca reflexões, no sentido de produzir outras narrativas.

As crianças de Educação Infantil são potencializadoras de desterritorializações. Elas inventam, tal qual o artista, um modo de se comunicar com o mundo, seja com a linguagem, seja com o corpo. Elas dizem o tempo todo o que querem e o que não querem. No entanto, com as lentes fossilizadas de adultos, nem sempre se enxerga, nem se ouve o que elas dizem ou tentam dizer.

Nessa primeira visita, as relações de forças tencionaram os fluxos. A segunda visita<sup>39</sup> foi mais tranquila, os fluxos foram noutras direções. As imagens mostraram o controle dos adultos: guardas, educadora do museu, professoras, mães, pesquisadora, além das linhas que demarcam a distância entre o público e as obras. Do mesmo modo, nossos enunciados no decorrer das mediações podem ter cerceado uma fruição estética mais produtiva. Que agenciamentos foram percebidos no dizer das crianças?

Ora, como reiterado, a primeira visita foi marcada por um maior controle, por uma tensão, mas as crianças têm uma agência, elas negociam seus modos de dizer, de fazer, elas subvertem o controle dos adultos nos fluxos atravessados no próprio espaço, no qual as ações mediadoras acontecem. Elas não deixam de criar suas narrativas lúdico-poéticas. As crianças se reinventam o tempo todo. Assim, elas transgrediram as linhas molares em diversos momentos da visita, e, desse ato, potencializaram os fluxos que acontecem em diferentes direções. O capítulo a seguir apresenta mais processos mediacionais.

---

<sup>39</sup> No próximo capítulo deste Mapa II, encontram-se os desdobramentos das visitas mediadas.

## 5 MEDIAÇÃO EDUCATIVA: O VISÍVEL E O INVISÍVEL NOS ESPAÇOS ESCOLAR E MUSEOLÓGICO

A mediação educativa é propositora de intermediação de forças que se entrecruzam nos espaços em que a ação educativa se realiza, ela é potencializadora de conhecimento sensível e científico. Mediar é a capacidade de auscultar o outro, no sentido de que essa escuta se transforma numa partilha do vivido, numa correspondência produtiva do conhecimento. Como seres dotados de inteligência e de sensibilidade, estamos o tempo todo atravessados por territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Desterritorializar é fazer emergir linhas de fuga, é a eclosão e a produção do novo, que se relaciona com o plano de consistência, “plano invisível de expansão de vida, composto pelas forças moleculares e invisíveis que atravessam o campo social” (ROMAGNOLI, 2009, p. 170). Linhas moleculares são as flexíveis, já as linhas molares são as linhas duras que compõem um dado território, pois “essa relação entre molecular e molar não se dá por antagonismo, mas por coexistência e justaposição. Embora com funcionamento distintos” (ROMAGNOLI, 2009, p. 170).

Reterritorializar relaciona-se ao movimento de conexão com o território. Guattari e Rolnik (1986, p. 323) citam, como exemplo de reterritorialização, o capitalismo: “as classes capitalistas estão constantemente tentando ‘recapturar’ os processos de desterritorialização na ordem da produção e das relações sociais”.

Nessas capturas, nos territorializamos, seja na escola, seja nas visitas às exposições de arte contemporânea do Espaço Cultural Ayrton Queiroz, nas quais os fluxos mostraram desterritorialização e reterritorialização presentes nos contextos pesquisados. Mesmo que os espaços institucionais possam limitar gestos mais criadores e libertadores de crianças e adultos se narrarem, ainda assim as crianças encontraram, por meio de linhas de fuga, modos de se expressar, dizer e produzir suas poéticas.

Para Deleuze e Guattari (2011a), uma imagem de pensamento heterogêneo é um rizoma. Este é constituído por platôs, regiões de intensidades, cujo ponto fulcral para os acontecimentos é sempre o meio. Os autores compreendem que

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e”. Há nesta conjunção força suficiente para desenraizar o verbo ser. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 48, grifos dos autores).

Segundo Zourabichvili (2016, p. 100), o que Deleuze designa por meio

[...] serve de quadro, no nível orgânico tanto quanto no existencial, para os nossos atos, para nossas “efetuações” (o móvel, a rua, a escola, os companheiros, a profissão, a vida conjugal, o exército, o país, a região etc.). O meio se define por um hábito, um espaço-tempo periódico e qualificado, uma “velocidade relativa” correspondente à amplitude do ciclo.

Assim, Fernando e Danilo nos conduzem à exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo* no deslizar pelas brechas, pelo meio de onde iniciamos a partir da escuta sensível da professora Carmen, que, atenta às falas das crianças em sala de aula, chamou-me a atenção para os dizeres de dois meninos. E o que eles disseram? O que queriam compartilhar com seus pares e conosco?

Foram nesses fluxos mediacionais atravessados entre a sala de aula e a exposição que duas crianças nos deram notícias de uma *Obra que ninguém viu*. Com gestos e palavras, os meninos desenhavam no ar a forma da obra, e acrescentavam: “parece um S”. Ainda assim, não foi possível identificá-la. Apropriando-me do sinal gestual das crianças, cartografei e convidei-as a voltarem à exposição. Naquele momento, todas as crianças da turma do Infantil IV despertaram o interesse para saber que obra era essa. Com essa pista na cabeça, voltamos ao museu à procura da *Obra que ninguém viu*.

### 5.1 Conversação com as crianças sobre a *Obra que ninguém viu*

Ao chegarem ao Espaço Cultural Airton Queiroz, as crianças, antes de adentrarem a exposição, foram recepcionadas por duas educadoras do museu. Professoras, educadoras, mães, pesquisadora e crianças sentaram no chão formando um círculo. Antes da roda de conversa, situei as educadoras sobre a visita. Elas advertiram as crianças sobre as regras do espaço, regras estas já conhecidas das crianças, mas que é sempre necessário reforçá-las.

Aqui destaco três momentos da segunda visita à exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*. O momento inicial (roda de conversa); *A obra que ninguém viu* (*Ruína de Charque Humaitá* (2001)) e produções visuais das crianças diante da obra *Ruína de Charque Porto* (2001). A transcrição a seguir refere-se à roda de conversa, em novembro 2015, por ocasião dessa segunda visita.

**Educadora:** Boa tarde, vocês gostaram da primeira visita?

**Todos:** Sim [confirmam com a cabeça].

**Educ.:** Foi bom? O que foi que vocês viram?

**Fernando:** As coisas.

**Hanna:** A arte.

**Educ.:** A arte?

**Fernando:** Eu vi uma obra que ninguém viu.

**Danilo:** Eu vi [fala colocando o dedo no peito].

**Fernando:** Uma obra que ninguém viu.

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Você viu uma obra que ninguém viu?

**Danilo:** Só eu e você vimos, né [confirma para o colega e aponta com o dedinho].

**Fernando:** [concorda balançando a cabeça positivamente].

**Pesquisadora:** É isso que ele vai nos mostrar [dirigindo-se à educadora].

**Educ.:** Pronto...

**Pesq.:** O Fernando vai mostrar... [é interrompida pelo aluno, que a corrige, acrescentando o nome do colega].

**Fernando:** Não, eu e o Danilo.

**Pesq.:** O Fernando e o Danilo vão nos mostrar, hoje, uma obra da Adriana Varejão que só eles viram [nesta hora, outra criança interrompe].

**Felice:** Eu vi também uma coisa que ninguém viu.

**Educ.:** Foi mesmo! Pois a gente vai mostrar o de cada um. Tá certo? Então, vamos iniciar... então, sejam bem-vindos de novo ao Espaço Cultural Airton Queiroz, certo? Eu sou Tatiana, pode chamar de Tati também, não tem problema, e essa é a tia Nara, tá certo? Então, vocês já vieram aqui, já sabem mais ou menos como é que funciona lá em cima, né?

**Todos:** É. [concordam]. [...]

**Educ.:** Então, o que é que a gente precisa fazer? A gente não pode...

**Fernando:** Mexer.

**Kalvin:** Correr, gritar e mexer.

**Felice:** Não pode colocar a mão [gesticula com os braços].

**Educ.:** Não pode tocar a mão e... [as crianças continuam].

**Gis:** E não pode passar da linha.

**Rian:** Não pode tocar.

**Kalvin:** Não pode passar da linha.

**Educ.:** Não pode pegar, não pode tocar... [reiterando o que as crianças disseram].

**Clarisse:** Quem pegar quebra.

**Educ. 2:** Pode quebrar, tem que preservar, né? Eu vou só olhar [gesticula apontando para os olhos].

**Educ.:** Muito bem, nós já estamos todos informados e a gente também vai precisar fazer o silêncio [nessa hora ela quebra o barulho baixando o tom de voz e falando compassadamente], porque vai ter outras pessoas lá em cima.

**Kalvin:** Sem falar, sem falar.

**Educ.:** Eles estão olhando e procurando essas obras também.

**Kalvin:** E nãããão falar [enfático].

**Educ.:** Pode falar, mas aí levanta a mãozinha... tá certo? Pra... se todo mundo falar junto, ninguém vai se entender, certo? Esse momento é de vocês...

**Kalvin:** A Felice grita [denunciando a colega].

**Educ.:** Vocês também vão estar podendo escolher as obras que vocês vão querer olhar, certo? Mas aí a gente pede para que não saiam correndo de uma vez. Tudo bem? Vamos contar com a ajuda de vocês?

**Todos:** Sim [em coro].

**Pesq.:** Eu trouxe papel e canetas para que eles possam também desenhar pelo espaço.

**Educ.:** Tá certo. Então a gente vai fazer a experiência de observadores, contempladores... contempladores de artes são pessoas que vão às exposições e olham as obras de arte, e olha aí como as pessoas, às vezes, sobem. Eles sobem com as mãozinhas assim para trás... [coloca as mãos para trás].

**Fernando:** Pra quê?

**Educadora:** Aí ficam olhando, pensando, então vocês vão ser esses pensadores.

**Fernando:** Eu não faço isso...

A maior parte da conversa se deu em torno das regras de preservação, as quais as crianças já conheciam, uma vez que essas visitas aos espaços culturais fazem parte do currículo da UUNDC. O fio condutor da visita foi a obra mencionada pelos meninos, potencializadora de fluxos na escola e no museu.

Assim, a *Obra que ninguém viu* despertou nas crianças desejos de ver, e, em duas crianças especificamente, a produção de narrativas poéticas, em que o olhar aguçado permitiu enxergar o invisível. Fernando, ao dizer “Eu vi uma obra que ninguém viu”, toma para si, nesse momento, o lugar central da enunciação; contudo, esse lugar é partilhado com Danilo, que reclama ao colega que também vira a mesma obra “invisível”. A pesquisadora, ao mediar, dirige-se só ao Fernando, não inclui Danilo na cena, mas Fernando, com o seu “excedente de visão”, logo a retifica: “Só eu e o Danilo”. Com essa observação da criança, a pesquisadora coloca os dois como principais interlocutores da presença no Espaço Cultural da Unifor.

Ver o não visto, para os dois meninos, parece-me ir além da matéria plástica ali em nossa frente. Talvez seja algo inefável, de difícil tradução. Ver na obra algo que afetou ao ponto de uma multiplicidade de fluxos mediacionais convergirem em direção à *Obra que ninguém viu* é um acontecimento.

Nessa direção, Felice também disse ali o que não dissera no espaço da sala de aula, isto é, “Eu vi também uma coisa que ninguém viu”. Ao dizer isso, a menina encontrou ressonância na escuta da mediadora do museu, que se mostrou admirada e sensível ao dizer: “Foi mesmo! Pois a gente vai mostrar o de cada um”. Parece que Felice foi afetada mais pelo dizer dos meninos, uma vez que a *Obra que ninguém viu* ganhou destaque nas vozes de adultos e crianças ali presentes.

Com essa atitude, Felice demonstrou sua vontade de dizer, pois as linhas de forças centravam nos dois meninos. Ela também queria protagonizar aquela cena, agenciar sua força de menina. Com esse recorte das falas das crianças no museu, penso que a mediação educativa operou com a potência do dizer, da escuta sensível nos dois contextos em que se realizaram experiências cartográficas vividas por crianças e adultos.

As imagens a seguir mostram um recorte dos processos educativos durante a visita, bem como os fluxos mediacionais com crianças no espaço museológico (Figuras 35-37).

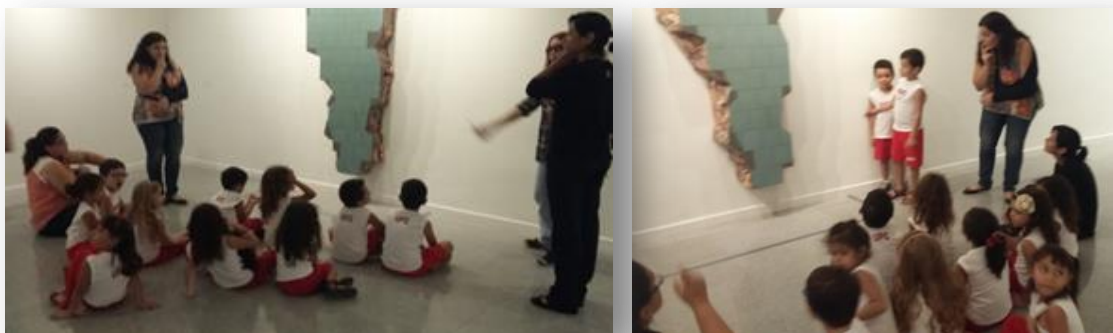
Figura 35 – À procura da *Obra que ninguém viu*



Fonte: Acervo da pesquisa.

No início, explicamos as nossas proposições para a mediação da segunda visita, isto é, seriam as duas crianças que nos conduziriam à obra *Ruína de Charque Humaitá* (2001), a *Obra que ninguém viu*, segundo as crianças. A educadora do museu queria começar a exposição pelo percurso habitual indicado pela curadoria, mas logo ela entendeu ou lembrou-se do que havíamos discutido antes e na roda de conversa no *hall*. Foi sensível na sua mediação com as crianças, pois pudemos constatar isso em diversos momentos da visita.

Figuras 36-37 – O encontro com a *Obra que ninguém viu*



Fonte: Acervo da pesquisa.

**Educadora:** Pessoal, vamos aqui, ó...

**Pesquisadora:** Daniel e Felipe [...] É para esse lado ou para aquele que está a obra? [os dois meninos apontam para o lado esquerdo; nesse momento Fernando agacha-se para amarrar o sapato].

**Danilo:** É para cá.

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Pois vamos lá.

**Educ.:** Vamos sair por aqui, porque aí se eles virem... a obra está desse lado? Ou está do outro?

[Prof.<sup>a</sup> Francisca interrompe:]

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Vamos lá?!

[Todos saem à procura da obra e, ao chegarem diante da obra:]

**Fernando:** A gente já viu! [enquanto caminham].

**Uma criança interroga:** Cadê?

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Vamos sentar, senta.

**Fernando:** É aqui essa obra.

**Pesq.:** Então, Fernando, está aqui a obra e você pode falar para os seus colegas, para as mães que estão aqui, para as educadoras do Espaço Unifor...

**Fernando:** É eu e ele [interrompe a pesquisadora para incluir o colega].

**Pesq.:** É, vocês dois vão falar pra gente, porque pode a Tácia e a Nara saberem mais coisas sobre essa obra que a gente não sabe.

**Educ.:** Pode ser também que a gente não saiba nada e vocês vão e complementam, né?

**Educ.:** Vamos lá, vocês querem ficar de pé pra explicar pra gente?

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Vamos ouvir o Fernando.

**Educadora:** Bota a mãozinha pra trás...

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** O Fernando queria mostrar esta obra pra todo mundo, então... “só não pode entrar na obra” [ela intervém para que eles não ultrapassem o limite demarcado].

**Educ.:** Nós vamos ficar sentadinhas para ouvir vocês.

**Danilo:** Eu acho interessante que é muito alto [aponta e olha para o topo da obra].

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Muito alta!

**Fernando:** Eu acho interessante que é uma escada.

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Parece uma escada?

**Fernando:** Uma escada maluca.

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Uma escada maluca, parece Zartur. Por onde é que sobe nessa escada maluca?

**Felipe: Igual ao Homem-Aranha** [gesticula com todo corpo como se subisse...].

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Igual ao Homem-Aranha... certo.

**Educ.:** E o que mais?

**Zartur:** É uma escada maluca [sorri].

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Tu também acha que é uma escada maluca?

**Pesq.:** E como vocês acham que a Adriana fez esta obra?

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Calvin, não passa da linha [chama a atenção].

**Pesq.:** Fernando, como vocês acham que a Adriana fez essa escada maluca?

[As crianças estão todas distraídas com a linha e Francisca retoma]

**Educ.:** Meninos, vamos lá...

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Hein, gente, como é que vocês acham que a Adriana fez essa escada maluca, como foi?

[Nessa hora, Zartur levanta-se pra mostrar]

**Zartur:** É assim...

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Não pode tocar, né, Zartur [estende o braço para contê-lo].

**Zartur:** Foi assim e por ali, até chegar no topo.

**Educ.:** Sim, mas ela colocou o quê? Como é que ela construiu?

**Ângela:** Não pega, Zartur... [outra vez repreendido]

**Hanna:** Parece uma casa [para a mãe; cochicha alguma coisa].

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Parece uma casa [reitera a professora].

[As crianças falam todas ao mesmo tempo... inaudível]

**Felice:** Parece uma casa que ela construiu.

**Educ.:** Ah! Parece uma casa, né? Muito interessante. E vocês acham que ela fez como?

**Fernando:** Pegou tijolos, pregou na fita ou usou cola [bate ambas as mãos como se colasse].

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** O Felipe disse que ela botou tijolos, pregou na fita ou usou cola.

**Educ.:** É um processo grande...

**Daniel:** Botou cimento [retrucando a afirmação do colega].

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Quem mais quer falar? Hein, Juliana [a aluna fala baixinho algo que a professora com esforço escuta: “colocou fita”].

**Pesq.:** Cada um disse uma hipótese [sobre] como foi que a artista construiu esta obra, agora a Taciana vai dar a versão dela.

**Educ.:** Só ouvindo aqui a tia, rapidinho [chama a atenção da turma]. Cada um de vocês falou um pouquinho sobre essa obra, né? A gente fala que na arte cada pessoa tem o seu olhar. Nenhuma pessoa vai chegar aqui [aponta para a obra], nem todas as pessoas vão chegar aqui e vão ver isso, uma escada, algumas pessoas vão falar outras coisas, né? Algumas crianças falam que aqui parece o mundo dos gigantes, falam várias coisas, por quê?

**Zartur:** [exclama após deitar-se no chão] Ai, tá gelado! [e a atenção é voltada para a temperatura do chão].

**Educ.:** Cada um de vocês vem de uma... [ela se perde no raciocínio e faz um comentário relacionado] Tá geladinho o chão?

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Pois senta, Zartur, senta...

**Educ.:** Vamos sentar um pouquinho, só pra tia falar rapidinho. Sei que é bom essa experiência de a gente deitar, né, fazer essa experiência de olhar para a arte de uma outra forma, tá certo? Então, cada pessoa olha para obra de maneira diferente, certo? Então na obra nem tem o certo e nem tem o errado. Tem a experiência e o olhar de cada um de vocês e cada um vem de um papai e de uma mamãe diferentes. De uma casa diferente. Pronto, então a Adriana Varejão, viu, gente, ela trabalha muito com essa questão do azulejo. Aqui é um azulejo [mostra na obra]. Essa linha que vocês estão deitando no geladinho é um azulejo. E aí, o azulejo é o que ela vai trabalhar mais, por quê? Porque é um elemento, é um objeto que ela gosta, né, porque ele vai lembrar do tempo, o nome dessa exposição é *Pele do tempo*. Então, pele, a gente sabe o que é pele, né? Pele é a nossa pele [passa a mão no braço] então, quando a gente vai ficando um pouquinho mais velho, a nossa pele, às vezes, ela vai dar uma enrugadinha, ela vai mudando. E aí, a Adriana Varejão, ela quis mostrar que o tempo, ele também passa para a obra de arte, ele passa para todos os objetos, né?! Então ela vai trazer aqui como se fosse uma casa, foi uma casa um dia, né?

[Prof.<sup>a</sup> Carmen interrompe]

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Zartur, não pode passar [controlando a criança].

**Educ.** [continua]: E aí, ela vai trazer essas obras que parece ser escada maluca, que parece ser várias coisas, tá certo? Mas que é de uma construção. Tudo bem?! Vamos para outras obras? Vamos levantar devagar para não machucar os coleguinhas...

A ideia de retornar à exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo* foi instigada pela ação das crianças de encontrar a *Obra que ninguém viu* e mostrá-la para os colegas, as professoras e a pesquisadora. Aqui, temos um indício da escuta da criança na sala de aula do Infantil IV da UUNDC.

Na transcrição anterior, é possível observar, conforme Deleuze e Guattari (2011), os fluxos rizomáticos, pois linhas molares e moleculares se entrecruzaram no espaço expositivo por diferentes vozes implicadas numa pesquisa cartográfica/intervenção. Assim, quando as crianças têm a palavra e procuram a obra que ninguém viu na exposição, inverte-se a ordem museal, isto é, são as crianças que nos levam à obra e iniciam a mediação de um

outro lugar, “um entre”. Ora, mas o que poderia ser a desterritorialização foi o contrário, pois reterritorizei aquele momento, ao colocar as crianças no lugar do educador do museu. Elas ficaram tímidas ao serem convocadas a mediar para nós; contudo, antes demonstraram alegria por nos levarem até a *Obra que ninguém viu*, para nos fazer vê-la.

Aqui, Bakhtin (2011) me ajuda a pensar com o “excedente da visão estética”, diante dos enunciados sobre a *Obra que ninguém viu*. A escrita me permite tomar distância, auxiliada pelos recursos videográficos e fotográficos que atuaram como o excedente de visão. Essas lentes ampliam a minha reflexão sobre o vivido, imersos naquele acontecer, no qual muitas vozes de crianças falavam ao mesmo tempo, e adultos, por um excesso de cuidado, cerceavam os atos de contemplação-ação das crianças.

Durante a visita, a mãe de Hanna me segredou o que a filha lhe havia dito: “Mãe, parece o coração da casa!”, referindo-se à obra supracitada. O coração, órgão fundamental de nosso corpo, que vive emoções diversas, em ritmos diferentes, inclusive nos faz ver de “cor” também as obras de arte. Quem suporia que essa obra poderia assemelhar-se a um coração? Como diz Otto Lara Rezende, “A criança vê o que o adulto não vê”.

As crianças da UUNDC, por viverem experiências que as fazem pensar, testar hipóteses, utilizam uma linguagem que dá pista dos modos de construção do conhecimento na escola. Por exemplo, Felice diz: “Parece uma casa que ela construiu”. Aqui, não há certeza, mas possibilidade. Fernando, ao dizer que a artista “pegou tijolos, pregou na fita ou usou cola”, está elucidando o processo de construção da artista, a partir da mediação educativa que o interpelou ao fazer pensar sobre o ato criador.

Aqui, a mediação encontra o que Vigotski (1998, 2006) considera como a chave para o desenvolvimento das relações entre o intelecto e as emoções. O autor, ao pensar sobre a arte, partilha da ideia de que esta é expressão, além de trabalho e processo de criação fundamentado na cultura e na história. Adriana Varejão encontra na História da Arte, em particular no Barroco, a referência para sua poética visual. A mediadora, ao falar da passagem do tempo, faz uma relação da ação deste em nossa pele e nos objetos, bem como as dobras, as camadas de sentidos sobrepostas na obra. Após esse momento, a mediadora propôs uma mediação mais livre, de modo que as crianças puderam desenhar em frente a algumas obras, deitadas, sentadas, sozinhas, em pequenos grupos, em dupla etc. Foi assim que a segunda visita foi realizada, quando os corpos dos guardas já não interditam a liberdade dos corpos das crianças se dizerem no espaço museal. As Figuras 38, 39 e 40 mostram as crianças em pequenos grupos, desenhando livremente pelo espaço da exposição:

Figuras 38-40 – Produções imagéticas das crianças



Fonte: Acervo da pesquisa.

As imagens nos convocam a pensar os agenciamentos que se instauraram no espaço da exposição. Os avanços e recuos entre a primeira e segunda visita foram opulentos para a formação de crianças e adultos. Ambas as visitas foram importantes para nos fazer pensar nas relações diferenciadas entre crianças e adultos. Com isso, posso dizer que a mediação educativa, ao primar por interações heterogêneas, foi produtora de sensibilidade em relação à linguagem artística para os sujeitos implicados na pesquisa.

## 5.2 Heterogeneidade dos processos de mediação: na escola e no museu

Os processos de mediação são heterogêneos e foram realizados em diferentes planos: entre crianças e crianças; adultos e crianças; crianças e obra de arte; adulto e obra de arte. Aqui, como já reiterado, os espaços socioculturais dessas mediações foram a escola e o museu. Neles, essas relações heterogêneas estão presentes em todos os mapas deste estudo.

Os fluxos mediacionais agenciam a dinâmica da sala de aula e das exposições. As enunciações das crianças e dos adultos formam redes que se imbricam na construção de narrativas orais e poéticas nos espaços escolar e museal.

Na volta para escola, trouxemos alguns catálogos para a sala de aula para que as crianças fossem se apropriando das imagens das obras, vistas na exposição. As Figuras 41 e 42 mostram a concentração delas ao manipular o catálogo da exposição.

Figuras 41-42 – Processo de mediação: crianças e crianças



Fonte: Acervo da pesquisa.

Cheguei devagarinho para ver se eu escutava o que tanto as crianças diziam umas para as outras sobre o que viam no catálogo. Augusto contava as sereias do prato e dizia: “O rabo dessa é maior do que desta”. Danilo discordava: “É não, é dessa, ó”. As crianças gostaram muitos da série “Pratos”, principalmente da obra *Sereias bêbadas*. Elas também achavam engraçado o título da obra, algumas ficavam repetindo e rindo.

O que pude ouvir nesses enunciados foi as crianças comparando as caudas das sereias. Essa leitura das crianças em trio e em dupla possibilita uma abertura para ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no campo da estética. Para Vigostki, a ZDP é a distância entre o conhecimento real, ou seja, aquilo que você conhece, e o que você não conhece, mas que pode vir a conhecer com a ajuda de colegas mais velhos ou “capazes”.

No caso aqui das imagens, as crianças discutiam entre elas a forma (tamanho) e a quantidade das figuras no prato. A discordância entre elas é uma pista da construção de um determinado conhecimento que atravessou a interação entre elas por meio da poética de Varejão. Nesse sentido, Colaço (2001, p. 171) alerta que “[...] as relações entre as crianças não são sempre harmônicas e colaborativas. O ambiente da sala de aula é também palco de disputas de poder, de liderança, de competição, como acontece em outros cenários culturais”. Por seu caráter heterogêneo, as salas de aula fazem emergir as disputas pelo dizer, pelo fazer

entre as crianças, desde a Educação Infantil, de modo que o papel mediador do professor é imprescindível na composição dessas forças que se instauram na sala de aula.

Ainda de acordo com Colaço (2001, p. 85), a escola “é produtora de uma cultura própria, com seus ritos, sua linguagem, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos”. Nessa perspectiva, seus atores sociais, as crianças, são detentores de uma cultura lúdica específica. Os modos de as crianças interrogarem as coisas também se diferenciam entre as próprias crianças. Os processos de mediação entre crianças e adultos permeiam os mapas deste estudo.

A seguir, apresento a transcrição videográfica realizada em sala de aula, numa das rodas de conversa, posteriormente à segunda visita à exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo* (2015). As crianças estão sentadas em círculo, junto das professoras. A conversa gira em torno da visita à exposição. Antes da conversa, algumas reproduções das obras de Adriana Varejão foram mostradas pela pesquisadora e pela professora Carmen. As professoras participaram ativamente da mediação. A estagiária Ângela colaborou com a filmagem (Figura 43).

A transcrição aqui foi subdividida em três trechos, abordando três temáticas: ação do tempo em nosso corpo e no corpo do outro; curadoria – ação do tempo nos objetos; e cor da pele. Esta última foi discutida baixinho por dois meninos. A captura dessa conversa só foi possível pela câmera digital. Vale lembrar que todas essas temáticas de algum modo são atravessadas entre si. A separação foi no sentido de tentar organizar uma longa transcrição. As linhas molares e moleculares se entrecruzam por todos os temas o tempo todo.

Figura 43 – Processo de mediação: crianças e adultos



Fonte: Acervo da pesquisa.

## Temática 1 – Ação do tempo em nosso corpo e no corpo do outro

Falar de avós despertou o interesse das crianças. Todas falavam ao mesmo tempo e, além disso, paralelamente, algumas sussurravam umas para as outras coisas que não nos autorizavam ouvir. A ideia era perceber que o tempo passa não só para as pessoas, mas também para a obra de arte, e a poética de Adriana Varejão traz isso com muita pujança no tema “a pele tempo”.

As avós (e os avôs) das crianças de Educação Infantil, geralmente, ainda são jovens. A pesquisadora não se deu conta, mas a professora Francisca, atenta aos rumos da conversa, auxiliou na mediação e indagou: “Alguém aqui tem bisavó?”, e logo surgiram as respostas afirmativas das crianças. O tema da pele ficou só nos aspectos da passagem dos anos, talvez por ser um assunto que afeta a pesquisadora ou porque quis dar ênfase à passagem do tempo para os objetos artísticos. Aqui, perdemos a oportunidade de tematizar a cor na obra e a cor na pele. A Cor é um elemento da linguagem visual, central na linguagem da pintura.

**Pesquisadora:** Então, na exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*, as obras da artista falam de uma narrativa do tempo, das coisas que passam, e isso é o que ela vai buscar na história. A história de quê? Das construções, dos azulejos e tudo mais. Lembram que a educadora do museu falou sobre as mudanças do tempo que ocorrem em nossa pele? Se vocês observarem, a minha pele é diferente da pele da professora Carmen. A da Carmen é mais jovem, porque a Carmen é mais nova do que eu. Quantos anos você tem, Carmen?

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** 39.

**Pesq:** 39. E eu já vou fazer 49. Dez anos mais velha que a Carmen. Então a minha pele já é mais diferente.

**Augusto:** A minha avó...

**Zartur:** A minha avó tem um milhão de anos!

**Augusto:** A minha avó tem 50.

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Vamos ver a pele da Gis.

**Pesq.:** A pele dela é mais lisinha, né? Não tem marcas... Porque ela é muito novinha. Então aqui, ó, são três peles diferentes [compara os três braços]. Isso é a passagem do... tempo. Então a gente percebe o tempo também através de nossa pele, não é isso? Das nossas rugas, dos nossos cabelos que vão ficando brancos... Vocês têm avós? Elas têm o cabelo branco?

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** A vovó deles? Alguém tem vovó de cabelo branco?

**Augusto:** A minha não tem.

**Pesq.:** Não tem?

**Danilo:** Ela já é muito velha minha avó...

**Pesq.:** Mas quando vai ficando bem velhinha, vai ficando. E às vezes as pessoas também pintam. Eu tenho alguns fios brancos, eu vou pintando. A Francisca tem?

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Eu tenho cabelo branco. Alguém aqui tem bisavó?

**Crianças [todas]:** Eu!!! [levantando os braços].

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** A bisavó tem o cabelo branquinho?

**Crianças [todas]:** Tem! [levantando os braços].

**Zartur:** Eu tenho bisavô.

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Tem bisavó?

**Zartur:** Tenho bisavô.

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Tem.

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Vem cá, Zartur.

**Hanna:** Sabia, professora. Professora... sabia, professora, sabia que a minha avó é mãe do meu pai?

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** É?

## Temática 2 – Curadoria: ação do tempo nos objetos

Curadoria é um campo novo de conhecimento no Brasil, embora desde muito tempo se faça curadoria. O curador, hoje, no campo das artes visuais, desempenha uma multiplicidade de papéis, como, por exemplo, organização de publicações, seleção de obras de artes para exposição, produção de textos e articulação com galerias e museus, além de cuidar da exposição, como era/é seu ofício principal. Muitos curadores são críticos de arte. Para Dutra (2014, p. 32), “Pensar e fazer curadoria é também pensar e fazer educação, produção e mediação cultural, história da arte e produção artística. Tudo junto, articulado”.

A palavra “curador” chamou a atenção tanto das crianças quanto da professora Carmen. As crianças riram da palavra, enquanto Carmen se mostrou interessada em querer saber sobre o processo curatorial. As crianças também queriam saber como as obras de Adriana Varejão eram colocadas no espaço da exposição. A palavra “ruínas”, que nomeia uma das séries da artista, foi geradora de questões e hipóteses entre as crianças. Elas começaram a fazer associações com suas moradias, outras com as práticas de preservar da museologia. Na roda de conversa, houve muito barulho e disputa pela palavra. Nessa perspectiva, linhas de segmentação e de fuga se cruzaram nos fluxos em diferentes direções.

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Voltando, vamos ver as coisas da Adriana Varejão, as obras...

[...]

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** É cérebro, que ele tá dizendo.

**Pesquisadora:** É... Tá faltando alguns azulejos, com o tempo vão caindo. É passagem do tempo, as construções vão ficando ruínas. Por isso que ela chama *Ruínas*. Ruína é uma coisa que o tempo destrói, que não é nova... Certo? Olha essa daqui, vocês viram?

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Esse daqui, ó. Alguém viu esse aqui lá?

**Crianças [todas]:** Eu!

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Esse daqui, ele tava lá no...

**Crianças [todas]:** Chão

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** No chão.

**Fernando:** Acho que ela jogou.

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Quem?

**Fernando:** Ela jogou e deixou no chão.

[Felice levanta e faz o gesto como se jogasse no chão]

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Tu acha que ela jogou, a Adriana Varejão?

**Danilo:** Ela jogou fita... [interrompe]

[Barulho intenso das crianças; Danilo tenta explicar como a obra foi parar no chão].

**Hanna:** Como é que carregaram?

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Ei, Núbia, ela quer saber como é que carregaram isso aí pra exposição.

**Pesq.:** Vixe!... Ela precisa de muitos... braços fortes [gesto], de homens, porque é uma obra muito pesada. Então, quem faz a montagem da exposição não é a artista. Tem os montadores da exposição. E tem a pessoa que também cuida da exposição, que é o curador, que cuida, pensa a exposição.

**Danilo:** Curador! [risos das crianças, repetem a palavra].

**Pesq.:** Aqui a gente vai ter uma exposição, então alguém vai ter que pensar a curadoria, vai pensar o espaço. Então a Francisca, que é a professora, Carmen, eu, a gente vai ajudar porque vai ser uma curadoria compartilhada com os outros professores e com vocês [...].

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Mas, no caso dela [Adriana Varejão], aqui que as obras são dela, ela é a curadora?

**Pesq.:** Não, ela não. Foi outra pessoa que fez a curadoria, mas aí foi discutida entre a artista e a curadoria.

**Zartur:** O que é ruína?

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** O que que é ruína?

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** O que é ruína?

**Pesq.:** O que é ruína?

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Coisas quebradas, não é não?

**Pesq.:** Olha que coisa interessante: o que é ruína? Quem é que poderia nos dizer o que é ruína?

**Danilo:** Ruína é uma coisa que não... Que não...

**Hanna:** ... é nova!

**Rian:** Que não pode tocar! [cochicha no ouvido de Fernando].

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Que não é nova, a Hanna tá dizendo.

**Pesq.:** Que não é nova! O que mais? Vamos pensar, vamos responder essa pergunta do Zartur...

**Danilo:** Que não pode tocar.

**Pesq.:** Não pode tocar? Assim, se essa ruína for apresentada como obra de arte no museu, aí não pode tocar. Mas se essa ruína estiver lá na rua? Pode ser uma casa que esteja em ruína, que ela está se acabando, se deteriorando com a passagem do tempo.

**Fernando:** A minha nem tá ficando assim.

**Pesq.:** Tá não...

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Ah! A tua não tá em ruína? Tá nova?

**Pesq.:** Tá nova! Porque tá sendo preservada... cuidada.

**Fernando:** O pintor pintou!

**Pesq.:** Ah! A sua não está em ruínas, está sendo cuidada.

[Nesse momento, Danilo está olhando para o próprio braço e parece compará-lo com o de Augusto]

**Danilo:** Não foi o pintor! Foi Jesus [aponta para o alto] que pintou sua pele!

**Fernando:** Não [negativa com o dedo].

### Temática 3 – Cor da pele

A ideia era uma fala mais breve para fazer algumas intervenções nas imagens (reprodução da obra de Varejão), contudo levou mais tempo do que o previsto, por causa dos interesses das crianças que tanto perguntavam quanto conversavam paralelamente com os colegas sobre a discussão na roda de conversa.

Há frases aqui que só pude escutar depois de ver e rever o vídeo diversas vezes, como a conversa de Danilo com Fernando sobre a cor da pele. O primeiro atribuindo a Jesus a pintura da pele, o outro discordando com gestos não ter sido Jesus. Não fosse o intenso

barulho, poderíamos ter alcançado outras opiniões das crianças sobre a cor de nossa pele, uma vez que o início das falas girou em torno das avós das crianças.

Enfim, esse momento de escrita nos toca de outro modo, nos faz ver e pensar mais pausadamente, arrancando de um momento de intensos fluxos para outros em que os fluxos são de outra velocidade e noutras direções. O tempo da escrita! Para Delory-Momberger (2008, p. 36), o espaço-tempo do vivido é acessado pela mediação das histórias, pois

Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós nos narramos. O único meio de termos acesso à nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias.

Assim, as crianças vão produzindo suas narrativas de si, reinventando-se por meio das linguagens que atravessam suas narrativas lúdico-poéticas. Na fala “Jesus pintou a pele”, residem outras vozes sociais e religiosas na enunciação da criança. No capítulo anterior, Danilo se reportou novamente ao discurso religioso, ao falar que uma das obras de Varejão “Parece a coroa do senhor”. E, lá no Mapa V, recorreu novamente ao tema religioso, ao dizer que alguém de sua família costura a roupa do pastor. Com base em Bakhtin (2011), compreendo que os nossos dizeres são atravessados por outros dizeres. Para esse autor,

A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso, se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). (BAKHTIN, 2011, p. 327-328).

Nesse sentido, o enunciado de Danilo está habitado por outras vozes. Umas que são silenciadas, outras que bradam. No entremeio dessas vozes, ecos quase sussurrados foram compartilhados com Felipe numa roda de conversa muito disputada pelo dizer. Por que Danilo, que é sempre falante e coloca sempre suas ideias em pauta, não nos falou em voz alta sobre o assunto? Realmente, nós, adultos, naquele momento, estávamos mais atentos à obra plástica, aos processos da artista. Como não ouvimos a riqueza que as lentes da câmera capturaram, naquele momento, parecia que os cochichos eram algo não relacionado à discussão da obra ou algo suscitado pela obra. Esta afetou outras camadas de sentido em Danilo, qual seja, o tema das relações etnorraciais na infância.

Assim, a cor da pele emergiu nas conversas entre as crianças, num momento de muita agitação em que todas as crianças queriam falar, ser ouvidas, o que, na complexidade

da sala de aula, nem sempre é possível. Mas essas vozes, que não foram auscultadas na sala de aula pelos adultos implicados na pesquisa, são agora auscultadas na escrita cartográfica. É pelo meio, pelo deslizar nas brechas que as crianças agenciam seus ditos.

Entre cochichos e conversas autorizadas, a roda de conversa continuou mais um pouco. Ao terminar, propus que, em dupla, as crianças escolhessem algumas das imagens (reproduções de obras de Adriana Varejão) para que fizessem intervenções.

[...]

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** A casa dele! [...]

**Fernando:** Minha casa, foi o pintor [cochicha no ouvido do colega, depois de falar]

**Pesquisadora:** Francisca, sua casa tá em ruínas?

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Um pouco [risadas].

**Pesquisadora:** Tem quantos anos sua casa, Francisca?

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Ei, gente, escuta!

[As crianças ainda estão distraídas com a discussão sobre o pintor e a pele]

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Tem mais de trinta anos a minha casa!

**Pesquisadora:** Mais de trinta anos!

**Felice:** A minha casa não tem nem um ano! [demonstra com o dedo].

**Pesquisadora:** Tem não?

**Prof.<sup>a</sup> Carmen:** Vixe! É nova! Ou ela tá em ruínas?

**Pesquisadora:** Então, ruína fica só quando a construção é muito, muito antiga...

**Danilo:** A minha já tem dez [interrompe]... A minha já tem um ano! [...]

Para Guattari (2012),

O espaço da escritura é, sem dúvida, um dos mais misteriosos que se nos oferece, e a postura do corpo, os ritmos respiratórios e cardíacos, as descargas humorais nele interferem fortemente. Tantos espaços, então, quantos forem os modos de semiotização e de subjetivação. (GUATTARI, 2012, p. 135-136).

De fato, a escrita é um território tenso, delicado, enfim, é um campo de batalha do qual nem sempre podemos prever o encontro com outros corpos, nessa areia movediça.

Os registros mostrados na Figura 44 são do segundo momento de duas intervenções por ocasião do projeto piloto, em 2015. O primeiro é da roda de conversa; o segundo, da escuta individual do desenho realizado no espaço da exposição, durante a segunda visita; o terceiro é um trabalho coletivo com giz de cera e canetinha; o quarto é uma disputa entre as crianças para segurar o livro *Pérola imperfeita*, de Lilia Schwarcz e Adriana Varejão. As crianças disputavam para ver quem tinha mais força para segurar o pesado livro.

Figura 44 – Interações entre crianças e adultos em sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisa.

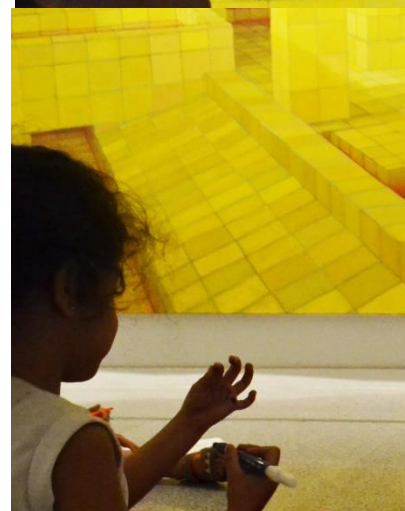
Para finalizar este capítulo, trago as palavras de Machado (2005, p. 139), com base nos escritos de Bakhtin, que, para a autora

[...] são um grande texto que precisa ser lido em camadas, tal como se lê um hipertexto: cada unidade de pensamento é um nó potencializador de muitas questões, um cenário de complexas relações de linguagem. Um universo em expansão. (MACHADO, 2005, p. 139).

Assim também é o universo do dizer das crianças e da própria arte, que não tem um limite. São infinitas as linhas que se abrem em todas as direções. O Mapa III, a seguir, propõe traçar alguns modos de crianças e adultos se narrarem poeticamente.

**MAPA III**

**MEMÓRIAS CARTOGRÁFICAS: ESQUECER,  
LEMBRAR E NARRAR COM CRIANÇAS E ADULTOS**



## 6 MODOS DE LEMBRAR, CRIAR E NARRAR COM CRIANÇAS E ADULTOS

*“Meu Deus do céu! Como é que pode  
uma coisa assim?”*

*(Irene, diante de uma das obras de  
Adriana Varejão)*

A linguagem é mediadora de infinitas possibilidades de criação. É um território de práticas “linguageiras”, no qual tecemos planos e linhas que se entrecruzam em todos os sentidos espaciais e poéticos. Nela também podemos nos perder nesse jogo das/com palavras, que é infindo. Gagnebin (2013, p. 92), estudiosa de Walter, compreende essa dimensão bela e complexa da linguagem ao dizer que

O fio de Ariadne que guia a criança no labirinto não é somente o da intensidade do amor e do desejo; também é o fio da linguagem, às vezes entrecortado, às vezes rompido, o fio da história que nós narramos uns aos outros, a história que lembramos, também a que esquecemos e a que, tateantes, enunciamos hoje.

Esquecemos, porque o tempo e a vida nos impõem outras exigências, mas, às vezes, a memória nos convoca a lembrar. Essas rememorações, em algumas circunstâncias, são mediadas pela linguagem, outras vezes pelos objetos, pelos sons, pelos cheiros e pelas imagens. A fala de Danilo, por exemplo, “Parece uma coroa de espinho”, ao ver uma das obras de Adriana Varejão, na qual escorre tinta vermelha no espaço branco da tela, revela ter sido ativado nessa criança o sentido da narrativa bíblica. Aqui, uma pluralidade de outras vozes se entrecruza nas vozes da criança. Que outras vozes podem ser auscultadas? No que tange às vozes da pesquisa, de que modo escutá-las e de qual lugar auscultá-las?

Nesse sentido, esta cartografia apropriou-se de algumas categorias teóricas fundamentais de Bakhtin: a heteroglossia, que, segundo Faraco (2009, p. 57), é um conceito referente à “multidão de vozes sociais que tecnicamente se tem designado de heteroglossia (ou plurilinguismo)”. Ainda de acordo com Faraco (2009, p. 58), citando Bakhtin,

importa menos a heteroglossia como tal e mais ainda a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante.

Outra categoria importante de Bakhtin (1995) é o conceito de dialogismo. Este é constituído de relações dialógicas, as quais são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo discursivo, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Qualquer que seja seu campo de emprego, toda a vida da linguagem está impregnada de relações dialógicas. Isso também vale para a Arte e para a Cultura como lugares de relações de poder.

Nessas relações dialógicas constituídas de inúmeros sentidos é que crianças e adultos estabelecem relações de interações. Assim, neste estudo, a memória foi acessada de diferentes modos por esses atores sociais. Aranha e Nicolau (2013, p. 78) dizem que “[...] construímos relações de tempo e espaço por meio de imagens construídas na vivência e imagens apreendidas nos recortes da cultura de cada época”. Os autores ainda acrescentam que “[...] o vivido passa a ser preservado pela linguagem, falada e escrita, e pela imagem” (p.79).

A rememoração do passado é uma força que conduz uma chama que ora se apaga, ora se acende, como um fio que se religa ao presente em forma de imagens lembradas. O tempo presente lança uma reflexão sobre um passado às vezes vivo, às vezes borrado, mas que tateamos para compreendê-lo de lugares os mais diversos. De que lugar é olhado o passado, hoje? Como ele se apresenta? Que narrativas são inscritas ou reinscritas em nosso corpo? De que modo narram, criam, esquecem e lembram a criança e o adulto?

Sobre criar, esquecer e lembrar, aproprio-me das palavras de Dias (2004, p. 144), que, com inspiração nietzschiana, tece a seguinte reflexão:

O criador sabe esquecer, não leva muito a sério seus contratempos e malfeitos. Mas a reflexão de Nietzsche não para por aí. O criador não sabe apenas esquecer, sabe também recordar a tempo. É necessário ver as coisas historicamente e não-historicamente. Todo ato, para que seja criado, exige o esquecimento: é impossível criar-viver sem esquecer. Do mesmo modo, todo ato criador não renega a tradição, pelo contrário, retoma-a para redimensioná-la.

Esquecer e lembrar coexistem e se entrecruzam nos espaços temporais, alimentando e fertilizando as narrativas poéticas dos criadores. Mas, como diz a autora, o ato de criar “exige o esquecimento”, para que o criador possa ter liberdade de voar com intensidade na criação. Paradoxalmente, o criador não abandona a tradição, mas dá novos

sentidos. Recriação do encontro do novo com o antigo por meio da linguagem da arte é um modo de poetizar as temporalidades.

### **6.1 Cartografias poéticas das crianças: mapa das fotos**

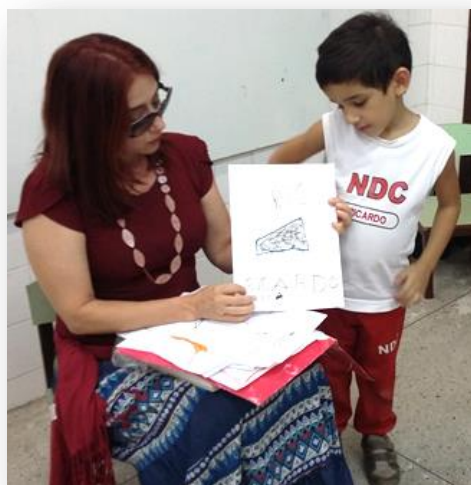
Após cinco meses sem retomar as intervenções propriamente ditas, continuei indo à escola no primeiro semestre de 2016, não só para manter os vínculos com as crianças e o espaço escolar, mas também para observar os fluxos da escola e acompanhar os processos dos projetos desenvolvidos pela instituição.

De certo modo, eu tinha receio de que as crianças houvessem perdido o interesse pelas proposições cartografadas, iniciadas em 2015.2, sobre arte contemporânea. Recuei para avançar nas reflexões rizomáticas. Nessa perspectiva, Aguiar (2010, p. 3) considera que “A processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós, ou seja, a partir do reconhecimento de que o tempo todo estamos em processo, em obra”.

A primeira intervenção foi com fotografias sobre as ações mediadoras vividas com as crianças na escola e no museu, no segundo semestre de 2015. Desse encontro imagético, surgiu o mapa das fotos, intitulado por uma das crianças da turma do Infantil V. Após concluir esta cartografia, cujo processo se estendeu por cinco encontros, propus a escolha de um nome, numa roda de conversa em sala de aula. Felice propôs mapa das fotos, e as demais crianças concordaram; porém, três meninos se opuseram ao nome. Solicitei que eles escolhessem outro nome. Calaram-se! Assim, ficou mapa das fotos.

A Figura 45 apresenta uma atividade realizada ainda em 2015, sobre a exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*. A intenção foi relacionar os processos criativos sobre a experiência poética vivida na exposição, bem como suas implicações meses depois, em outros processos da mediação pedagógica em arte contemporânea.

Figura 45 – Rian mostra sua poética



**Pesq.:** Rian, qual a obra que você escolheu para desenhar lá na exposição?

**Rian:** a Rampa (referindo-se à obra *Ruína de Charque Porto*, 2001).

**Pesq.:** Por que você escolheu a Rampa?

**Rian:** É a que eu gosto mais... e a do arranhões do gato (referindo-se à obra *Parede com incisões à La Fontana*).

Desenho realizado no Espaço Cultural Airtton Queiroz, em 10 de novembro de 2015.

Fonte: Acervo da pesquisa.

A figura 46 mostra o desenho de Rian, inspirado na obra *Ruína de Charque Porto*, nomeada pelas crianças de “Rampa”. Esse desenho foi produzido cinco meses depois (4 de maio de 2016) da segunda visita à exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*.

Figura 46 – Detalhe da imagem do mapa das fotos<sup>40</sup>

**Pesquisadora:** Rian, por que você desenhou esta obra?

**Rian:** Porque ela é 10 (depois ele retorna ao desenho, acrescenta um 9 e diz: “Ela é mais que 10”).

Observe as linhas que ligam a obra da artista ao desenho da criança e à pista (trabalho realizado no projeto da turma do Infantil IV) – imagem no canto inferior esquerdo. Trabalho coletivo que as crianças fizeram na escola com base numa mediação educativa proposta pela pesquisa.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Elas relacionaram a obra de Varejão às experiências vividas no projeto “Pista de carros das crianças, o que aparece em depoimento da professora Francisca, registrado no livro

<sup>40</sup> Mais adiante, apresento a imagem completa do mapa das fotos, bem como o processo de mediação dessa experiência vivida no espaço escolar.

do projeto, *Corrida dos carros das crianças*, organizado por ela e pela professora Carmen, em 2015.

Um fato muito interessante foi que, sendo a temática do projeto bastante significativa para as crianças, ela acabou atravessando outras experiências das crianças. É o caso da apreciação das obras da artista plástica brasileira Adriana Varejão, no passeio cultural ao Espaço Cultural da UNIFOR, entre as quais se destacou para as crianças a obra “Ruína de Charque do Porto”, nomeada pelas crianças de “Rampa”, na qual sugeriram que daria para colocar carros” (COSTA; ARAÚJO, 2015, p. 30)

O depoimento da professora me fornece pistas para refletir sobre a dimensão da mediação educativa com arte contemporânea com as crianças de Educação Infantil. As crianças fizeram associações das imagens do plano real com o plano da ação imaginária. Segundo Rancière (2012), a imagem tem uma dupla função, negociada entre o visível e o invisível.

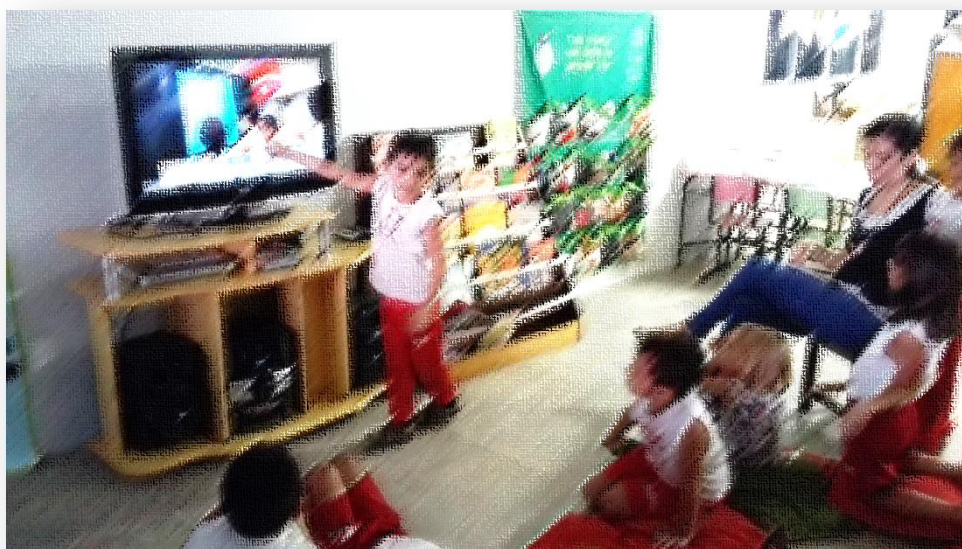
Para Vigotski (1998), a ação imaginária está estritamente imbricada com o objeto e o significado que a criança atribui a ele. O autor dá o seguinte exemplo: “Para a criança, a palavra ‘cavalo’ aplicada ao cabo da vassoura significa ‘eis um cavalo’, porque mentalmente ela vê o objeto por trás da palavra” (VIGOTSKI, 1998, p. 130). Aqui, o que o autor quer dizer com “mentalmente ela vê” é que o processo imaginário adquiriu supremacia sobre o processo perceptual (aquilo que ela realmente vê, o cabo de vassoura) pela mediação da palavra. Conforme Costa (2012, p. 22, grifo da autora), “[...] dado o *modus operandi* paradoxal do processo lúdico-imaginário, um objeto pode ser substituído por outro não por sua semelhança perceptual com o objeto a ser substituído, mas por prestar-se à ação construído pela ficção”.

No caso da obra de arte *Ruína de Charques do Porto*, de Varejão, esta foi vista pelas crianças como uma “rampa”, dada a característica inclinada da imagem, relacionada ao objeto que elas estavam criando, isto é, uma pista de carros, cuja inclinação fazia os carros deslizarem com velocidade. As crianças deram à imagem um sentido condizente com o fluxo da sua produção lúdica imaginária.

Portanto, numa obra de arte, sob as perspectivas deleuziana e vigotskiana, o importante e o interessante são as intensidades suscitadas pela obra, e não o que o/a artista quis dizer. A potencialidade da matéria plástica, visível objetivamente, é ativada pelo olhar do público, e com subjetivação constrói sentidos na interação com a obra. O encontro do público (crianças, adultos) com a obra é uma abertura para novos modos de olhar e produzir conhecimento, e, sobretudo, viver uma experiência estética que possibilita a formação cultural dos participantes.

As imagens a seguir mostram um pouco do processo vivido em sala de aula. A transposição didática das vivências no segundo semestre de 2015, quando as crianças estavam cursando o Infantil IV, efetivou-se via TV (Figuras 47 e 48).

Figura 47 – Rian mostrando a obra *Parede com incisões à la Fontana*



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 48 – Processo de construção do mapa das fotos (2016.1)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Durante o processo de construção do mapa das fotos, as crianças iam rememorando a experiência vivida mediada pelas imagens fotográficas. Entre alegria e tristeza, algumas enunciaram a falta dos colegas, do “tempo do Infantil IV”. Assim, diziam: “Professora, tô com saudade do Maico, da Gis”. Felice lembra com saudade desses colegas. Nesse momento, fica triste e quase chora, mas as lágrimas que pareciam saltar de seus olhinhos infantis encontram consolo nas palavras da professora/estagiária Ângela, que a consola: “Felice, sei de sua saudade de seus coleguinhas que foram para outra escola. Vem aqui”. Ângela abraça a menina, que depois volta a selecionar as fotos. O gesto da professora mostra que ela estava atenta ao fazer uma mediação educativa sensível naquele momento do processo a ser cartografado. Outras dizem, enquanto escolhem as fotos: “a professora Carmen não está mais na escola”, “Aqui, foi no museu! Aqui, na escola”, “Aqui, no tempo do Infantil IV”. Assim, Felice e outras crianças narram para dois colegas novatos que não viveram a experiência estética na exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*.

A experiência que vivemos em arte se encontra nas palavras de Dewey (2010, p. 82): a “[...] arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora”. E o que existe no momento são as intensidades do vivido. No que tange à vivência, Bakhtin a compreende como o primeiro momento da atividade estética.

A ideia de acontecimento, tanto na teoria bakhtiniana quanto na deleuziana-guattariana, possibilitou-me pensar que o mapa das fotos foi um acontecimento singular, algo irrepetível e único partilhado entre crianças e adultos, nessa construção coletiva vivida no processo da pesquisa. Na Figura 49, a seguir, Danilo narra a história “A cidade dos 6 sóis”. Um lugar distante da escola, diz ele:

DIÁRIO DE CAMPO, 31 de maio de 2016

“[...] Lá morava um menino que tinha medo de mosquito, cobra e dragão, ficava *muuuuito longe da escola*. Vou levar o menino pra ver essa obra da Adriana Varejão”. Com o dedo indicador na linha desenhada por ele, faz o percurso que liga a cidade imaginária à exposição *Adriana Varejão - Pele do tempo*.

As linhas moleculares na narrativa poética de Danilo se deslocam através de seu imaginário. Esse deslocamento sem sair do lugar é o que Deleuze chama de “nomadismo”. O deslizamento nômade é constituidor da narrativa criadora de Danilo. O habitante da “Cidade

dos seis sóis” seria Danilo? Ele assume na enunciação o papel intercessor do menino, levando-o para ver a obra da artista. Dois sinalizadores cartográficos: tempo e espaço, que constroem linhas de fuga dos espaços institucionalizados escola e museu.

Figura 49 – Danilo narrando a história “A cidade dos seis sóis”



Fonte: Acervo da pesquisa.

Essa obra à qual o enunciador se dirige é justamente aquela da invisibilidade, a qual somente ele (Danilo) e Fernando tiveram o privilégio de enxergar no meio de mais de 30 obras, na primeira vez em que estiveram no Espaço Cultural Airton Queiroz.

De que modo as crianças reelaboram sua poéticas visuais? A narrativa poética do Danilo me autoriza a pensar que a mediação educativa em artes visuais é formadora para a sensibilidade da criança, porque ela é produtora e instiga a liberdade para o ato criador.

Aqui, trago outra imagem do mapa das fotos, o nosso mapa dos afetos e das intensidades, no sentido deleuziano-guattariano de pensar a potência do processo de criação: “Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído de trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subte o trajeto” (DELEUZE, 2011, p. 86-87) (Figura 50).

Figura 50 – Processo do mapa das fotos: intervenção com desenhos



Fonte: Acervo da pesquisa.

É nessa dimensão do viver e da experiência criadora das crianças que me empenhei em concretizar esta pesquisa, tendo em vista outros trajetos para além da escola e do museu. Desloquei-me entre esses dois territórios e fui além deles para pensar sobre um novo modo de invenção. “A arte também atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajetos e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos” (DELEUZE, 2011, p. 88).

As crianças da Educação Infantil, dada a pouca idade, ainda não acumularam tantas experiências. Ainda assim, conseguem reelaborar e construir uma memória sobre o pretérito em suas narrativas. E foi isso que testemunhei no mapa das fotos. Com a mediação das imagens fotográficas, auxiliadas pela vivência, elas rememoraram a exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*, bem como se lembraram da professora Carmen e de alguns colegas que não continuaram na escola em 2016.

A obra *O iluminado* (2009) foi uma das que impactou crianças e adultos em suas rememorações narradas. A seguir, trago essa obra de Adriana Varejão, e logo depois mais duas fotos, uma em que as intervenções de Augusto são mostradas, enquanto outra sinaliza os detalhes finais da narrativa poética, sob o olhar dos colegas. Estes são os parceiros da brincadeira dentro da obra. Ao ouvirem a narrativa, sentiram-se contemplados na ação de

Augusto e, com isso, acompanharam com os olhares atentos as linhas de fuga que o ato criador possibilitou (Figuras 51-53).

Figuras 51- 53 – *O iluminado* (2009), intervenção de Augusto na foto e detalhe do mapa das fotos



Fonte: Acervo da pesquisa

Enquanto vivia o processo gráfico-plástico, Augusto dizia para o colega ao lado: “Vou me desenhar dentro da obra”. Depois que as crianças fizeram a seleção das fotos para colocar no painel, intitulado “mapa das fotos”, perguntei a ele:

**Pesquisadora:** Augusto, diga aí o que você fez...

**Augusto:** Eu fiz eu, o Fernando e o Danilo dentro dessa obra, aqui [mostra a foto].

**Fernando:** É o quadro *Iluminado* que parece um castelo... castelo amarelo.

**Augusto:** [aponta para foto e diz:] nós dois pulando de teia, Fernando.

**Pesquisadora:** Como é pulando de teia?

**Augusto:** É assim [gesticula com o braço para cima].

**Fernando:** É assim, assim [faz o gesto correndo].

**Pesquisadora:** Podem escolher mais fotos.

**Augusto:** Oba! Oba!!!

O modo como Augusto foi afetado pela obra é contagiante e transgressor, pois, diferente das demais crianças, ele se desenhou e desenhou mais dois colegas dentro da obra. Ao brincarem de “teia” dentro da obra, transgrediram na imaginação as linhas molares do Espaço Cultural Unifor. Por não conhecer a brincadeira de “teia”, solicitei uma explicação sobre ela. Augusto me explicou, gesticulando com os braços para cima, conforme os desenhos sobrepostos na imagem. Depois, ele saiu correndo, concluindo a explicação. A gestualidade do corpo da criança sintetiza a complexidade da linguagem verbal. Costa (2012) compreende a criação lúdico-imaginária como produtora discursiva multissemiótica.

O interesse das crianças pelo mapa das fotos foi resultado de uma experiência vivida, cuja ação mediadora foi a exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*. As crianças atribuíram sentidos potencializadores às narrativas visuais e verbais entrelaçadas nesta cartografia. Para Salles (2014, p. 95),

O processo criador tende para a construção de um objeto em determinada linguagem ou inter-relação delas, dependendo do modo de expressão que está em jogo. Seu percurso é intersemiótico, isto é, em termos gerais, sua textura é feita de palavras, imagens, sons, corpo, gestualidade etc.

Assim, com esta cartografia intitulada mapa das fotos, posso dizer que, conforme as palavras de Salles (2014), foi um processo intersemiótico, uma vez que as crianças fizeram usos das linguagens do desenho e da fotografia numa relação que as entrecruzaram com palavras, gestos e narrativas orais. O mapa das fotos é o resultado de um rico processo de recriação pelas crianças.

Esse mapa ressoará na voz da estagiária Ângela, que vem acompanhando os processos cartográficos desde 2015.

## **6.2 O que lembram e o que dizem as professoras sobre a experiência vivida?**

O excerto do diário de campo a seguir, sucintamente, pontua três professoras que participaram da pesquisa como mediadoras/sujeitos. Mais adiante, transcrevi conversas sobre a exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo* e os processos do mapa das fotos.

### DIÁRIO DE CAMPO, novembro de 2016

Ângela foi estagiária do Infantil IV e continuou no Infantil V. Isso foi ótimo para a pesquisa, pois pôde acompanhar os processos em 2015 e 2016, com a mesma turma. A professora Francisca foi do Infantil IV e nos acompanhou em uma das visitas no Infantil V. No Infantil V, estive com a professora Rita, e esta acompanhou uma das visitas do Infantil IV. Francisca e Rita se envolveram na pesquisa de formas diferentes. Enquanto a primeira buscou, na medida do possível, integrar-se à pesquisa, a segunda manteve-se mais distante, e, nessa atitude, as linhas moleculares que agem como rupturas provocaram acontecimentos singulares nos momentos finais da intervenção.

Vale dizer que a parada na pesquisa se deu por conta dos meses de dezembro e janeiro, que são meses de férias, e porque, mesmo quando retomei a pesquisa, não reiniciei com os adultos, mas com observações da dinâmica da sala de aula, conversas informais com as professoras do Infantil V, uma vez que as visitas à próxima exposição só ocorreriam no segundo semestre. A seguir, um fragmento da conversa.

**Pesquisadora:** O que mais te chamou a atenção na exposição da Adriana Varejão e por quê?

**Ângela:** Ah! Eu vou fazer que nem as crianças! Os pratos, Núbia! Eu adoro o colorido deles, a maneira que ela trabalha... [...] Me chama muita atenção também, os meninos falam, que é a obra do lado, que é o banheiro. Eu acho fantástico, porque você viaja ali nas dimensões de possibilidades que ele pode se formar. Mas os pratos: um mais lindo que o outro, as pinturas e as formas que você pode imaginar.

**Pesquisadora:** O que as crianças comentaram em sala de aula depois da exposição? Você lembra?

**Ângela:** Lembro, lembro. [...] “Ah! Na Adriana Varejão tinha isso, tinha esse quadro, tinha isso”. Aí a gente sempre tava com o *catalogozinho* menor e eles sempre tinham a propriedade quanto tinha na arte que foi feita junto com você. [...] A prova viva era o Augusto, que ele dizia que estava dentro lá do quadro *O Iluminado*, né. Desde a hora que você retomou a pesquisa, ele diz: “**Eu quero me desenhar nesse lugar aqui**”.

**Pesquisadora:** Que local?

**Ângela:** Dentro da obra: “**Quero me desenhar aqui**”. Ele insistia, ele dizia: “Professora, como é que eu vou me desenhar...” O Augusto, ele lembra de tudo bem, então ele sempre me perguntava: “**Professora, quando é que a Núbia vem? Que eu vou me desenhar dentro da obra, do quadro**”. E já é assim, ele é muito forte, ele lembra plenamente do tempo. Ele é um que dá essas vivências de “Ah, no tempo do Infantil IV, fomos para a exposição da Adriana Varejão”.

A professora Ângela lembra com empolgação sobre o que viveu junto com as crianças na exposição. Os enunciados dão pistas de cartografias em processo, isto é, não havia

um plano traçado para estudar vida e obra de Varejão, mas sim viver a experiência do encontro com a obra. Esta sim dispararia os sentidos do interlocutor, por meio de uma mediação educativa. Aqui cabe dizer que esse tipo de mediação pode ser realizada em diferentes planos, como foi pontuado noutros capítulos.

Ângela destaca a série “Pratos”, como uma obra que a encantou pelo colorido, pelas formas e dimensões. Aqui, a frase fica incompleta, quando ela diz: “a maneira que ela trabalha [...]”, pois logo se lembrou da série “Ruínas de Charque”, cujos azulejos as crianças relacionaram com banheiros. Essa mistura entre as preferências dela e das crianças sinaliza o envolvimento dela com as crianças. A alteridade presente no discurso é derramada logo de início ao proferir: “Eu vou fazer que nem as crianças! Os pratos, Núbia!”. O tom da fala é carregado de entusiasmo. O devir-criança de Ângela operava com alegria e afeto. Ela se autorizava dizer, com base na experiência estética vivida.

Na segunda pergunta, que é sobre o lembrar, Ângela é enfática ao reiterar a lembrança. No tópico anterior, falei da obra *O iluminado*, que agora aparece aqui na fala da professora, ao me relatar a conversa dela com Augusto. O menino, que mergulhou dentro da tela para brincar com os colegas de “teia”, diz as frases: “Quero me desenhar aqui”, “Professora, quando é que a Núbia vem? Que eu vou me desenhar dentro da obra, do quadro”. São pistas sinalizadoras de uma criação elaborada, pensada antes da produção final. São processos de pensamento da criança. Ela se inquieta sobre o tempo em que vou voltar para a escola. Ele, Augusto, esteve ausente quando eu estava presente. Ele agora está presente. Talvez pense: “Cadê Núbia, que não vem?”. Assim, o tempo sem nos vermos aumentou. Ao voltar, vê uma cartografia em processo sendo construída pelos colegas. Ele então planeja a dele. Ele tem Ângela como uma interlocutora cuja voz pode chegar a mim. Talvez, por isso insiste, como diz Ângela.

A seguir, mais um excerto de depoimento concedido pela professora Francisca, também acerca da exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*, após o longo hiato, no sentido de fazer as intervenções propriamente ditas.

**Pesquisadora:** Qual a obra que mais te chamou atenção na exposição de Varejão? Por quê?

**Prof.<sup>a</sup> Francisca** – Foram as obras tridimensionais e **os pratos**, né? Os pratos foi a questão de enxergar ali aqueles fragmentos misturados e buscar um sentido, né? **Eles me instigaram a buscar esse sentido.** E as obras tridimensionais, principalmente a questão... me instigou muito a reação das crianças *nas* obras tridimensionais, que elas ficaram bem, bem interessadas, e o projeto em que todos nós estávamos envolvidos, não só as crianças, as professoras também ficam. Então, aquela obra que foi elas [que] denominaram **“Rampa”**. **A obra *Ruína de Charque*,**

**que virou uma rampa na narrativa das crianças, foi uma das obras que mais me chamou atenção.**

**Pesquisadora:** O que as crianças comentaram em sala de aula sobre a exposição? O que você conseguiu escutar?

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Olha, eu sei que elas falaram bastante, a Adriana ficou íntima deles, né? Eles diziam “a Adriana”, “a Varejão”... Talvez até eu tenha alguma coisa nos meus registros [gesticula como quem escreve], que no momento eu tenha anotado, porque, como já faz cinco meses, eu já tô em outro projeto, algumas experiências ficam mais distantes, né? Mas... o que eu posso dizer é que a experiência com a arte contemporânea atravessou as crianças, de forma que elas se sentiam íntimas da artista. O envolvimento foi a ponto de a **gente colocar uma das obras da Adriana junto dos projetos**, dos registros e do livro que nós fizemos ao final da exposição que fizemos na escola ao final do ano letivo, de maneira a registrar o **extremo significado que eles atribuíram a essa obra.**

**Para mim foi emocionante o brilho nos olhos das crianças** quando falavam da artista e das obras. [A professora foi às lágrimas quando lembrou do vivido com seus alunos].

**Pesquisadora:** O que você tem a me dizer sobre arte contemporânea?

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Assim, a minha experiência pessoal [aponta para si] com arte contemporânea é de **estranhamento**. Então, assim, antes da [Adriana] Varejão, e antes de tudo isso, né, às vezes que eu fui pra algumas exposições, sempre ficava assim: “Meu Deus, isso é arte? [expressão de estranhamento]. Quem é que diz o que é arte, o que não é, como isso entra?” Porque tem umas coisas assim bem estranhas, né? Com... a Adriana eu **não senti tanto esse estranhamento com a obra dela**, não sei se é porque também os quadros, né, têm um formato, assim, [gesticula] como se fosse uma pintura mesmo, e foi um dos que mais mexeu comigo e tudo... [...].

Durante a vigência do projeto piloto desta pesquisa, a professora Francisca estava vivendo junto com as crianças uma rica experiência com o projeto “Corrida dos carros das crianças”. Assim, também vivi com ela, com a professora Carmen e com as crianças todo o processo desse projeto da turma do Infantil IV, auxiliando nas questões plásticas dos materiais etc. As crianças articularam a obra *Ruína de Charque Porto* com a vivência daquele projeto, ao nomearem essa obra como “Rampa”, palavra recorrente no vocabulário delas, no período da construção e reconstrução da pista de carro.

É muito interessante a sensibilidade da professora ao proferir esta frase ao se referir à obra *Ruína de Charque Porto* e à série “Pratos”: “Eles me instigaram a buscar esse sentido”. De fato, o sentido deve ser encontrado na própria obra, como lembram Vigotski e Deleuze. Não se deve ficar preocupado com o que o artista quis dizer, pois é a obra que nos interpela quando olhamos para ela e ela olha para nós, como coloca o filósofo Didi-Huberman. Como bem disse a professora Francisca, ao olhar para os “Pratos” de Varejão eles provocaram nela uma inquietação, uma busca de sentido. Que sentido encontrou Francisca nos *Pratos* e nas *Ruínas*?

Esse sentido é o que Machado (2005) chama de “olhar extraposto”. Fundamentada nas ideias bakhtinianas, a autora diz que

[...] o ponto de vista extraposto abrange o que está dentro e o que está fora de um dado campo de visão. Considerar o excedente de visão como parte da significação do signo corresponde a um processo elementar do dialogismo, vale dizer, através do qual é possível apreciar os pontos divergentes que estão implicados no signo. (MACHADO, 2005, p. 131).

Assim, posso dizer que foi nas relações dialógicas com as crianças e com o vivido no projeto, isto é, com o que estava fora, que Francisca ativou os sentidos ao se encontrar com a obra de Varejão. Para Bakhtin (2011), o sentido não está nem na obra, nem no interlocutor, mas no encontro deste com a obra. E é nesse encontro que Francisca, como cocriadora, fornece acabamento à obra dando-lhe sentido.

Outro ponto importante no discurso da professora é quando ela fala de estranhamento, causado pelas obras de arte contemporânea. De fato, essa falta de familiaridade com muitos dos meios (*performance*, instalação, vídeoarte, arte conceitual etc.) em que se realiza a arte contemporânea é comum entre nós, espectadores. Para o crítico de arte Fernando Cocchiarella, “A Arte Moderna, mas, sobretudo, a Arte Contemporânea, foi progressivamente abolindo essas fronteiras, que separavam arte e vida”<sup>41</sup>. Essa proximidade com a vida causa essa desconfiança, esse estranhamento na maioria das pessoas. Por isso, põem em questão o que é arte ou quem é autorizado a dizer o que é arte.

A próxima fala é a da professora Rita, que nos acompanhou numa das visitas em 2015. Ela aceitou o convite para nos acompanhar, uma vez que, no ano seguinte, eu estaria com turma dela, turma que fora da professora Francisca. Nesse sentido, ela iria se inteirando da pesquisa.

A fala de Rita foi sobre o processo do mapa das fotos, realizado na turma dela, Infantil V. A professora não acompanhou algumas intervenções da cartografia mapa das fotos, mesmo estando em sala de aula, e optou por organizar outras urgências de suas atividades pedagógicas. Foi cordial ao ser solicitada para uma conversa sobre o processo dessa cartografia.

**Pesquisadora:** Fale um pouco como você viu o processo do mapa das fotos... o que você achou dessa construção coletiva?

**Prof.<sup>a</sup> Rita:** Achei muito interessante. As crianças se envolveram, né, procurando as fotos, fazendo essa **leitura das imagens**, isso é um **modo de ler**, né, um **processo de leitura**. Elas ficaram procurando elas mesmas, identificando os amigos, as pessoas, as professoras. Aí, elas escolheram as que mais gostaram pra colar, não é, montar, e com isso elas iam lembrando a visita ao museu. Iam lembrando, e tudo isso com a **mediação da linguagem**. E aí, com esse recurso da foto e as conversas, eles foram trazendo a memória, né... a visita, o nome da artista, alguns detalhes das obras, e foram colando, foram montando e fazendo essas interferências, essas interferências com as canetinhas, com essa questão do mapa que você colocou. Aí

<sup>41</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bd0thFyWLRg>>. Acessado em: 3 dez. 2015.

elas foram desenhando, fazendo do jeito delas, montando essa linha com aquela reflexão dos mapas que você fez, e eles gostam muito de mapas, de observar... aí... isso aqui é uma arte das crianças... Uma cartografia com a estética das crianças, essa coisa maravilhosa que a **gente aprecia** [aponta para o mapa das fotos na parede, enquanto conversa].

Foi uma breve fala, pontuando descritivamente o processo. A professora gesticulava para a imagem do mapa das fotos, articulando melhor o seu dizer. Parece-me pouco envolvida com o que diz. O foco dos enunciados dela foi atravessado pela leitura e escrita, talvez por ter sido a área em que fez uma especialização. Não consegui captar um enunciado que pudesse sinalizar empolgação, nem gesto, nem brilho no olho, nem mesmo quando proferiu os adjetivos “interessante” e “maravilhosa” sobre a cartografia, e me pareceu distante<sup>42</sup>.

Rita se preocupa muito com o tempo e com a organização da sala de aula; talvez esses cuidados impliquem uma abertura maior para as experiências que possam ser vividas de forma mais intensa. A impressão que tive durante o tempo em que permaneci no Infantil V foi de uma constante pressa, marcada pelo ritmo do calendário escolar, calendário “plantado” dentro da cabeça de Rita. Por outro lado, ela é amorosa com as crianças e valoriza muito o eixo fundamental do projeto pedagógico do UUNDC: o brincar, no desenvolvimento integral da criança. Estive lá durante um ano e meio e percebi no discurso da diretora e de outras professoras a valorização das práticas lúdicas e dos processos das atividades com as crianças.

Referindo-me agora aos processos, Salles (2014) tem, na Semiótica, a fundamentação para os seus estudos dos processos de criação artística. Para essa autora, “A criação como processo relacional mostra que elementos aparentemente dispersos estão interligados; já a ação transformadora envolve o modo como um elemento inferido é atado a outro” (SALLES, 2014, p. 35).

Nessa perspectiva, viver os processos de criação da criança é algo que também a escola de Educação Infantil almeja na contemporaneidade. Portanto, viver os processos, seja no campo artístico, seja na Educação Infantil, é de suma importância para que possamos compreender os modos de criar e pensar das crianças e dos artistas.

---

<sup>42</sup> Talvez a vida acadêmica de mestranda estivesse tomando dela muito tempo. Sabemos que não é fácil estudar e trabalhar simultaneamente.

### 6.3 Modos de olhar e narrar – Irene espectadora e mediadora da experiência vivida

Diante da obra *O iluminado*, da artista visual Adriana Varejão, Irene foi arrebatada pela emoção. A impressão que tive ao ouvi-la foi, de fato, que aquele momento para ela foi um acontecimento único e extraordinário de sua vida. Sua sensibilidade ao narrar o que sentiu me tocou muito mais do que a obra da artista.

Essa conversa com Irene<sup>43</sup> ocorreu alguns meses depois da visita à exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*. O depoimento a seguir foi concedido ainda no projeto piloto, na primeira visita. Um encontro singular de Irene com a obra supracitada.

**Pesquisadora:** Irene, qual a obra que mais te chamou a atenção na exposição da Adriana Varejão e por quê?

**Irene:** [...] tem uma coisa que não saiu mais nunca da minha cabeça, foi aquela casa, sabe? Aquela coisa tão assim... eu olhava assim para aquilo ali, assim, ficava com um olhar assim bem fixo, a sensação que eu tinha, Núbia, é que eu tava lá dentro e eu corria e conseguia sair assim [gesticula com as duas mãos]. [...] Olha, eu fico toda arrepiada [mostra o braço] quando eu lembro. [...] É verdade!! [risos] Aí eu disse: **Meu Deus do céu! Como é que pode uma coisa assim?**

**Pesquisadora:** Nossa, como te afetou!

**Irene:** É! Foi. Eu tava assim, não sei se tu teve a mesma sensação que eu. Quando eu olho... se eu parar, a impressão que eu tenho é que eu tô lá dentro. Tá entendendo? E era... o que foi o que eu senti naquela que você falou que era...

**Pesquisadora:** *O iluminado*.

**Irene:** *O iluminado*. Meu Deus!!! **Meu Deus do céu, o que é isso?** Achei lindo aquilo dali! **Foi, porque eu entrei ali, eu entrei naquela obra ali** e eu, tipo assim, voltei, assim, numa infância que, na casa dos meus avós, tinha uma casa que me lembrou isso, né, tinha uma casa por onde eu corria, eu conseguia sair, entendeu? Foi o que eu lembrei no momento, assim, uma coisa tão clara, né... uma obra tão assim que **você sabe que é um quadro, né, mas você consegue ver como se tivesse vida, como se ali morasse gente, pois foi isso que eu senti** [emocionada].

**Pesquisadora:** Foi muito forte, né, essa impressão em você, e também porque você fez essa relação com a sua infância, ali... é por isso que foi diferente pra você do que pra mim, do que pra outra pessoa. Então, cada pessoa se sente afetada de forma diferente pela obra de arte.

**Irene:** Foi isso que eu senti e não me sai. E eu botei até como fundo] [de tela no meu celular por um tempo, que eu adorei, eu gostei tanto [risos] que eu botei lá, sabe? E eu perguntava para as pessoas, “me diz aqui, **o que é que tu olha** para isso aqui, **o que é que tu sente? O que é que tu vê?**” Aí, várias pessoas diziam, “ah, é uma casa com uma iluminação amarela”, a minha irmã falou, né, eu disse assim, “não, essa casa aqui foi uma exposição que eu fui lá na Unifor, e é da Adriana Varejão, né, ela trabalha com isso, tudo e aí eu achei muito bom”. Eu adorei essa experiência. [...] E... pra tu ver como a obra dela, sabe... eu acho que se eu estudasse isso... me sensibilizou tanto, me tocou tanto que eu compartilhei, não sei nem se pode... Eu compartilhei com minha irmã que mora no Maranhão, minha cunhada, sabe? E ela achou muito lindo. A Jandira lá conversando, tudo lindo. Eu gostei! Amei!

<sup>43</sup> Irene é mãe de uma das crianças da pesquisa. Ela, no final da tarde, fica no portão da escola para entregar as crianças aos outros pais. A UUNDC não tem porteiro. Uma taxa simbólica, cobrada aos pais para o lanche e material das crianças, é dispensada de Irene, por causa dessa colaboração dela com a escola.

Aqui, a potência de uma obra de arte se mostrou no encontro do olhar de Irene com a obra *O iluminado* (2009). Capturada pela força da imagem, Irene, mãe de Jandira, ficou sem palavras. Esse depoimento foi dado meses depois desse acontecimento, entretanto as sensações ainda habitam o corpo da narradora.

Deleuze (2007, p. 42, grifo meu) me faz pensar como o nosso corpo é afetado diante de uma obra de arte. Nas palavras do filósofo:

[...] ao mesmo tempo eu me torno na sensação e alguma coisa acontece pela sensação, um pelo o outro, um no outro. Em última análise, é o mesmo corpo que dá e recebe a sensação, que é tanto objeto quanto sujeito. **Eu como espectador só experimento a sensação entrando no quadro**, tendo acesso à unidade daquele que sente e do que é sentido.

E foi assim, como espectadora, que Irene mergulhou na obra *O iluminado*, de Adriana Varejão, e ficou em estado de encantamento. O relato dela é pura emoção. A dimensão da obra e suas múltiplas entradas e saídas a fez lembrar as brincadeiras na casa do avô. Essa obra proporcionou uma experiência estética singular para Irene. Um acontecimento! A predominância da cor amarela encantou-a, mas nada se compara à profundidade mostrada pela perspectiva. Nesses espaços, Irene entrou, assim como entrou Augusto para brincar de “teia”. Na fala de Irene, posso pensar como um acontecimento. O encontro dela com a obra de arte foi de atravessamentos. Irene narrou suas sensações com todo o corpo: arrepios, brilho no olhar, risos, gestualidade, expressões de espanto (“Meu Deus! O que é isso?”). A obra de arte como lugar de encantamento, provocadora de multiplicidade de afetos e perceptos, como nos diz Deleuze e Guattari (2010), tomou Irene de assombro.

A forma como Irene expressou suas sensações me faz crer que, de fato, ela viveu uma experiência estética contemporânea em toda sua potência. Deleuze (2007), tendo como base a pintura de Francis Bacon, no que tange ao impacto visual que uma obra pode produzir em quem a contempla, nos provoca a pensar que Irene foi capturada pelas forças de *O iluminado*. Nesse sentido, para Deleuze (2007, p. 62),

Em artes, tanto em pintura quanto em música, não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de captar forças. É por isso que nenhuma arte é figurativa. A célebre fórmula de Klee, “não apresentar o visível, mas tornar visível”, não significa outra coisa. A tarefa da pintura é definida como a tentativa de tornar visíveis forças que não são visíveis. Da mesma forma, a música se esforça para tornar sonoras forças que não são sonoras.

É possível que o corpo se expanda no espaço quando afetado pelas sensações causadas pela poesia, pela música, pela obra de arte e por outras formas de arte que possam nos fazer sair desse lugar comum, o cotidiano. Mesmo imerso nele, podemos ser atravessados por forças que nos arrebatam e nos interpelam, como a experiência estética vivida por Irene, que, assombrada, se espanta e indaga: “Meu Deus do céu! Como é que pode uma coisa assim?”, diante das sensações que a obra *O iluminado* lhe causou. O tempo de duração da sensação foi tão intenso que ela gravou na memória a singularidade do acontecimento. Depois de vários meses, relatou-me, com brilho nos olhos, o sorriso na face e a pele toda arrepiada pela lembrança. É o devir-criança operando com toda a potência que a vida foi capaz de capturar naquele momento. Uma epifania! São momentos únicos, singulares, que o universo possibilitou tornar visível, forças que não são visíveis, como nos lembrou Paul Klee, citado por Deleuze, ao se referir ao ato pictórico.

Os vazios da imensa obra de Varejão foram preenchidos pelas lembranças da infância de Irene, ativada pelo impacto das sensações que essa obra lhe provocou. O quadro ganhou vida na sua narrativa: “você sabe que é um quadro, né, mas você consegue ver como se tivesse vida, como se ali morasse gente, pois foi isso que eu senti”.

Irene viveu intensamente a experiência estética. Não só entrou na obra, como exerceu a potência da mediação educativa, ao sair por aí interpellando pessoas, contagiando-as com a sua experiência vivida. Disparando questões sobre o olhar de outras pessoas sobre o visto. Ela precisa desse outro olhar para legitimar aquilo que ela vê e sente. Parafraseando Espinosa, reiterado por Vigotski e Deleuze ao longo deste estudo, pergunto: “O que pode um corpo?”, ou, então, “o que a arte pode fazer com um corpo?”.

A partir das palavras de Guattari (2012), inspiradas no pensamento bakhtiniano, posso inferir a potência da arte no encontro do visitante com a obra, algo que acontece nesse encontro de olhares, isto é, entre obra e espectador. Nesse sentido, as crianças e os adultos que foram afetados pelas obras na exposição visitada são cocriadores, quando, no encontro, algo aconteceu que os fez pensar e criar.

Bakhtin descreve uma transferência de subjetivação que se opera entre o autor e o contemplador de uma obra – o olhador, no sentido de Marcel Duchamp. Nesse movimento, para ele, o “consumidor” se torna, de algum modo, co-criador. A forma estética só chega a esse resultado por intermédio de uma função de isolamento ou de separação, de tal modo que a matéria de expressão se torna formalmente criadora. (GUATTARI, 2012, p. 25).

Sobre o olhar, destaco ainda as palavras de Didi-Huberman (2010, p. 160: “o olhado olha o olhante”. O que faz a obra ganhar potência? Os sentidos produzidos se fazem nesse entrecruzamento de olhares, ou melhor, no encontro dos corpos afetados, no sentido espinosista.

No texto “Espinosa e nós”, Deleuze (2002) traz algumas proposições do filósofo sobre a relação entre velocidade e lentidão; para Deleuze, o importante é conceber a vida numa relação complexa com diferentes velocidades. Ele diz:

é pela velocidade e lentidão que a gente desliza entre as coisas, que a gente se conjuga com outra coisa: a gente nunca começa, nunca se recomeça tudo novamente, a gente desliza por entre, se introduz no meio, abraça-se ou se impõe ritmos. (DELEUZE, 2002, p. 128).

Assim, o pesquisador/cartógrafo desliza nos entremeios em busca de indícios, pistas, vestígios para compor novos modos de narrar a vida, a arte com crianças e adultos, esquecendo, lembrando e cartografando em diversos ritmos com diferentes vozes.

Entre os anos de 2015 e 2016, fui lenta e, ao mesmo tempo, rápida no acompanhamento dos processos cartográficos. Este mapa III relata um pouco dos ritmos vividos na pesquisa. Um começo, um recomeço a partir das poéticas vividas – um mapa de fotos no ENTRE, que conduziu a outros fluxos que a vida e a arte possibilitaram-me/nos dizer em tantas cartografias poéticas. O próximo capítulo traz mais exemplos de encontros de olhares com obras de arte contemporânea, transformando crianças e adultos em cocriadores.

## MAPA IV

**EXPOSIÇÃO *COLEÇÃO AIRTON QUEIROZ*,  
EIXO TEMÁTICO ARTE CONTEMPORÂNEA**



## 7 VIVER A ARTE DE CORPO INTEIRO: EXPERIÊNCIAS MUSEOLÓGICAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste Mapa IV, para dar continuidade às vivências com arte contemporânea com crianças da Educação Infantil, analisei cartografias resultantes de dois últimos encontros museológicos no Espaço Cultural Unifor, no eixo temático “Arte Contemporânea” da exposição *Coleção Airton Queiroz*, de 2016.

Reitero que as crianças integrantes desta pesquisa são as mesmas em todo o processo, com exceção de Luiz e Nalu, novatos. Vale lembrar que, há um ano, esse público infantil teve seu primeiro encontro com a mostra individual *Adriana Varejão – Pele do tempo*, em 2015. Aqui, neste capítulo e no seguinte, trago mais uma experiência museal com crianças e adultos.

Uma das obras revisitadas foi *Sereias bêbadas*, integrante do eixo temático “Arte Contemporânea”, que agrega obras de 14 artistas, muitos deles pertencentes à chamada “Geração 80”<sup>44</sup>, como Efraim de Almeida, Adriana Varejão, Beatriz Milhazes, Delson Uchoa, Leda Catunda e José Leonilson. As obras desses artistas estavam presentes na exposição visitada.

A Figura 54 traz imagem que foi pintada na entrada da mostra, acompanhada também por um vídeo, no qual a historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz discute sobre a produção contemporânea, em particular dos anos 1980.

Figura 54 – Imagem da Escola de Artes do Parque Lage



Fonte: Exposição Centro Cultural Unifor.

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento83465/como-vai-voce-geracao-80-1984-rio-de-janeiro-rj>>. Acessado em: 30 jan. 2018.

Entre as diversas exposições coletivas dessa década, vale aqui destacar *Como vai você, Geração 80?*, na Escola de Artes do Parque Lage, no Rio de Janeiro, com curadoria de Marcus Lontra, Paulo Leal e Sandra Magger. A exposição contou com a presença de 123 artistas dessa escola e da Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP/SP.

Para Lima (2014), a mostra foi um acontecimento, pois rompeu com os modos de apresentação na época. Embora o foco central fosse a pintura, diversas linguagens estavam presentes na exposição: música, *performance*, objetos, desenho, entre outras experiências. A pintura, para esses artistas, também passou a ser concebida de outra forma para além do modo tradicional; contudo, o caráter artesanal da pintura foi algo priorizado no discurso dos artistas.

A retomada da pintura se deu no sentido da pluralidade e da liberdade estética cerceada pelos anos de chumbo. Não que a linguagem pictórica tenha sido interrompida, mas, nas décadas anteriores, outros meios de expressão artística prevaleceram. Segundo Lima (2014, p. 70), “Por Geração 80 ficaram conhecidos artistas jovens que se dedicavam quase que exclusivamente a uma poética ligada à chamada Nova Pintura”.

Assim, para Resende (2010, p. 231), “A geração 80 trouxe suas cores e a vontade de se expressar como uma forte energia artística, que explodiu por todos os cantos do país”. Inclusive em Fortaleza, de onde, segundo Rolim (2010b, p. 99), os artistas cearenses mantinham contato como circuito nacional por conta própria. Para o autor,

Nomes representativos da década de 1980, como Barrinha, Carlos Costa, Eduardo Eloy, Herbert Rolim, José Guedes, Maurício Coutinho, Sebastião de Paula, Siegbert Franklin e Vidal Junior, além de submeterem suas obras à crítica especializada nos principais salões da cidade (Salão de Abril e UNIFOR Plástica)<sup>45</sup>, também as sujeitavam a exames nos mais importantes do país, colocando o Ceará na rota da arte contemporânea brasileira.

Esse momento da arte brasileira contemporânea foi uma explosão de cores que repercutiu na produção nas décadas posteriores, como se percebe nas obras de Beatriz Milhazes e Delson Uchôa, ambos participantes dessa geração. No próximo tópico, o colorido e a dimensão da obra de Uchôa vão encantar as crianças.

---

<sup>45</sup> O Salão de Abril foi criado em 1943, pela União Estadual dos Estudantes (UEE), e, somente a partir de 1964, foi assumido pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. É considerado um evento de grande importância histórica, não só pela longevidade, mas por nomes consagrados da arte brasileira terem iniciado suas trajetórias nessa mostra. Já a Unifor Plástica é um salão de arte da Universidade de Fortaleza, criado no mesmo ano da fundação dessa universidade, em 1973. Conforme Silva (2012), as exposições até 1988 aconteciam em espaços da universidade, como no salão da reitoria. Ainda em 1988, foi inaugurado o Espaço Cultural Unifor. Na trajetória do salão, houve mudanças e hiatos.

## 7.1 O que pode um corpo diante de uma obra de arte?

Como já reiterado em outras páginas, Vigostki, Deleuze e Guattari têm, no pensamento espinosista, uma referência para pensar sobre a potência do corpo e a liberdade de criação na filosofia de Espinosa.

Posicionar-se diante de uma obra é um ato de criação: “Criar é colocar a realidade como devir, isto é, aos olhos do criador não há mundo sensível já realizado onde é preciso se integrar. Criar não é buscar, não é buscar um lugar ao sol, mas inventar um sol próprio” (DIAS, 2004, p. 134). A Figura 55, seguida da transcrição dos enunciados das crianças, diz um pouco sobre os modos que as crianças inventam para singularizar as coisas que fazem parte do mundo.

Figura 55 – Obra *Lusco-fusco/Crepúsculo* (2013)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Diante da obra *Lusco-fusco/Crepúsculo*, de Delson Uchôa, as crianças observavam e falavam todas ao mesmo tempo, interferindo assim numa escuta mais sensível para o trabalho de mediação. Muitas vezes, a recuperação dessas vozes das crianças só foi possível no momento da transcrição das imagens videogravadas.

O tamanho, o leve movimento da materialidade da obra e o colorido dessa pintura instigaram a reação das crianças. Elas começaram a pronunciar em voz alta os nomes das cores.

**Crianças:** Amarelo... Preto... Azul...

**Educadora do museu:** Tem rosa claro... tem o vermelho claro... Vocês sabiam que isso aqui é como se fosse um tapete? Como se fosse um tapete... [faz um movimento com os braços].

**Rian:** É mesmo, porque ele é falso...

**Educ.:** Olha, se vocês forem ver, ó...

**Pesquisadora:** Psiu, gente, um de cada vez, o Rian está falando com a Helena.

**Educ.:** Se vocês forem prestar atenção, ó, ela está mexendo [mostra com a mão próxima à obra]. Vocês estão vendo? Ela vai e volta... [faz movimento de pêndulo com o corpo].

**Hanna:** É de pano?

**Educ.:** Não é feita de pano, é feita de lona. Mas é tipo como se fosse um tapete. Ele é preso, ó, lá em cima [chama a atenção das crianças para olharem lá para o alto da obra enquanto escutam], por uns pregos que prenderam na parede, mas o resto ele fica meio solto na parede. Aí você vê que vai e volta [faz o movimento com o corpo].

**Clarisse:** Ele balança?

**Educ.:** Ele balança um pouquinho. Se olhar aqui pra baixo, o ar-condicionado ali, o ar-condicionado bate e aí ele dá uma balançadinha [tal informação desperta a curiosidade das crianças, que avançam mais para perto da obra arrastando os corpos que estão deitados no chão].

**Estagiária Ângela:** Crianças, mais para trás.

**Educ.:** Só tem que ter cuidado, certo? [as crianças se aproximam e querem ver o movimento do vento, por isso deitam-se e começam a soprar].

**Educ.:** **Não pode ficar soprando na obra!** Tá certo? [iniciou-se um pequeno burburinho entre as crianças].

**Educ.:** **Ó, vamos se afastar um pouquinho de novo.**

**Rian:** **Eu quero falar** [levanta o indicador].

**Educ.:** Diz.

**Rian:** Se o pano sair voando...

**Educ.:** Não... quem está empurrando é o ar da frente.

**Hanna:** Eu estou vendo.

**Rian:** **Mas a sombra está aumentando** [aponta com o indicador, sustentado pela outra mão].

**Educ.:** Oi?

**Hanna:** Eu estou vendo.

**Educ.:** Ele vai e vem por causa do vento. Entendeu? Vamos ali para aquela última obra.

A imagem fotográfica e as vozes atravessadas nos enunciados nos dizem que as crianças observam a obra de corpo inteiro, avançam e recuam feito caranguejos, em marcha a ré, sem perder a obra de vista e nem o contato com o chão, quando a mediadora delicadamente solicita que se afastem da obra. Elas examinam e cochicham umas com as outras, gerando muito burburinho. Inaudível! Elas deitam, sentam, levantam e ficam de quatro, com o intuito de desvendar as camadas de sentidos ou de mistérios que habitam a obra de Uchôa. Por fim, algumas tentam dar mais movimento à obra, soprando-a.

Aqui, quiçá um sinalizador sensorial para que a educação contemporânea e os espaços culturais possam pensar uma mediação educativa em artes visuais para as crianças de Educação Infantil de outra forma, de modo a permitir esse contato do corpo com o chão, como mostrado na imagem, e que o tempo da escuta não seja apressado nem pelo museu, nem pela própria escola. Que seja um tempo para se viver a experiência por inteiro!

As crianças de Educação Infantil são um público muito exigente e argumentador. Tais singularidades muitas vezes não encontram apoio no público adulto, uma vez que é difícil alcançar o nível de complexidade do pensamento da criança. A linguagem da criança é um mundo que muitas vezes não conseguimos acessar. Nessa perspectiva, Rian não está convencido da explicação da educadora e argumenta ao fazer uso da conjunção adversativa “mas”. Antes disso, ele tem uma hipótese: “Se o pano sair voando...”. Aqui, sua voz não foi escutada, pois a educadora do museu respondeu outra coisa, não considerou a hipótese da criança. Rian, ao proferir “Eu quero falar”, sinaliza, com esse enunciado, que tem muito a dizer sobre uma obra de arte. Ele precisa nos dizer o que sabe e pensa sobre o movimento. Portanto, nesse enunciado, há outras vozes atravessadas. Parece que sua voz encontra apoio na voz de Hanna, quando a menina diz: “Eu estou vendo”. Ela ainda reitera este enunciado. O que Hanna estaria vendo?

Embora Helena tenha apresentado um cuidado na sua mediação, atenciosa, além de uma suavidade no tom da voz, a sua mediação não instigou muito as crianças a pensarem, pois antecipou respostas e se limitou a informar. Quando se encontrou diante de questões que poderiam nos fazer compreender os modos como as crianças pensam, pôs um ponto final na intervenção, ainda que a maioria das crianças ainda mantivesse interesse no assunto. No momento em que Helena fala de outra obra, algumas crianças se voltam em direção, outras continuam tentando saber o mistério daquele movimento.

Essa mediação foi diferente das anteriores (2015), pois não houve proibição nos modos como as crianças olhavam para uma obra. Helena nem por um momento se importou se as crianças estivessem deitadas ou sentadas, porém tomava o cuidado para que elas não tocassem a obra, atitude compreensível, afinal, isso faz parte das normas de preservação dos acervos.

A professora Rita se ausentou de seu ofício, ou seja, intervir quando alguma criança rompesse com as linhas molares, estratégia que atravessou toda a pesquisa, em particular, nas visitas museais. Não se pode entregar uma turma aos educadores de museus, pois a tarefa de mediar não é fácil e, quando não há essa contribuição, torna-se mais difícil, pois são muitos os focos de interesses atravessados numa exposição. Muitas vezes eu assumia

o papel de professora, distanciando-me do papel de pesquisadora, por conta dessa tática silenciosa da professora.

De que modos as crianças de Educação Infantil experimentam a arte contemporânea? De corpo inteiro! E, como diz o crítico de arte Mário Pedrosa, “A arte é o exercício experimental de liberdade”. As crianças necessitam dessa liberdade para experimentar, viver os afetos, poder inventar e criar, não só elas, mas todos que necessitem produzir suas narrativas poéticas, sejam elas visuais, literárias, musicais, performáticas etc.

Mesmo algumas crianças que são falantes emudeceram diante do impacto da obra. Clarisse, por exemplo, constatou: “ele balança”, já se apropriando do discurso da educadora do museu, ao comparar a obra a um tapete. Como será que essa mediação educativa repercutirá nas ações das crianças? Ao longo desta pesquisa, cartografarei indo e voltando e entrecruzando essas ações mediadoras.

## **7.2 Não dá a impressão que está se mexendo?**

Aqui, Helena elaborou mais sua mediação de acordo com os fluxos gerados pela obra, a partir do olhar das crianças. Ela demorou um bom tempo na frente da obra *Maxweel chegando com cachorro 3/6* (2011). Com uma escuta sensível, ela conduziu a mediação educativa de modo que as crianças mantiveram interesse em descobrir os diversos sentidos da obra. Ouvimos bem as hipóteses e concordâncias e discordâncias entre as crianças a respeito da obra.

No meio do burburinho, uma das crianças observou uma obra e disse: “Eu gostei dessa obra!”. Nina escolheu essa obra, talvez a timidez a tenha silenciado durante a mediação, que foi muito disputada pelas crianças. Vale dizer que Nina era a mais nova da turma: enquanto a maioria das crianças já completara 6 anos, Nina acabara de completar 5.

A imagem e as falas das crianças na transcrição a seguir mostram os gestos corporais, a escuta, bem como a disputa por um dizer que foi acolhido sensivelmente pela educadora do Espaço Cultural Unifor (Figura 56).

Figura 56 – *Maxweel chegando com cachorro 3/6 (2011)*



Fonte: Acervo da pesquisa.

**Educadora do Museu:** Não pode pegar [fala com delicadeza].

[As crianças sentam-se em volta da obra para ouvir e ver].

**Educ.:** Vamos lá, o que é que chama a atenção...

**Hanna:** É um homem.

**Educ.:** É um homem, né?

**Danilo:** Ele está sendo engolido. Parece que ele está sendo engolido por um negócio, pela lama...

**Hanna:** É não!

**Danilo:** É sim.

**Luiz:** Ele não está sendo engolido pela lama!

**Danilo:** Ele está sendo engolido pela areia movediça.

**Danilo:** Eu nem terminei de falar!

**Pesquisadora:** Deixa o Danilo terminar de falar e aí você fala.

**Danilo:** Parece que o homem está sendo engolido pela areia movediça e o cachorro, ele conseguiu escapar.

**Educ.:** Certo. Diga [aponta para Clarisse].

**Pesq.:** Vamos ver de que ela é feita... que material...

**Clarisse:** Isso é uma madeira e ele pode fazer com tinta e cola.

**Educ.:** Tinta e cola.

**Clarisse:** Porque bota a cola, aí depois pinta [faz o movimento de mexer a mistura de tinta e cola].

**Educ.:** Eu acho que essa daqui foi feita de bronze. Mas dava pra ser feita assim também.

**Rian:** Deixa eu falar.

**Educ.:** Rapidinho, deixa ela falar, aí tu fala, certo?

**Juliana:** Ó, esse aqui é um lago que ele estava lá nadando...

**Danilo:** O lago é preto? O lago é preto?

**Juliana:** É não!

**Educ.:** Gente, por que é todo preto assim desse jeito? [aponta a escultura].

**Luiz:** Deixa eu falar!

**Rian:** Não, sou eu!

**Juliana:** A água estava suja, aí ele não pode nadar. Estava com muita lama.

**Rian:** Agora sou eu. Eu acho que ele está tentando sair da água.

**Educ.:** Ele estava onde?

**Rian:** Eu disse que eu acho que o homem está saindo da água.

**Danilo e Augusto:** Eu também acho!

**Rian:** E o cachorro, ele conseguiu sair.

**Luiz:** Não, ele está na água, aí o cachorro conseguiu sair.

Nas falas acima, percebemos uma disputa entre as crianças pelo dizer. Isso mostra o quanto de curiosidade e interesse a obra provocou nelas. Vale ressaltar que uma mediação educativa sensível aconteceu. As crianças foram ouvidas, questionaram.

Depois de observar minuciosamente cada detalhe, com a cabeça bem baixa, olhando para a obra, e, por fim, ficar de joelhos como se fosse um detetive, Danilo falou:

**Danilo:** Se prestar a atenção, se você prestar a atenção, parece que a obra está se mexendo.

**Educ.:** Parece que ela está se mexendo? Pode ser.

**Danilo:** Não dá a impressão que está se mexendo? [em tom questionador, fazendo caras e bocas].

**Juliana:** Essa pessoa...

**Hanna:** Eu acho que o nome dessa pessoa é aquele dali [aponta para o nome do artista na parede].

Naquele momento, as crianças começaram a formular hipóteses em torno do nome do artista. Vou olhar na etiqueta e leio, para a turma: “Gustavo Rezende”, e o nome da obra, *Maxweel chegando com o cachorro 3/6*.

**Pesquisadora:** Gente, ó, se vocês fossem dar um nome pra esta obra do Gustavo Rezende, que nome vocês dariam?

**Augusto:** Rezende.

**Pesq.:** Rezende?

**Augusto:** Sim.

**Pesq.:** Por quê?

**Augusto:** Porque eu gosto muito desse nome... [as crianças falam... inaudível].

**Felice:** Eu... ó... se fosse eu que fizesse essa obra, eu ia colocar o nome **de areia movediça engolidora**.

**Pesq.:** Areia movediça engolidora. Interessante!

**Educ.:** Parece que está engolindo, né? Mas, gente, o nome da obra ela disse que era *Maxweel e o cachorro saindo do mar*, eu acho. **Mas a gente vê a obra do jeito que a gente quer.**

**Danilo:** Eu vi.

**Educ.:** Você viu? Eles estavam saindo, né? Mas tem gente que vê entrando, tem gente que vê saindo, tem gente que vê...

**Danilo:** Eu acho que é saindo da **areia movediça pintada**.

**Pesq.:** Gente, vocês acham que eles estão chegando ou saindo... onde?

**Crianças:** No mar [várias crianças respondem].

**Pesq.:** No mar?

**Danilo:** Ou no chão [referindo-se ao próprio espaço da exposição].

**Pesq.:** Será que ele está chegando ou saindo do mar?

**Rian:** **Chegando no mar pela praia.**

**Danilo:** Chegando no chão.

**Juliana:** Não, saindo do mar.

**Danilo:** [balança a cabeça negativamente discordando da colega] **Se for saindo do mar, seria chegando.** [...]

Na obra *Maxweel chegando com cachorro 3/6*, de Gustavo Rezende, as intervenções da mediadora sinalizaram uma escuta sensível para o dizer das crianças. Estas disputam o dizer entre elas a partir da curiosidade gerada pela obra. As falas mostram, nas divergências, a construção do conhecimento tendo a arte como fio condutor. Assim, as relações dialógicas, que são constituidoras de sentidos, permeiam o dizer das crianças. O sentido é compartilhado na mediação com o grupo, que gera plurivocidade no dizer das crianças. Para Faraco (2009, p. 49), com base no pensamento bakhtiniano, “Todas as nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem mediadas semioticamente. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações”.

As crianças olham para essa obra, assim como para as demais, tendo como referências suas experiências. Nesse encontro, outros sentidos se constroem a partir de indícios que a própria materialidade, plasticidade e narrativa da própria obra sugerem. “A relação de nosso dizer com as coisas (em sentido amplo do termo) nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas” (FARACO, 2009, p. 49-50).

Podemos observar, nessa mediação, que um exercício de pensamento se estabeleceu entre as crianças e entre adultos e crianças. A maior parte dos diálogos é entre as crianças. Essa obra despertou enorme curiosidade entre elas. Uma guerra de vozes preencheu o espaço da exposição. Praticamente, todas as crianças tinham algo a dizer sobre o homem, o cachorro, o mar e a praia. A minúscula escultura potencializou os enunciados das crianças, e a palavra e a contrapalavra das crianças exerceram gestos de pensamento criativo.

Segundo Zourabichvili (2016, p. 58), Deleuze se norteia em direção “a um pluralismo dos problemas, pluralismo inseparável de uma nova concepção do objeto filosófico. ‘Pensar é experimentar, é problematizar’”. Assim como as crianças se posicionaram diante da obra de arte supracitada. Zourabichvili (2016, p. 58) compreende ser uma atitude que simultaneamente levanta e critica problemas. E que

Na raiz do pensamento não há uma conexão de fidelidade ou de adequação, nem mesmo identificação com o que é pensado, mas um ato, uma criação cuja necessidade implica critérios outros que não o de um objeto supostamente exterior,

independente e preexistente (e esse ato e criação são paradoxais, pois não emanam, propriamente falando, do sujeito pensante). Desse ato de problematização, dessa criação problematizante depende não a verdade em sua oposição simples ao erro, mas o teor de verdade, em outras palavras, o sentido do que pensamos. As questões não são dadas ao filósofo, mas tampouco provêm de uma lacuna ou de um estado de ignorância: elas são criadas.

Criar ou inventar problemas se faz no exercício de pensamento, como diz o autor supracitado. Esta fala da educadora do museu, “Mas a gente vê a obra do jeito que a gente quer”, indica as camadas de significação que uma obra possibilita. As crianças, com suas hipóteses, foram dando sentido ao que o olhar delas imprimia na obra, isto é, a liberdade de pensar foi o que a mediação educativa potencializou nesse encontro das crianças com a obra supracitada de Gustavo Rezende.

### **7.3 Crianças (re)visitando a obra *Sereias bêbadas***

Como já reiterei noutras páginas, na primeira visita, em 2016, ao Espaço Cultural Unifor, apenas duas crianças, Luiz e Nina, não tinham vivido a experiência museológica de 2015, na exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*. Uma das obras dessa mostra esteve presente na exposição *Coleção Airton Queiroz*, no núcleo temático visitado “Arte Contemporânea”.

Vale ressaltar que, nessa primeira visita de 2016, combinei com a educadora do museu que as crianças escolheriam as obras. E elas escolheram muitas obras, mas, na hora da mediação, algumas despertaram mais interesse do que outras. A obra *Sereias bêbadas* foi a última em que ocorreu a mediação (Figura 57). Foi escolhida por Luiz, o aluno novato. Embora as crianças já estivessem cansadas e com fome, ainda nutriam interesse pela obra. Na realidade, depois de uma hora percorrendo a exposição, somente uma criança lembrou-se do lanche, porque o relógio biológico despertado pelas frutas pintadas por Varejão aguçaram o desejo de comer.

Quando eu achava que as crianças estavam conversando sobre outro assunto, estavam cochichando sobre as *Sereias*. O tema da obra atravessou o imaginário infantil, isto é, os contos, os mitos. Talvez isso e a palavra “bêbadas” tenham motivado o interesse das crianças. A sensualidade que atravessa a obra da artista não foi ponto de atenção pelas crianças. Os frutos (figos) abertos se assemelham ao aparelho reprodutor feminino, e despertaram a musicalidade das meninas quando a educadora do museu perguntou que frutas eram aquelas. Duas meninas responderam cantarolando: “melancia, melancia, melancia”.

O interesse de Luiz na escolha dessa obra e a concentração dele para ela vão repercutir nos desenhos realizados por ele no espaço escolar. Sobre isso, no próximo capítulo, trago sua *Sereia invisível*.

Figura 57 – Obra *Sereias bêbadas* (2009)



- Luiz concentrado diante da obra *Sereias bêbadas*.
- As meninas cantarolam em frente à obra.
- Fernando e Augusto conversam sobre o tamanho das caudas das Sereias.



Fonte: Acervo da pesquisa e catálogo da exposição da Unifor (2015).

O reencontro das crianças se deu um ano após o primeiro encontro, em novembro de 2015. Elas não esqueceram nem o nome dessa obra, nem o nome da artista. Isso mostra que a experiência foi de fato vivida, ou, como diz Larrosa (2016, p. 24), “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, penso que foi o que nos passou, nos tocou e nos aconteceu com muitas das obras de Adriana Varejão na experiência de 2015 e muitas das obras da exposição *Arte Contemporânea*, de 2016, no Espaço Cultural da Unifor, como testemunhamos nessas cartografias. Também posso dizer que a mediação abriu possibilidades para me fazer pensar com quem as crianças queriam trocar ideias sobre as *Sereias bêbadas*. Larrosa (2016, p. 67) afirma:

Sabemos que falar e escrever, escutar e ler, só são possíveis pela pessoa, com outros, mas pela própria pessoa, em primeira pessoa, em nome próprio; que sempre é alguém o que faça, o que escuta, o que lê e escreve, o que pensa. Além do mais, se é verdade que se pode debater ou dialogar com qualquer pessoa, se é verdade, inclusive, que se pode argumentar com qualquer pessoa, somente a cada um concerne com quem quer falar e com quem pode pensar.

Assim, as crianças escolheram seus pares para trocar suas impressões sobre a obra *Sereias bêbadas*. A partir dos diferentes modos de interação das crianças com a obra (olhando, cantarolando, trocando ideias sobre as medidas da imagem), diferentes escutas são possíveis. As palavras do autor na citação nos convocam ao exercício do pensamento sobre o campo de forças que na mediação educativa podem operar.

Nesse sentido, mediar exige uma escuta sensível, porque há uma heterogeneidade de interesses dos visitantes. Vale destacar algumas reflexões de Santos (2010) no que tange à complexa atividade de mediação educativa. Ela se interpelava como pesquisadora: como mediar com diferentes sujeitos no espaço museológico, se o tempo da escola é um, se o tempo do museu é outro e se os tempos das crianças também são outros?

Não há padronização para a mediação educativa, tendo em conta a heterogeneidade de vozes (as da escola, as do museu e as das crianças) implicada na experiência. Nesse sentido, é importante saber ouvir as diferentes vozes, em particular as das crianças, por sua especificidade.

Esse “caldo heteroglóstico”, como se reporta Faraco (2009), é a opulência e o desafio dos educadores de museus e de professores comprometidos com o fazer pedagógico em todos os níveis de ensino, em particular da Educação Infantil. As relações dialógicas, como diz Faraco (2009), são “índices sociais de valor [...] entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade de interação social; não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas” (FARACO, 2009, p. 66).

Nessa perspectiva dialógica e rizomática, continuarei nessa conversação no próximo capítulo, pensando sobre arte contemporânea e sobre a arte de narrar das crianças.

## 8 (RE)ENCONTROS COM A ARTE CONTEMPORÂNEA E A ARTE DE NARRAR

Na segunda visita ao Espaço Cultural da Unifor<sup>46</sup>, fomos primeiramente ao eixo temático “Abstração”, que discute sobre arte contemporânea a partir de 1950. Na sala de aula, eu já havia falado que visitaríamos o espaço para conhecer uma das obras de Lygia Clark, da série “Bichos”. Minha intenção era fazer uma relação com o projeto da turma do Infantil V, intitulado, pelas crianças, primeiramente, de projeto “Bicho”. Depois, o nome final ficou “Coleção de insetos e artrópodes”. A mediação foi breve, pois a intenção era nos demorarmos mesmo no eixo temático “Arte contemporânea”.

Considerando o recorte temporal do eixo temático “Abstração”, é importante situar a arte contemporânea brasileira, mais precisamente das décadas de 1960 e 1970 aos dias atuais. Mas é importante ressaltar que, antes dessas datas, outras experiências foram realizadas. Cocchiarale (2004, p. 68) afirma que

As primeiras manifestações da Arte Contemporânea brasileira ocorreram na passagem da década de 1950 para a década de 1960. Duas ações performáticas de Flávio de Carvalho, a *Experiência nº 2* e a *Experiência nº 3*, realizadas em 1931 e em 1956; *Os Bichos*, de Lygia Clark (1960) e os *Núcleos e Primeiros Penetráveis*, de Hélio Oiticica (1960), podem ser tomados como emblemas do nascimento da definitiva sincronização do país em relação às questões universais da Arte Ocidental.<sup>47</sup>

A partir desse período, diversos termos vão surgir como meios de o artista fazer sua arte, assim afirma Costa (2004): “*performance*”, “*happeninng*”, “*bordart*”, “objeto”, “instalação”, “*land art*”, “arte postal”, “livro de artista”, “vídeoarte” etc. Todas essas formas de arte, entre outras, são muito comuns em exposições de arte contemporânea nos dias atuais. A partir dos meios de arte que estiveram presentes nas mostras que constituirão o *corpus* desta pesquisa, será feito um estudo aprofundado sobre o assunto, uma vez que muitas dessas linguagens são híbridas, isto é, o artista se utiliza de vários meios numa única obra de arte (instalação, vídeo, fotografia) para expor sua arte, como, por exemplo, “vídeoinstalação”, “fotografia performática” etc.

A arte é uma necessidade humana. E deve estar em todos os espaços públicos e privados. Essa aproximação da vida com a arte, ou o inverso, gerou uma desconfiança. Para

<sup>46</sup> A segunda visita foi realizada no dia 10 de novembro, e contemplou os eixos temáticos “Arte Contemporânea” e “Abstração”, integrantes da exposição *Coleção Ailton Queiroz*, em 2016.

<sup>47</sup> Palestra feita no congresso “O futuro da arte contemporânea no lumiar do século 21”, realizada em Valencia/Espanha, em março de 2003.

muitos, só é considerado arte o que está em museus. E, quando *A fonte*, a “antiarte” de Duchamp, vai ao museu como forma de contestar essa instituição, há uma mudança de paradigma. Mais do que o objeto<sup>48</sup> que foi deslocado de sua outra função cotidiana, o que importa é a atitude do artista de torná-lo obra de arte. A originalidade do ato, a contestação do artista é o que faz a obra para os defensores duchampianos.

A obra não é meramente algo para se olhar, mas um espaço a ser adentrado e experimentado de um modo físico pleno (ARCHER, 2012, p. 106), e é nesse sentido que foi proposta por Hélio Oiticica, Lygia Pape, Lygia Clark e outros. A pluralidade de sensações despertada pelo *modus operandi* da arte de que fala Archer (2012) assemelha-se também aos sentimentos diversos que os interlocutores da arte contemporânea costumam relatar nos seus discursos.

Destaco aqui *A casa é o corpo* (1968), obra de Lygia Clark, na qual todos os sentidos são ativados. Segundo Justino (2011, p. 98), “o participante mergulha com todos os sentidos, entra com o seu corpo, sua carne – carne do visível [...] Lygia retrabalha a cultura, todas as amarras da educação, liberando o corpo do cosmos”. Há inúmeros outros exemplos a serem citados, mas devido à brevidade deste texto, aqui lembro ainda os *Parangolés* (1967) do artista carioca Hélio Oiticica. Essa obra consistia numa capa com várias camadas coloridas para serem vestidas e para que se dançasse com elas. Corpo e movimento ganham forças nas experiências contemporâneas de arte, o que me faz acreditar que as crianças e os adultos (professores, pais, educadores de museus) têm muito a dizer sobre o assunto.

Hoje, as artes visuais abrangem cada vez mais múltiplas linguagens, o que vai ao encontro das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25). Resta saber como o currículo da Educação Infantil está sendo operado na dimensão estética das crianças.

A criança sente a necessidade de explorar o espaço e os objetos que o constituem. Com isso, posso dizer que muitas experiências artísticas contemporâneas podem possibilitar uma interação mais direta com a obra. Isso não significa que outros tipos de artes não possam possibilitar uma interação igual ou até superior. O diferencial poderá ser a mediação educativa em artes visuais disponível nos espaços museal e escolar, tanto para a arte contemporânea quanto para qualquer outro estado da arte. Portanto, todas são passíveis de interação, bem como as diversas tipologias de museus.

---

<sup>48</sup> Aqui, refiro-me a *Ready Made*, o mictório que foi transformado na obra *A fonte*: uma ruptura com as vanguardas.

A exposição de Hélio Oiticica, no Espaço Cultural, teve um caráter mais interativo, pois réplicas dos parangolés e outras réplicas podiam ser manipuladas. Nessa mostra, “Abstração”, foram apresentados outros trabalhos do artista, anteriores ao citado, quando a obra do artista ainda estava presa à parede, embora já sinalizasse o abandono dessa estrutura, assim como o faziam Lygia Pape e Lygia Clark. Desta, as crianças e demais visitantes tiveram o privilégio de conhecer um dos “Bichos” (Figura 58).

Figura 58 – Eixo “Abstração”



Fonte: Acervo da pesquisa.

Vale citar o discurso que reside entre artistas, curadores, críticos de arte e pesquisadores com relação ao público que visita ou não os espaços expositivos de arte contemporânea. Cauquelin (2005, p. 161) discute o caráter de incompreensão da arte contemporânea por parte do público quando diz que esta

[...] é mal apreendida pelo público, que se perde em meio aos diferentes tipos de atividade artística, mas é, contudo, incitado a considerá-la um elemento indispensável à sua integração na sociedade atual. Aonde quer que se vá, não importa o que se faça para escapar, a arte está presente em toda parte, em todos os lugares e em todos os ramos de atividade.

O crítico de arte Agnaldo Farias (2002, p. 10) diz o seguinte:

Embora tratada como um produto em alta crescente no meio internacional, em nosso país a arte contemporânea brasileira é ainda vista com reservas por um público forquilhado entre a curiosidade e a irritação causada pela dificuldade em compreendê-la.

Estamos mesmo ouvindo ou interpelando o público, e, se estamos, a partir de que lugar? Que público é esse? Que papel exercem as instituições culturais (museus, centros culturais e secretarias de cultura e de educação) na democratização da arte contemporânea? Esta é para todos ou só para alguns “iniciados”? Como os curadores dialogam com o público? Como os diferentes públicos interagem com a arte contemporânea? Por que o público tem mesmo que compreender tudo de arte ou de arte contemporânea, quando a arte é primeiramente do campo dos afetos, das sensações, conforme Deleuze (2007) e Deleuze e Guattari (2010).

A reação do público já é um modo de ele ser afetado pela obra de arte contemporânea. Ora, o mais importante é aproximar as pessoas da arte, mas também vale compreender a lógica dos sentidos imbricados nos discursos, a quem ele se dirige, a quem ele serve. Como também é importante compreendermos a história da arte no contexto social, cultural e histórico em que os discursos são construídos. Para Canton (2009, p. 49),

Diferentemente da tradição do novo, que engendrou experiências que tomaram corpo a partir do século XX com as vanguardas, a arte contemporânea que surge na continuidade da era moderna se materializa a partir de uma negociação constante entre arte e vida, vida e arte. Nesse campo de forças, artistas contemporâneos buscam sentidos, mas o que finca seus valores e potencializa a arte contemporânea são as inter-relações entre diferentes áreas do conhecimento humano.

Essa aproximação entre arte e vida é uma das marcas da arte contemporânea. Bosi (1986, p. 71), ao discutir sobre a natureza do trabalho artístico, reconhece ser um fazer “[...] que passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pela garganta, pelas mãos; e pensa e recorda e sente e observa e escuta e fala e experimenta e não recusa nenhum momento essencial do processo poético”. Arte e vida estão atravessadas no fazer artístico contemporâneo.

Assim, é nessa perspectiva que este estudo com arte contemporânea, crianças e adultos tematiza novos modos de criação e de produção de subjetivação, singularização. Apoio-me em cartografias produzidas pelos sujeitos implicados na pesquisa-intervenção. Vale ressaltar que, no campo das artes visuais, a cartografia tem sido metodologia bastante utilizada, tanto em pesquisas acadêmicas quanto pelos artistas nas pesquisas de suas poéticas contemporâneas. Para Lima (2014, p. 239),

Uma cartografia das artes plásticas vai sendo composta pelas maneiras de fazer, que são plurais e podem ser agrupadas em determinadas chaves explicativas – os figurativos e os abstratos, ou ainda os paisagistas e os retratistas, e os conceituais. [...] Apurar o olhar, ser atencioso e curioso sobre o texto visual que nos chega aos olhos é uma das dimensões desse método de investigação.

A autora fez um mapeamento das artes visuais na cidade de Recife, na década de 1980, no intuito de situar o recorte temático de sua pesquisa. Importante dizer que alguns artistas da produção contemporânea abordada por Lima (2014) no seu estudo estavam presentes no eixo temático “Arte Contemporânea”, da exposição *Coleção Airton Queiroz*, visitada por nós em dois momentos, em 2016.

Destarte, ao pensar no paradigma estético de Guattari (2012) e no conceito de acontecimento estético em Bakhtin (2011) e em Deleuze-Guattari (2012), compreendo que esses conceitos podem ser lentes ampliadas na produção dos dados na pesquisa, me fazendo enxergar os agenciamentos coletivos no processo de criação. O pensamento desses teóricos provocam-me novos modos de produção de conhecimento para uma possibilidade de educação estética na Educação Infantil. Para Deleuze e Guattari (2011a, p. 24), um agenciamento é constituído pelo resultado

[...] do crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta as conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.

Pensar nessas linhas de transversalidades, nos fluxos, nos agenciamentos que coexistem como um modelo molar e molecular em nossas instituições, pode possibilitar compreender as imbricações presentes neste estudo em processo. Assim, Romagnoli (2009, p. 171) diz que cartografar “[...] é mergulharmos nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer, permitindo ao pesquisador também se inserir na pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisado, para fazer um traçado singular do que se propõe estudar”. É nesse sentido que também mergulho nas narrativas poéticas das crianças no próximo tópico.

## 8.1 Narrativas poéticas das crianças com arte contemporânea

Depois dessa passagem pela história da arte contemporânea no Brasil, inicio um breve relato da segunda visita com o diário de campo, no sentido de nos situar no tempo e no espaço, onde/quando/como os processos foram cartografados, e não só isso, mas também anunciar os fluxos mediacionais entre os sujeitos/mediadores da pesquisa.

### *DIÁRIO DE CAMPO, 10 de novembro de 2016*

---

Hoje, retomamos mais uma visita ao Centro Cultural Unifor. Visitamos as salas temáticas: “Arte Contemporânea” e “Abstração”. Foram 11 crianças, faltaram o Rian e o Paulo, que estavam doentes. Foram as professoras Rita, Francisca e a estagiária Ângela. Além de alguns familiares das crianças: a tia do Danilo; o pai do Raul; a avó e a mãe da Nina; a mãe e a irmã da Hanna; a mãe e o irmão da Jandira; a mãe e a irmã da Juliana; a Inácia (funcionária da escola – responsável pelo lanche) e Paloma (fotógrafa). Tivemos uma mediação rápida com o educador do espaço, Rômulo, na sala da “Abstração”; nos demoramos alguns minutos diante das obras de: Lygia Clark, Lygia Pape, Hélio Oiticica, Amílcar de Castro e Abraham Palatnik. Fomos em seguida à sala intitulada “Arte Contemporânea”. Fizemos uma breve roda de conversa nesta sala, com outra educadora; ela não sabia que as crianças já tinham visitado o espaço. Ao que me parece, não foi repassada a informação. Visitei anteriormente o espaço e, naquele momento, ficou certo de que outra educadora nos acompanharia. Helena talvez não tenha passado essa informação. Vi que a educadora do museu ficou surpresa de que as crianças já conheciam aquela exposição, assim fez algumas perguntas rápidas e eu propus uma atividade gráfica sobre a escolha de algumas das obras. Crianças e adultos escolheram e desenharam pelo espaço livremente, ficaram super à vontade, sentados ou deitados no espaço do museu, e não houve nenhuma proibição sobre nossa atitude. Dois educadores do museu de longe nos observavam, sem interferirem no modo como usávamos o espaço. As crianças estavam super animadas, se não fosse a hora do lanche, ficaríamos muito mais tempo entregues à atividade. Algumas crianças fizeram mais de um desenho. Depois do lanche, fiz uma roda de conversa com todos que nos acompanharam na exposição. Não nos demoramos por causa do horário. Foi uma conversa entre adultos e crianças, onde todos podiam perguntar pra todo mundo. Criança perguntava para adulto, adulto perguntava para criança sobre a experiência museológica.

*Transcrevo aqui a fala da profª Francísca, que me relatou a fala de Felice ao chegar ao Espaço Cultural Unifor: “Eu segurava a mão da Felice, que, ao descer do ônibus, para visitar a exposição, foi logo dizendo: ‘Eu tô com atitude de ir. Eu quero ir logo’ (apressa o passo para entrar no museu). Ao entrar na exposição, exclama diante da obra *Norte, Sul*, do Leonilson: ‘Essa é a minha obra’. Eu disse: ‘o nome do artista é José Leonilson’. Felice: ‘O meu pai também é José’”.*

A obra inspiradora para o desenho de Felice foi *Norte, Sul* (1990), do artista cearense José Leonilson (1957-1993), radicado em São Paulo desde a infância. Leonilson é um dos artistas que fez parte da “Geração 80”, movimento de volta à pintura.

Demoramos mais de uma hora na exposição e, durante quase todo esse tempo, Felice ficou em frente a duas obras de Leonilson, mas o olhar foi capturado por *Norte, Sul*. O que tem nessa obra que tanto fascinou Felice? Na poética de Felice, ela situa o contexto em que se realizou sua produção. Na parte central do papel, está sua criação com base na obra *Norte, Sul*. À esquerda, duas figuras femininas compõem a produção imagética (a de cabelos vermelhos sou eu, a de cabelos cacheados é a professora Francisca). A outra figura à direita, de cabelos cacheados com laço azul, é a autora da obra, antes da faixa azul, linha molar, advertindo: não pode tocar na obra! Felice se apropria dessa atitude de preservação e traz para sua composição imagética (Figuras 59 e 60).

Felice viveu intensamente a sua poética ao dedicar tempo e cuidado na elaboração. Sua narrativa poética é carregada de afetos. Como cartógrafa, sinto-me implicada e contemplada por fazer parte de um dos elementos constitutivos da criação de Felice.

Figura 59 – Desenho de Felice produzido no Espaço Cultural Unifor



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 60 – *Norte, Sul* (1990)

Fonte: Acervo da pesquisa.

Felice, a exemplo de Leonilson, demarcou os quatro quadrantes da obra: ele pontilhou com linha preta a cartografia da cidade, ela pontilhou com a caneta azul pontos para separar as figuras desenhadas. Optou pela cor azul, pois me dissera ser a cor favorita de seu pai. Sua aproximação com a obra do artista também está ligada aos afetos. “José é o nome de meu pai”. Essa frase aparece algumas vezes na fala da menina, no processo da pesquisa, ao ser interpelada pela escolha da obra. Ela logo relaciona o nome do pai ao de Leonilson.

Outro ponto dos afetos é o pai gostar de mapas. Felice diz adorar mapas, outro sinal relacionado à obra *Norte, Sul*. Dos quatro elementos desenhados na obra, a cruz é um dos que mais chama a atenção de Felice. Ela, ao mencionar esse símbolo na sua fala, às vezes fica pensativa, às vezes triste, pois sabe que o artista, por cuja obra ela criou afeto, morreu. E uma das marcas de Felice é a sensibilidade, ela é uma criança muito amorosa.

Leonilson morreu, mas sua obra está viva, vibrante e apaixonando crianças e adultos. A narrativa poética de Felice apresentada a seguir é carregada de afetos.

### UM HOMEM CHAMADO LEONILSON

**Pesquisadora:** Felice, conte uma história sobre o seu desenho.

**Felice:** Era uma vez **um homem chamado Leonilson** que tinha uma doença sem cura e resolveu fazer uma obra do seu corpo. Ele fez várias obras e ele ficou tão famoso, tão famoso que as pessoas adoravam a obra dele. Uma menina amou e ficou apaixonada por essa obra, mas ele já morreu, e, no dia que a menina viu, ela ficou

muito encantada, resolveu fazer essa obra em um pano [tom de espanto] e fez essa obra também na tarefa da escola.

**Pesq.:** Deixa eu ver...

**Felice:** [mostra a folha] E aí aconteceu que a menina pensou em colocar a obra que ela fez lá na escolinha e no museu pra ela ficar bem famosa, a criança. E também ela adorou todas as obras do Leonilson. Tem muita obra que nem dá pra perceber. Tem até uma de botões que a menina amou. Ela ficou apaixonada e queria, né, ser um grande fã desse artista. E ficou uma fã bem legal, que se ela pudesse, sempre podia ir. E também a gente podia ficar brincando, e a menina gostou tanto que só ficava pensando nessa obra todo dia. Todo dia quando ela queria pensar numa obra, ela ficava pensando na obra todo dia, todo dia [faz um movimento com as mãos para enfatizar a expressão]. Não queria pensar mais em nada, só na obra.

**Pesq.:** E qual a obra do Leonilson que você fez várias vezes, Felice?

**Felice:** Foi a... [mostra a folha].

**Pesq.:** Qual o nome da obra?

**Felice:** Norte e Sul.

**Pesq.:** Norte, Sul, vocês ouviram meninos? [chama a atenção dos outros dois meninos] Norte, Sul! O que quer dizer Norte e Sul?

**Felice:** Norte é um país, eu acho...

**Pesq.:** É a direção espacial. No mapa tem a direção Norte e Sul. Olha [com os braços abertos explica os pontos cardeais].

Conforme a narrativa, Felice está em estado de encantamento. Seu olhar brilha ao falar do artista e da obra, seu sorriso contagia a pesquisadora/cartógrafa, que partilha atentamente do ato de narrar da criança. Ela encontra, em mim, no pai dela e nos seus colegas, aliados que instigaram a sua vontade de criar, pois, como afirma Bakhtin (2011, p. 328), “A palavra não pode ser entregue apenas ao falante”. A criança encontrou na pesquisadora/cartógrafa uma ouvinte que acompanhou atenciosamente sua narrativa lúdico-poética. Essa mediação educativa é redimensionada por ganhar confiança na escuta do interlocutor. Assim, Felice potencializa sua narrativa com força criadora.

Para Dias (2004, p. 133), que aproxima a vida como potência criadora a partir do pensamento de Nietzsche, “[...] o ato de criar não é um simples fazer prático que diz respeito ao terreno da utilidade, não designa apenas um ato particular, mas um ato fora do qual nada existe. Criar é uma atividade constante e ininterrupta”.

No seu processo de narrar, Felice diz “[...] ela ficou muito encantada, resolveu fazer essa obra em um pano [tom de espanto] e fez essa obra também na tarefa da escola”. A Figura 61 contextualiza a narrativa de Felice e abre reflexões para a potência do que foi a experiência vivida na pesquisa. No Mapa V, Capítulo 8, os processos de costura de Felice e das outras crianças serão analisados.

Figura 61 – Felice finalizando sua poética visual



Fonte: Acervo da pesquisa.

Esse registro fotográfico foi feito no dia 22 de novembro de 2016, fim das aulas, fim das intervenções da pesquisa, com “gestos inacabados”, no dizer de Salles (2004), quando “conclu” com as crianças as ações mediadoras propostas neste estudo. Com duas professoras, uma estagiária e uma funcionária da escola que nos acompanhou nas visitas museais, continuamos por mais uma semana finalizando as pinturas do painel coletivo. Esses adultos foram os últimos a imprimir no painel suas poéticas. Vale ressaltar que uma funcionária da limpeza, que não visitou o museu, foi capturada pelos gestos de pintar dos outros. Sua pequena participação, mas de gesto pictórico significativo, tocou-me profundamente. No próximo capítulo, os processos do painel serão mostrados.

Outra narrativa que merece ser destacada é a do *Tapete voadante*, de autoria de Clarisse, que reelabora três versões para a referida história. É importante dizer que o fio condutor para a narração foram a primeira e a segunda visitas à exposição “Arte Contemporânea”, em 2016 (Figuras 62-63).

Figuras 62-63 – O Tapete voadante



Fonte: Acervo da pesquisa.

No dia seguinte após a segunda visita ao Espaço Cultural Unifor, propus a Clarisse contar uma história sobre o desenho produzido no espaço da exposição. A conversa se deu do seguinte modo:

**Pesquisadora:** Qual foi a obra que você fez?

**Clarisse:** Foi aquela do tapete [mostra o desenho].

**Pesq.:** Deixa eu ver, mostra pra mim. Por que é que você escolheu essa obra?

**Clarisse:** Porque ela balançava. E parece um tapete de casa.

**Pesq.:** Eu queria, Clarisse, que você, olhando para essa sua obra, contasse uma história.

**Clarisse:** [responde concordando positivamente com a cabeça].

**Pesq.:** O que você mais gostou da visita ao museu?

**Clarisse:** Do tapete [balança o papel do desenho]<sup>49</sup>.

**Pesq.:** Do tapete? E as outras obras?

**Clarisse:** As outras obras... eu só gostei dessa.

**Pesq.:** Só gostou dessa aí?

**Clarisse:** E aquela perto do tapete.

**Pesq.:** Sim, da Beatriz Milhazes, né? [a criança concorda com a cabeça].

<sup>49</sup> Ver fragmento acima e obra na página 131.

**Pesq.:** O nome desse artista é... deixa eu ver... Delson Uchôa, ele fez a obra numa lona de caminhão, não foi?

**Clarisse:** Que ele tem que até quebrar a parede... Aquela grande [referindo-se à história que a educadora do museu contou sobre o tamanho da obra da Milhazes, que, de tão grande, tiveram de quebrar a parede para poder entrar na sala de exposição, fato que parece ter chamado mais a atenção das crianças do que a própria obra].

**Pesq.:** Da Beatriz Milhazes. Eu queria, Clarisse, que você olhasse para o seu desenho... Me diga aqui uma coisa, aquela cabrinha que você gostou da outra vez, dessa vez você olhou ela?

**Clarisse:** [responde positivamente com a cabeça].

**Pesq.:** Não gosta mais dela, não?

**Clarisse:** Eu gosto delas duas, dessa eu não me lembro... o nome [aponta para o desenho do papel e diz: – Essa eu lembro].

**Pesq.:** E da cabra? Você poderia criar uma história sobre a cabra, ou então sobre essa obra, ou sobre as duas?

**Clarisse:** Eu posso **coisar** as duas... [alisando os cachos do cabelo].

**Pesq.:** Tu quer pensar aí numa história e contar para mim?

**Clarisse:** Hum... Hum... [ela aceita].

**Pesq.:** Conte uma história.

Após essa mediação com Clarisse, ela me presenteia com essa narrativa poética, na qual o início foi marcado pela tradição dos contos de fadas, assim como o final da história; tanto a primeira quanto a segunda versão segue também essa referência. O enredo principal discute a saudade da família de um menino, que, no dia do aniversário dele, estava ausente, numa viagem intergaláctica. Dessa aventura, ele saiu ferido e foi ao médico, uma, duas vezes, pois a vida de criança é dessas experiências intensas no plano real e imaginário, como bem narrou Clarisse.

## O TAPETE VOADANTE I

**Clarisse:** **Era uma vez** uma cabra, ela... ela não sabia, a cabra... ela subiu num tapete e ela não sabia que o tapete era **voadante**. Aí ela estava com medo dele ser balançante e voar. E... outro dia, um menino subiu e ele voou, aí, também é... [ela pensa um pouco] quando **era o aniversário do menino, todo mundo estava com saudade dele**, que ele estava lá no céu voando nesse tapete [remexe a folha como se fosse um movimento de tapete voador].

**Pesquisadora:** Ele estava voando nesse tapete? Que massa!

**Clarisse:** Aí ele estava um pouquinho balançante [mexe o papel bem rápido]. Ele caiu e chorou. Aí ele **foi para o médico** e depois, antes dele cair, ele quebrou o braço. Aí depois ele foi para o doutor, aí depois ele **caiu de novo**, aí ele foi para o doutor **de novo**, tomou um remédio e foi **felizes para sempre**.

Continuação da conversa com Clarisse, no intuito de compreender o processo criativo da criança:

**Pesquisadora:** Como foi que você criou essa história?

**Clarisse:** Foi assim... [pensa um pouco] Eu criei... de repente.

**Pesquisadora:** De repente? Eu achei muito interessante, porque você juntou duas obras. Você juntou a cabra...

**Clarisse:** E o tapete [completa a fala da pesquisadora].

**Pesquisadora:** E o tapete. E aí a cabra voou? Como é que foi?

**Clarisse:** A cabra, ela estava no tapete, ela não sabia que o tapete era voadante, ela voou, voou, voou até o céu [faz o movimento de voo com o papel do seu desenho]. Aí, depois o menino veio outro dia, aí ele não sabia que o tapete era voadante, aí ele voou, voou e foi lá para o céu, todo mundo... [gesticula o papel para enfatizar o enredo. Repete de novo a história diante do meu interesse e, pacientemente, narra de novo e depois conta outra versão do *Tapete Voadante*].

**Pesquisadora:** Obrigada, viu. Eu gostei muito.

Na segunda versão da narrativa, Clarisse imprime um tom de mais dramaticidade e tensão na disputa pelo tapete entre a cabra e um cachorro. No meio da narração, Clarisse dá um destino aos dois animais. Com gestos, joga a folha para o ar e finaliza assim: “Aí depois o tapete voou e nunca mais voltou”. E continua a história com novas personagens, dois homens ou três, pois há uma necessidade de uma força-tarefa para domar o tapete. Clarisse potencializou as narrativas de forma brilhante. Utilizou praticamente a voz e o corpo – e um único elemento, uma folha de papel – para narrar com encantamento. Na versão a seguir, outras personagens que não estavam na primeira versão entram em cena.

## O TAPETE VOADANTE II

**Clarisse:** Sabia que tenho mais uma história para te contar?

**Pesquisadora:** Quer dizer que você tem outra história pra me contar?

**Clarisse:** É. Porque era assim, o cachorro e a cabrinha estavam os dois brincando aqui...

**Pesq.:** Certo. No tapete?

**Clarisse:** Hum... hum... Aí, se for **se zangar**, o tapete vai voar [faz um movimento com o papel, como se fosse voar]. Aí, nunca mais vai lá pra baixo. Aí, **eles brigou, brigou, brigou, é meu, é meu, é meu** [faz um movimento com as mãos, como se fosse um emaranhado e modifica o tom da voz]. Aí depois o tapete voou [joga a folha do desenho para cima] e nunca mais voltou.

**Pesq.:** [fiz uma onomatopeia para descrever o susto que tive com a narrativa] Nossa!

**Clarisse:** Aí, lá vem um homem que ele pegou uma capa, voou, e pegou outro tapete, fez, costurou, aí **o tapete era voadante**, aí pegou eles dois e o tapete subindo [faz um movimento para cima, com os dois braços] aí **ele não tinha força, era o tapete que tinha força**. Aí depois outro homem ajudou outro homem, aí depois **puxou, puxou e não conseguiu**. Depois outro homem, puxou, puxou, não conseguiu. Aí depois, o tapete... eles ficou numa boa lá [fecha os olhos para representar], dormindo. Aí depois o tapete foi devagarinho, abaixou [faz um movimento descendo o papel lentamente]. Aí depois, quando eles acordaram, aí eles estavam felizes que ele voltou para baixo e foi felizes para sempre.

Para Benjamin (1994), a arte de narrar é contar sempre de novo, reelaborando, recriando a história contada. Na narrativa, “Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo,

mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Na história de Clarisse, a cabra e o cachorro disputam o tapete voador, e essa briga é encenada com gestos pela criança, dando movimento à sua narrativa; simultaneamente, ela observa meu interesse pelo enredo.

Ao narrar, Clarisse emprega diversos elementos cênicos como intercessores de suas histórias, potencializando-as. O corpo da narradora vive com intensidade as ações das personagens. Diferentes vozes atravessam a narrativa lúdico-poética da criança, potencializando uma audiência. Nessa perspectiva, “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 1994, p. 213). Nesse caso, a pesquisadora/cartógrafa estava nessa companhia participando das ações das personagens e vivendo junto com a narradora o desenrolar dos acontecimentos da narrativa.

Nesse sentido, a partir do vivido na exposição “Arte Contemporânea” do Espaço Cultural da Unifor, em 2016, Clarisse reelabora na sua narrativa lúdico-poética o seu encontro com a obra *Lusco-fusco/Crepúsculo* (2013), de Delson Uchôa. O real e o imaginário se entrecruzam na leitura poética dessa obra pela criança, que a renomeou de “tapete”. Aqui, destaco um fragmento da sua narrativa: “Era uma vez uma cabra, ela... ela não sabia, a cabra... ela subiu num tapete e ela não sabia que o tapete era voadante”. A dimensão do vivido se entrelaça à narrativa lúdico-poética da criança. Com licença poética, Clarisse inventa e se reinventa como narradora e produz, no OUTRO, reflexões sobre os modos de a criança da Educação Infantil se expressar a partir de um trabalho de mediação educativa.

Assim, as narrativas orais foram mediadoras nestas cartografias, uma vez que elas têm um lugar fundamental nas produções imagéticas das crianças de Educação Infantil. No que se refere à tradição da oralidade, Certeau (2009, p. 336) tece a seguinte consideração:

Com toda razão, a oralidade exige o reconhecimento de seus direitos, pois começamos a descobrir mais nitidamente o papel fundador do oral na relação com o outro. O desejo de falar vem à criança pela música das vozes que a envolve, nomeia e chama a existir por sua conta. Toda uma arqueologia de vozes codifica e torna possível a interpretação das relações, a partir do reconhecimento das vozes familiares, tão próximas. Músicas de sons e de sentidos, polifonias de locutores que se buscam, se interrompem, se entrecruzam e se respondem. Mais tarde a tradição oral que recebeu servirá à criança para medir sua capacidade de ler. Só sua memória cultural que assim se adquire permite enriquecer pouco a pouco as estratégias de interrogação do sentido cujas expectativas são afinadas e corrigidas pela decifragem de um texto. A criança aprenderá a ler na expectativa e na antecipação do sentido, uma e outra nutrida e codificadas pela informação oral da qual já disporá.

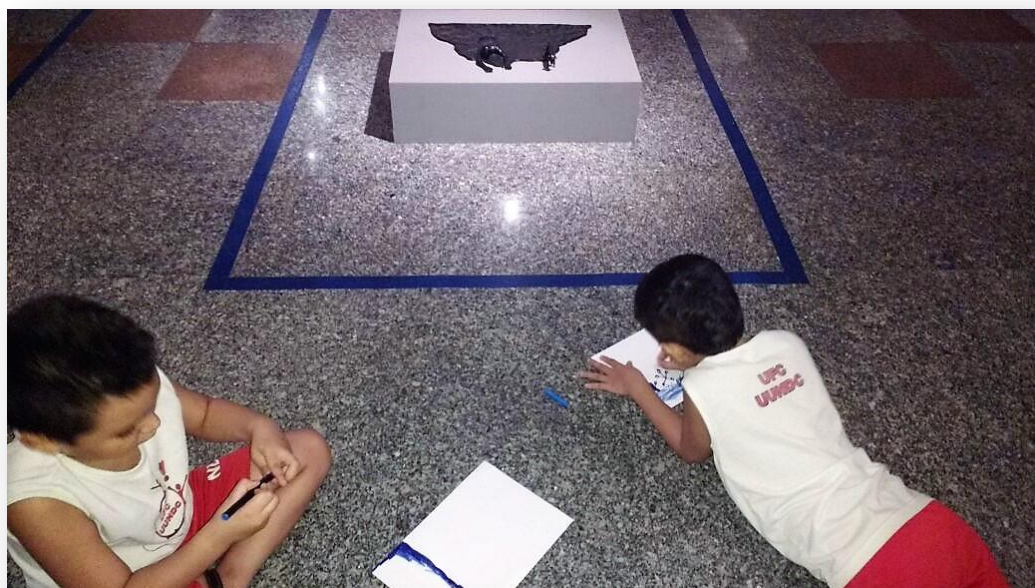
As histórias contadas e recontadas diversas vezes, que as crianças escutam de professoras, familiares ou mesmo numa visita museológica, vão constituindo o acervo cultural para as futuras criações com as quais elas reelaborarão suas próprias narrativas lúdico-poéticas, como no exemplo do *Tapete voadante*. Elas criarão a partir das experiências vividas. Assim, as velhas histórias se transformarão, com as vozes das crianças, em novas histórias ou novas versões.

## **8.2 Reinventando modos de viver a arte contemporânea com os outros**

Criando de corpo inteiro no espaço museológico, sozinhas, em dupla ou em grupo, a segunda visita de 2016 foi um acontecimento para as crianças e os adultos que desenharam, trocaram ideias e, com intensidade, entregaram-se à experiência artística. Os educadores do espaço cultural se emudeceram e, de longe, nos olhavam admirados. Parecia ser a primeira vez que adultos e crianças deitavam e rolavam no chão de um centro cultural. Essa foi a nossa quarta visita desde que começamos a pesquisa em 2015 com uma turma de crianças da UUNDC. De lá para cá, houve muitas tensões, interdições, advertências nas visitas. A transversalidade marcou nossa presença no espaço. Linhas molares e moleculares se entrecruzaram nas ações educativas do museu e da escola, uma vez que elas estão presentes nos processos sociais, históricos e culturais.

As imagens fotográficas das crianças produzindo no espaço museal mostram os desdobramentos das ações educativas na pesquisa e os modos como os fluxos mediacionais foram acontecendo, resultados das mediações ao longo das cartografias (Figuras 64-67). Em pequenos grupos, sozinhas, em trios ou duplas, foi assim que as crianças desenharam pelo espaço da exposição na última visita ao museu. Escolheram livremente suas obras e trocaram ideias com seus pares.

Figuras 64-67 – Processo de criação no espaço museológico



Fonte: Acervo da pesquisa.

A próxima imagem flagrou Hanna ao lado da mãe dela, que, deitada no chão, acompanhou o processo criativo da filha. No quarto quadrante à direita, Linda (mãe de Hanna) segura com o braço sua própria produção. As obras de referências para os processos de Hanna e Linda estão expostas na parede, fora do campo visual da fotografia. A tela ao fundo da imagem é da artista Beatriz Milhazes, e também mostra Jandira concentrada no seu desenho; sua escolha foi essa obra multicolorida (Figuras 68-70).

Figuras 68-70 – Processo criador de Hanna ao lado de Linda, sua mãe



Fonte: Acervo da pesquisa.

Construir, destruir e reconstruir são verbos que fazem parte do ato de criação. Segundo Dias (2004, p. 134), “Criar é colocar a realidade como devir, isto é, aos olhos do

criador não há mundo sensível já realizado onde é preciso se integrar. Criar não é buscar, não é buscar um lugar ao sol, mas inventar um sol próprio”. Assim como fazem as crianças que inventam novos modos de nos encantar. A primeira imagem mostra Hanna ao lado da mãe e a destruição de seu desenho ao amassar o papel com a imagem dele em processo. Os gestos de rasgar ou amassar são pistas de aprimoramento do gesto imagético de Hanna. Exigente, a menina recomeça outro desenho, como podemos ver na imagem. Inventar um sol próprio é ser capaz de se integrar ao ato criador de modo intenso. As imagens nestas páginas são testemunhas de como crianças e adultos viveram a experiência museológica de modo singular com o outro.

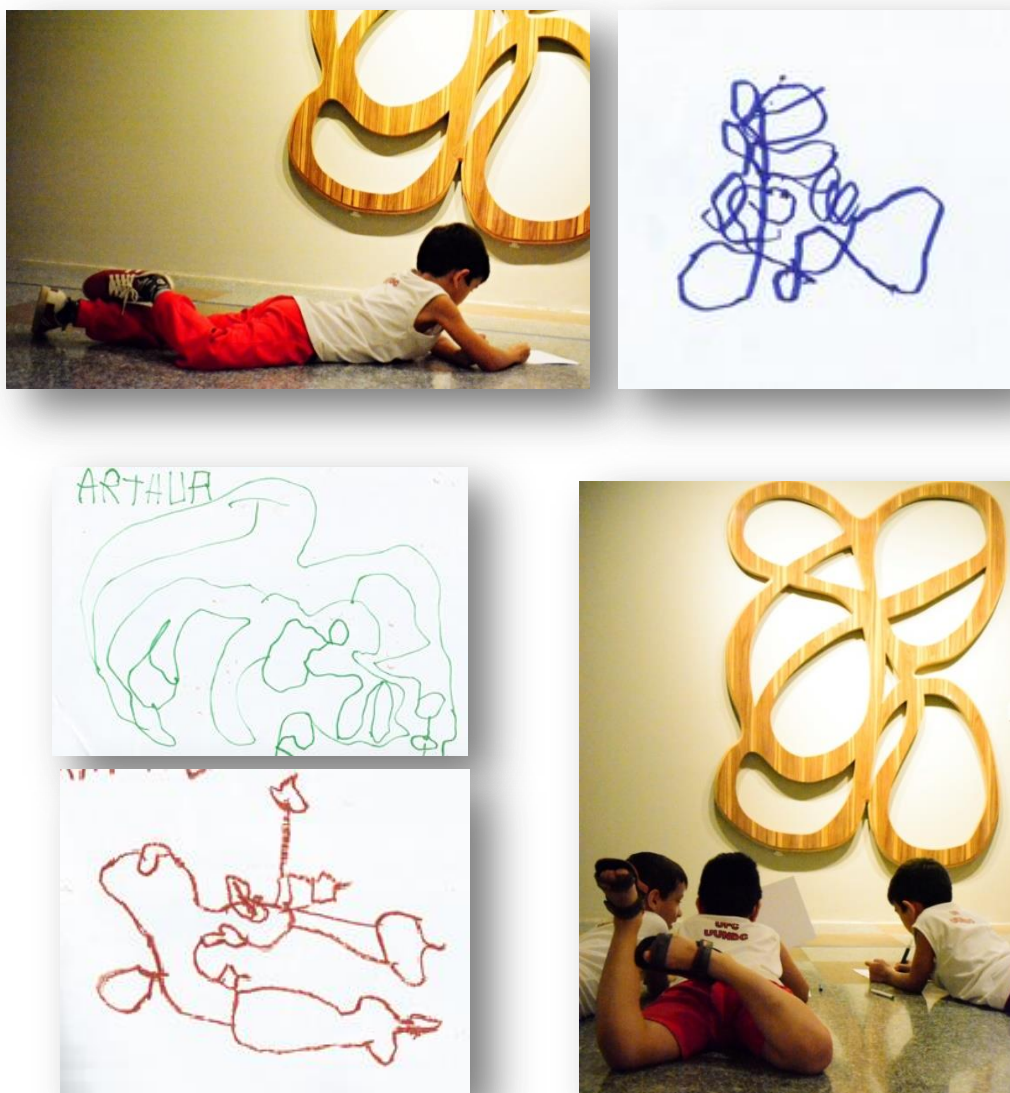
Outra obra que chamou a atenção das crianças foi *Nó* (2014), de Leda Catunda. Augusto gostou da obra por ser feita de madeira e por sua aparência de pistas de corrida de carros. Ele e outras crianças se identificaram com a obra e fizeram leituras dela em suas produções imagéticas.

A memória do vivido no Infantil IV no projeto “Pista de carros das crianças” é reelaborada com o encontro da obra de Leda Catunda, e novos trajetos das brincadeiras ganham potência com outros devires/crianças. Emaranhados de linhas em diferentes direções marcam a superfície do papel, e a imaginação atravessa as folhas desenhadas transformando-as em narrativas poéticas. Para Bakhtin (2011, p. 23), a arte como contemplação-ação é um ato ético, no qual a ação deve se “completar no horizonte do outro indivíduo contemplado, sem perder a originalidade deste”. Sem perder a dimensão estética, sensível e política no encontro com os outros, o vivido ganha potência ao se articular com a linguagem artística.

Assim, linhas de fuga foram potencializadoras de novos modos de produzir arte com crianças nessa última visita ao Espaço Cultural Unifor. As linhas moleculares se entrecruzaram à vida e aos desenhos das crianças. Foi um momento singular, sem interdição de guardas e educadores do museu. O tempo poético foi ativado; o tempo do calendário, calado. Os corpos infantis e adultos, como essas linhas sinuosas desenhadas pelas crianças, abandonaram as linhas duras e rígidas. Enfim, se desterritorializaram no espaço expositivo, ao deitarem e se expressarem nessa comunhão com os outros e com a arte.

As Figuras 71 a 75 mostram o (re)encontro das crianças com a obra *Nó* e a interação entre elas diante dessa obra, enquanto produzem suas narrativas lúdico-poéticas.

Figuras 71-75 – Cartografia poética



Fonte: Acervo da pesquisa.

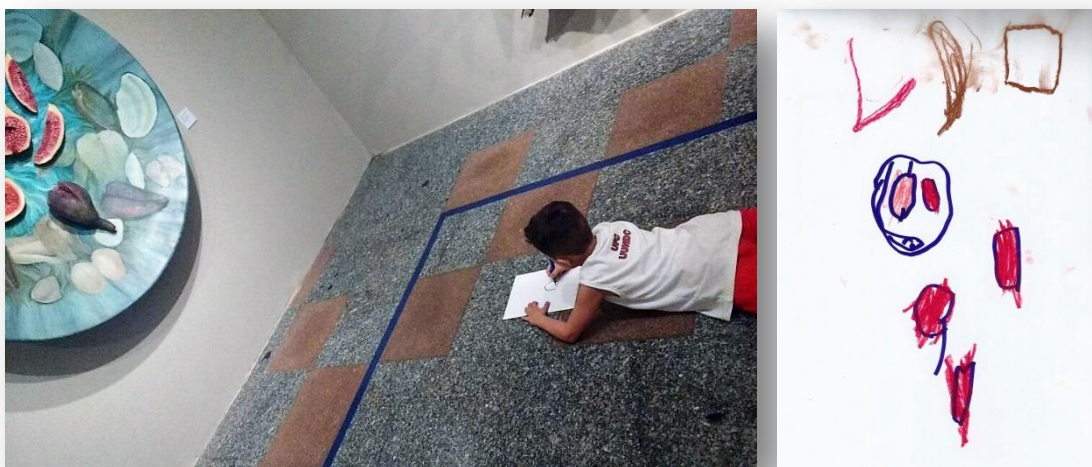
A imaginação criadora das crianças foi potencializada pela liberdade de criar no espaço da exposição. Seus corpos desenharam o espaço com gestos, pernas para o ar, barriga no chão. Assim, seus corpos foram desenhados com os reflexos da luz e na fugacidade do tempo em que elas estiveram no museu.

Sem sair dos espaços institucionais (museu e escola), as crianças viajaram nas pistas dos carros e na imaginação criadora que a experiência estética com arte contemporânea possibilitou neste estudo, pois “O nômade é aquele que, mesmo sem sair do lugar, foge por todos os lados, para não se deixar capturar pelas armadilhas do instituído” (SILVA, 2004, p. 246).

### 8.3 Narrativas e processos poéticos

Em outros capítulos, essas imagens já apareceram, mas o exercício aqui é mesmo o de ir e voltar, fazendo rizomas. Nesses entrecruzamentos rizomáticos, as narrativas orais e visuais mostraram a potência da mediação educativa realizada nos espaços escolar e museológico. Aqui também misturei ações mediadoras nos dois contextos pesquisados. Nos fluxos entre esses dois espaços, foi possível dizer o quanto é importante um trabalho de interação entre essas instituições culturais (Figura 76).

Figura 76 – Luiz diante da obra *Sereias bêbadas*



Fonte: Acervo da pesquisa.

Aqui foi analisada uma produção (narrativa poética)<sup>50</sup> das oito que constituem o acervo da pesquisa no espaço escolar. A opção por essa poética leva em consideração a imagem e os enunciados que já apareceram noutras produções da mesma criança, bem como de outras crianças. Por exemplo, não só a referência da obra, mas, sobretudo, os enunciados da invisibilidade em diferentes narrativas no decorrer da pesquisa.

No Anexo B<sup>51</sup>, encontra-se a atividade produzida pela escola e enviada para casa para ser realizada com a ajuda dos pais das crianças sobre o espaço visitado. É importante dizer que muitas vezes essas atividades vão para casa, mas demoram a retornar à escola, algumas não retornam ou retornam em branco, ou incompletas, como o caso da atividade do

<sup>50</sup> Estou chamando assim as produções imagéticas, orais etc., nas quais as crianças vivenciam o processo de criação.

<sup>51</sup> A escola tem uma *práxis* de, após as aulas de campo, enviar uma atividade acerca da visita. Apropriei-me dessa atividade em minha pesquisa.

Luiz, fato que abriu outras possibilidades dialógicas de pensar os modos de criar das crianças. Com esse relato, quero dizer da força do dizer do outro, criança ou adulto. O diário de campo a seguir ajudará a situar o contexto da produção da narrativa visual de Luiz.

*DIÁRIO DE CAMPO, 30 de outubro de 2016*

---



---

*O Luiz não havia feito o desenho no espaço indicado para isso. Solicitou fazer em classe ao ver que os colegas haviam concluído seus trabalhos e estavam me contando sobre a obra desenhada. Essa atitude dos colegas motivou-o a tomar a decisão de desenhar ao ser interpelado por mim, sobre o porquê de não ter feito o desenho. Ele não me respondeu, só pegou a atividade de volta e concentradamente traduziu poeticamente a obra *Sereias bêbadas*, de Adriana Varejão. Desenhou um círculo com uma canetinha vermelha, com esta mesma caneta desenhou uma sereia e uma fruta. Importante dizer que havia várias canetas coloridas, mas optou por uma única cor. Ao terminar essa primeira parte, ele aproveitou o retângulo delimitado pela tarefa e pintou-o todo de vermelho, misturando ao desenho realizado. Ao observar o seu processo criativo, perguntei enquanto fotografava: “você pintou tudo por quê?”*

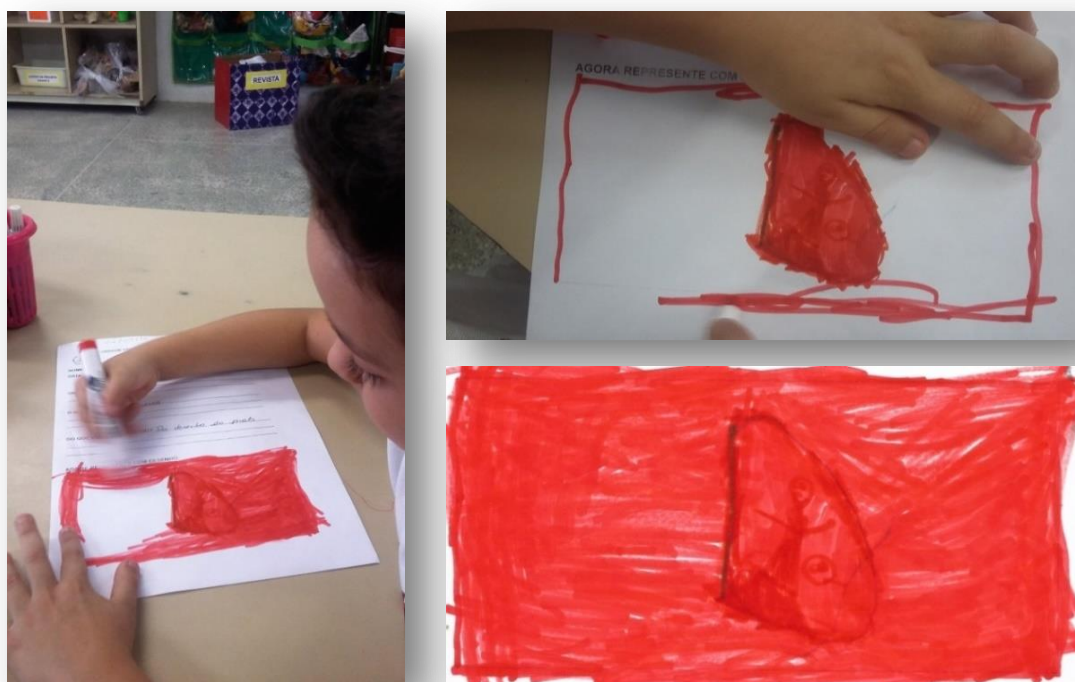
*Luiz: É a sereia invisível.*

*Pesquisadora: Acho que não vai dar para a sereia sair na foto. Sem comentar, ele rapidamente pegou o celular que estava na minha mão, clíc, clíc, clíc, quase sem parar. Vi que Luiz, com essa atitude, me mostrou que eu estava equivocada. Os vestígios da Sereia na narrativa poética dele eram nítidos, embora tratasse de uma sereia invisível. E mesmo se não aparecesse, ela estaria mediada pela linguagem da criança.*

A obra de Adriana Varejão foi o fio condutor para que a criança fizesse algo novo. Inúmeras camadas de sentidos habitam o trabalho da criança. O tema da sereia, a fruta e a cor vermelha do figo presentes na obra da artista são apropriados por Luiz em sua narrativa lúdico-poética.

As imagens a seguir mostram o processo de Luiz, que foi aguçado com base numa mediação educativa no espaço escola (Figuras 77-79).

Figuras 77-79 – Processo criativo de Luiz: “A sereia invisível”



Fonte: Acervo da pesquisa.

O tempo de silêncio e de concentração em que Luiz demorou na atividade são indícios de que ele estava submerso no processo de criação. Ele, que costuma ser falante e não se demorar em suas atividades, estava vivendo intensamente aquela experiência, que a princípio não lhe dera importância, mas que, a partir da mediação em sala de aula, tomou outro rumo. Derdyk (2004, p. 19) afirma que

A criança enquanto desenha canta, dança, conta história, teatraliza, imagina, ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário.

Luiz optou não só pelo silêncio, como ao tomar a decisão de fazer sua atividade, mas também se afastou de nós e, sozinho, para que mais ninguém interrompesse seu processo, elaborou sua “sereia invisível”. Ao pintar o retângulo que se hibridiza com a obra, Luiz destrói as fronteiras entre a sua criação e o espaço delimitado pela tarefa escolar. Essa atitude da criança é uma das características da arte contemporânea, isto é, fronteiras borradas ou inexistentes. Com essa ação, a criança nos instiga a pensar a escola contemporânea: o que ela

vislumbra para o futuro? Uma educação arborescente ou uma educação rizomática? Numa educação rizomática, diferentes linhas se entrecruzam em busca do conhecimento sensível.

Finalizo o Mapa IV com as palavras do crítico de arte Mário Pedrosa (*apud* OITICICA FILHO, 2013, p. 71, grifo meu), que compreende o espaço museológico como um lugar de experimentação, de educação e de produção de conhecimento. Para ele,

O Museu não pode se resumir a ter um acervo de obras de arte mais ou menos importantes, e expô-las permanentemente ou periodicamente. **Deve cuidar de suas funções educativas**, em cursos de iniciação e de estética, com um arquivo mais completo possível, uma biblioteca especializada. [...].

As próximas páginas trazem o Mapa V, o último desses encontros cartográficos entre espaço escolar e museológico. A caminhada continua com tintas e linhas pelas mãos das crianças e adultos participantes e mediadores desses processos poéticos.

**MAPA V**

**CRIANÇAS E ADULTOS POETIZANDO A VIDA COM  
TINTAS E LINHAS**



## 9 EXPERIÊNCIAS POÉTICAS VIVIDAS COM CRIANÇAS E ADULTOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Este capítulo mostra os processos de uma das atividades propostas na pesquisa. Durante oito encontros, foi realizada a construção de um painel coletivo, confeccionado por crianças, familiares das crianças, professoras e por duas funcionárias da escola, uma que nos acompanhou às visitas ao museu e outra do serviço geral que, ao ver as professoras pintando, sentiu vontade de pintar também. O painel foi pintado em tecido de algodão cru com tinta guache, escolhida por não ser tóxica, apesar de inadequada para o tecido. A ideia proposta foi abraçada pelos participantes (Figura 80).

A professora Rita solicitou-me uma ideia para realização do painel para o final do ano com as crianças, sobre o projeto “Coleção de insetos e artrópodes”. Sugeri um enorme painel que fosse pintado coletivamente. Enxerguei naquele momento a oportunidade de uma maior interlocução entre o projeto da turma do Infantil V e as visitas à exposição “Arte Contemporânea”.<sup>52</sup> Seguem notas do diário de campo.

### *DIÁRIO DE CAMPO, 08 de novembro de 2016*

---

*A professora, temerosa pelo tamanho do painel de 3 m de altura por 8 m de comprimento, se preocupava sobre o tempo de produção do painel, antes mesmo de começar. Os processos de criação podem levar muito tempo, ou não, o mais importante é que eles sejam vividos com intensidade, independente do tempo. A preocupação com o tempo cronometrado pode ser um entrave, no sentido de que as ações deixam de ser vividas, sentidas na sua completude. “Vai dar tempo?”, “Nubia, tem certeza que vai dar tempo?” (professora Rita). Eu não tinha certeza de nada ou de quase nada, pois os processos poéticos cartográficos acontecem na ação, no encontro com os materiais, no encontro com os Outros. Mas uma coisa me fazia pensar que, quaisquer traços, manchas, espaços vazios, pintados desenhados ou impressos no enorme painel por crianças e adultos, eram sinalizadores para cartografias de gestos, de afetos e de poéticas vividas nos espaços escolar e museológico.*

---

<sup>52</sup> A professora Rita inseriu na agenda de cada criança um recado aos pais, convidando-os para participar de uma atividade na escola com os filhos. O trabalho foi feito em pequenos grupos, de três, quatro ou cinco pais por dia, em dois momentos. A ideia da professora era concluir em dois ou três encontros. Levamos mais tempo do que o previsto pela professora.

Segue mais um diário de campo para relatar o processo:

**DIÁRIO DE CAMPO, 09 de novembro de 2016**

---

*Hoje, 09 de novembro, iniciamos o painel coletivo no qual atividades do projeto “Bicho”, da professora do Infantil V, estivessem presentes. A professora selecionou com as crianças desenhos de cada uma. Os desenhos foram então projetados na parede da sala de aula, e o pai, a mãe ou o irmão ajudariam na ampliação para o tecido fixado na parede. Após essa transferência, eles começavam a pintar e podiam acrescentar outros elementos à criação da criança, pois agora era um trabalho coletivo. As produções individuais das crianças seriam reproduzidas para o painel e depois os pais e as crianças podiam ampliar a criação. Segue imagem fotográfica do primeiro encontro com alguns familiares, a pesquisadora e as crianças em sala de aula.*

*Hoje, seis pais/mães presentes: mães da Nina, da Hanna e do Fernando e os pais do Danilo, do Paulo e da Juliana, além de uma irmã da Hanna.*

Figura 80 – Primeiro encontro com os pais: explicando a metodologia



Fonte: Acervo da pesquisa.

A retroprojeção dos desenhos das crianças provocou nos adultos (pais e professores) um momento de potência criadora. Uma mediação cujo signo, o desenho, foi o fio condutor para que os pais, nesse exercício inicial de tradução, via projeção, rompessem com a ideia de “reprodução” e ampliassem o universo de criação em parceria com as crianças. Foi o que

aconteceu quando os participantes da mediação pedagógica em artes visuais se integraram ao ato de criação. Foi possível perceber isso nas narrativas impressas em tintas e gestos. As imagens, no painel, são o registro do vivido. As imagens projetadas, pintadas no painel, foram encontro de criação entre crianças e familiares. O devir-criança desses adultos operou nesse momento de afeto criativo. Os registros a seguir apresentam um pouco do que foi e como foi esse processo (Figuras 81-86).

Figuras 81-86 – Primeiro dia do processo do painel coletivo (pais e filhos)



Fonte: Acervo da pesquisa.

O processo do painel se efetivou com muita concentração e poucas falas entre adultos e crianças. Quando estas aconteciam, eram sobre os materiais, como, por exemplo: “Quero o laranja, o verde” ou “Vou lavar o pincel” etc. Vale dizer que a projeção foi um recurso que despertou a curiosidade das crianças. Alguns pais no primeiro dia diziam não saber desenhar, mas logo deixaram essa preocupação de lado e se entregaram ao processo com alegria ao lado dos filhos(as). Segue mais um relato do diário de campo.

***DIÁRIO DE CAMPO, 14 de novembro de 2016***

---

*Cheguei muito cedo à escola, almocei por lá. A professora me avisou que alguns pais viriam continuar a pintura do painel coletivo, no qual foram projetados desenhos das crianças sobre o projeto “Bichos.” Nesse painel, os desenhos dos pais e das crianças que visitaram o museu também estão sendo projetados. No primeiro tempo, Linda, a mãe da Hanna, veio continuar a pintura com a filha. Foi interessante, porque esse painel está sendo pintado na sala de aula. No primeiro tempo, na roda de conversa, entreguei às crianças os desenhos delas e os desenhos dos pais feitos no espaço expositivo. Elas falaram dos desenhos. Foi um momento muito produtivo, com a participação das professoras Rita e Ângela. Por último, convidei a mãe de Hanna para falar de seu desenho, feito por ela na visita à exposição e agora pintado no painel.*

Linda, mãe da Hanna, foi convidada por mim para falar de seu desenho. As crianças levantaram-se e começaram a participar da conversa com ela, mostrando-se interessadas no desenho criado por Linda. É importante dizer que muitas ações foram acontecendo nos fluxos dos acontecimentos e eu, como cartógrafa, fui acompanhando os processos, vivendo-os.

**Pesquisadora:** Linda, por favor, vem aqui, só falta você. Vamos aproveitar a presença da mãe da Hanna aqui na sala...

**Hanna:** Eu sei que obra a minha mãe desenhou. Um quebra-cabeça.

**Linda:** Quem se lembra dessa obra?

**Crianças:** Eu, eu, eu... [falam todas ao mesmo tempo].

**Linda:** Sabem de quem é?

**Hanna:** Eu me lembro.

**Linda:** Vocês sabem de quem é essa obra?

**Rita:** O artista?

**Linda:** Vik Muniz.

**Crianças:** Vik Muniz.

**Linda:** Vocês gostaram da minha obra?

**Crianças:** Siiiiimm.

**Pesq.:** Vamos ver o que é que tem aí, Linda, conte aí pra gente. Por que você escolheu essa obra...

**Linda:** Naquela sala, o que eu mais gostei foi essa aqui [mostra seu desenho], porque eu adoro quebra-cabeça. E aqui, quando você olha para o quebra-cabeça, uma hora você vê o quebra-cabeça todo bagunçado e outra hora vê uma imagem de um senhor de cartola e uma criança ajoelhada estendendo as mãos para ele. Será que está pedindo um quebra-cabeça para brincar?

**Augusto:** Não! O meu irmão, ele só gosta de quebra-cabeça. Ele tem um monte.

**Linda:** Vocês acham que ele está fazendo o que aqui, gente?

**Felice:** Eu acho que ele estava pedindo uma ajuda.

**Linda:** Uma ajuda para comprar um quebra-cabeça?

**Juliana:** Não!

**Linda:** Pra quê?

**Juliana:** Pra... pra... não sei. Uma ajuda, assim, para alguma coisa...

**Clarice:** Eu! Eu acho que ele está pedindo Deus pra ajudar ele.

**Linda:** Deus?

**Pesq.:** Ajudar pra que mesmo, hein?

**Clarice:** Pra montar.

**Linda:** Mandar?

**Clarice:** Montar.

**Linda:** Pra montar o quebra-cabeça.

**Felice:** Eu acho que ele está pedindo sabe por quê? **Ele entrou dentro do quebra-cabeça dele, né? O menino...**

[Uma criança interrompe]:

**Hanna:** Mãããee... Eu gostei dele também, mas só não fiz ele porque é difícil.

**Felice:** Ó, ó, eu acho que ele, **o menino, entrou no seu quebra-cabeça e ele está pedindo ajuda para poder sair.**

**Linda:** Ah, tá certo. Faz sentido, gostei! Eu também pensei várias vezes assim, Felice. Um quebra-cabeça bem colorido que dava pra ver uma hora um quebra-cabeça bagunçado e outra hora um quebra-cabeça mesmo sem estar montado dava pra ver uma imagem. E um quebra-cabeça já pronto. Por isso que eu gostei dele. Além de ser muito colorido. Além de ser muito bonito **em qualquer distância que você observa a tela, tanto de perto quanto de longe.** Por isso que eu gostei dele.

**Pesq.:** E uma coisa interessante que a Linda disse. **O modo... o ângulo de observar.** A gente observa de perto, mas às vezes precisa se afastar para ver melhor. Tem obra que às vezes é melhor olhar de longe, né? Depois você se aproxima. É uma forma da gente olhar uma obra de arte.

**Felice:** E **assim é se afastar para ver melhor** [a criança vai se locomovendo para trás, mostrando para a pesquisadora, com gestos corporais].

**Pesq.:** Isso! Muito bem, Felice! [...]

As falas mostram a amplitude da mediação educativa acontecendo. Linda atua como mediadora/participante de ações educativas que foram se desenhando nos fluxos mediacionais, que se deslocaram em diversas direções no espaço escolar. A pesquisadora/cartógrafa está à espreita desses movimentos, no intuito de agir, como aparecem nas intervenções das transcrições videográficas acima.

As crianças discordaram de algumas colocações de Linda, isso mostra os agenciamentos das crianças operando ao replicarem o adulto. Nesse deslocamento das palavras, Linda, com sua mediação, aguçou a curiosidade das crianças, algumas meninas se levantaram e outras prestaram bastante atenção ao desenho dela (Figuras 87-92).

Figuras 87-92 – Continuação do painel, 14 de novembro (2º dia)



Fonte: Acervo da pesquisa.

A intervenção de Linda instigou Felice a dizer: “Ó, ó, eu acho que ele, **o menino, entrou no seu quebra-cabeça e ele está pedindo ajuda para poder sair**”. Esse enunciado foi observado diante de algumas obras visitadas nas exposições, ou melhor, o gesto de entrar na obra. Agora, esse gesto foi no desenho de Linda. Embrenhar-se numa obra constitui-se um modo de a criança da Educação Infantil viver a experiência estética na sua singularidade. Entrar e sair da obra foram verbos de ação que ao longo destas cartografias produziram movimentos potencializadores de intensidades dos afectos constituídos por devires. Movidos pelo pensamento espinosista, Deleuze e Guattari (2012, p. 44) afirmam que

Os afectos são devires. Espinosa pergunta: o que pode um corpo? Chama-se de latitude de um corpo os afectos de que ele é capaz segundo tal grau de potência, ou melhor, segundo os limites desse grau. A latitude é feita de partes intensivas sob uma capacidade, como a longitude, de partes extensivas sob uma relação.

Nessa perspectiva relacional, no segundo dia da pintura, segundo momento, João, irmão de Jandira, veio desenhar com ela, e o pai de Clarisse também. Depois que projetamos o desenho de Clarisse, o pai da menina “traduziu<sup>53</sup> visualmente”. Ela veio conferir e disse: “Acertou! É assim mesmo!”.

A relação de afetar e ser afetado foi atravessada por diferentes velocidades e intensidades, em diversos momentos dos processos pictográficos. As figuras 93-96 mostram pedaços da experiência vivida.

### DIÁRIO DE CAMPO, 16 de novembro de 2016

*Demos continuidade ao painel coletivo com as mães do Kalvin, do Luiz, do Augusto e com o pai da Felice. Hoje foi o 3º dia. Não deu tempo da Felice fazer a obra escolhida no museu, só a joaninha do projeto da professora Rita.*

Figuras 93-96 – Processo do painel (3º dia)



Fonte: Acervo da pesquisa.

<sup>53</sup> Vou optar pelos termos “apropriação” ou “tradução”, ao invés de “reprodução”, uma vez que os pais não reproduzem ao pé da letra, a começar pelos materiais. Um desenho antes feito com lápis de cor ou giz de cera sobre papel, passou a ser produzido com tinta guache e sobre tecido. Aqui, já se distancia da cópia. Enfim, os pais se inspiram nos desenhos dos filhos para também criarem.

Augusto e sua mãe, depois da transposição da imagem para o tecido, pintaram a obra que ele fez no museu, inspirado na obra *Nó*, de Leda Catunda. Luiz e sua mãe pintaram a sereia, que noutro desenho ele a chamou de invisível. A mãe do Calvin e o pai de Felice pintaram bichos relacionados ao projeto do Infantil V, contudo, essas imagens de seus filhos, ao serem transpostas para o tecido, foram recriadas com outras cores.

No quarto dia do processo, as crianças pintavam enquanto outras atividades aconteciam no espaço da sala de aula. Juliana e Danilo transpuseram para o tecido suas narrativas visuais da última visita ao museu (Figuras 97-99). Em companhia dos pais, pintaram seus desenhos do projeto “Bichos” nos primeiros dias do processo do painel.

Figuras 97-99 – Processo do painel (4º dia)



A produção de Calvin, a seguir, contempla alguns elementos da pesquisa. Percebo traços que lembram a obra *Gotas*, de Leda Catunda. O ponto forte segue as linhas de fuga e ruptura, pois a criança desenha outras figuras que se distanciam da pesquisa e do projeto “Bichos”, propostos para o painel. Ele desenha carros. Muitas vezes, testemunhei a professora chamando atenção sobre essas linhas de fuga. Parece que ela não enxergava ou não escutava os “não-ditos” da criança por meio de sua recusa à normatividade institucional. Ele lutava a seu modo para escapar do controle dos adultos da escola. Segundo Goldberg (2016, p. 323), “É por meio das narrativas desenhadas e orais que a criança atua e se autoriza como ser ativo e reflexivo”. Foi assim que compreendi as ações de Calvin, ao produzir outras poéticas diferentes daquelas que estavam sendo propostas (Figuras 100-102).

Figuras 100-102 – Processo do painel (5º dia)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Posso dizer, a partir de imagens e falas auscultadas na pesquisa, que as crianças têm consciência de seus limites de poder, por isso elas criam táticas para desviar linhas molares, como no exemplo imagético supracitado. As crianças encontram na linguagem do desenho inúmeras possibilidades de agir. De acordo com Derdyk (2004, p. 24), “desenhar é conhecer, é apropriar-se”. No que tange ao ato de desenhar, essa autora diz ainda que “a criança vivencia, organiza, operacionaliza, elabora, projeta, constrói, destrói em busca de novas configurações. O caos e a ordem se alternam” (DERDYK, 2004, p. 11).

Vale ressaltar que esses dias em que o painel ia sendo pintado não foram consecutivos e aconteceram conforme a disponibilidade dos grupos naqueles dias que se seguiam para o final do ano letivo. Infelizmente, dada a urgência de desocupar as paredes para a exposição dos projetos das turmas das crianças da escola, tive que “concluir” o painel com as professoras sem projeção, como mostram as Figuras 103 a 106.

Figuras 103-106 – Processo do painel (6º dia)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Com essa atividade, observo o quanto as professoras e funcionárias da escola estão sedentas e famintas para se expressarem poeticamente, mesmo num momento de muito trabalho no final do semestre. De forma intensa, elas se entregaram naquelas poucas horas e produziram as suas poéticas visuais. O movimento do corpo acompanha o gesto pictórico delas.

Na primeira imagem, dona Sônia, funcionária da escola, abandonou a vassoura e o espanador para observar a professora Francisca pintar, permanecendo bastante tempo assim. Em determinado momento, ela pegou o desenho da professora para dizer alguma coisa. Quem vê essa imagem pode dizer que ela está ensinando-a, bem como está integrada a esse fazer imagético. Esse gesto foi um desejo de pintar. Entendi-o como um pedido. Nesse dia, fui para casa com essa imagem na cabeça e registrada na câmera do celular, além de um desassossego por entender o quanto a arte e a cultura têm sido negadas às pessoas.

No dia seguinte, ao ver dona Sônia mais uma vez diante do painel inacabado e com aquele mesmo olhar interessado, convidei-a ao exercício pictórico. Primeiramente, ela hesitou: “Eu não sei pintar, eu nunca pinte!”, “O que vou fazer?”. Eu respondi: “Faça o que você quiser”. Por alguns instantes, ela ficou sem falar, mas ao pegar o pincel e as tintas esqueceu completamente a vassoura e o espanador. Com isso quero dizer que a escola contemporânea de Educação Infantil precisa urgentemente ampliar seu campo de visão para aqueles que cuidam/educam as crianças. Tudo pode ser currículo, tudo pode ser história! Embora a UUNDC seja uma escola de referência de Educação Infantil, penso que os professores e funcionários dessa escola ainda necessitam de uma educação mais rizomática.

O painel foi incompleto para a festa do final do ano do Infantil V. Essa incompletude é algo que faz parte do processo de criação. Porém, precisamos pôr um ponto final, ainda que esse ponto escape de nós, pois a criação é um gesto inacabado. Enfim, a nossa finalização provisória se deu com a pintura da professora/estagiária Ângela, que acompanhou o processo desta pesquisa desde 2015, no Infantil IV. Ângela só pôde fazer sua pintura depois, e os porquês foram anteriormente aqui ditos, mas o seu lugar já estava assegurado no grande painel.

A primeira imagem, a seguir, mostra dona Sônia pintando algo. Perguntei sobre o que desenhava. Ela disse: “Aquela coisa de botar tinta”, referindo-se à paleta de cor. Gesto derramado pela vontade de pintar. Assim, dona Sônia marcou sua pequena participação na pesquisa com sua paleta multicolor. A segunda imagem traz a professora Francisca pintando, tendo como referência para seu trabalho a obra *Sem título* (2011), de Tunga, composta por

ímã, cristal e metal. Na terceira imagem, a pesquisadora/cartógrafa costura o painel (Figuras 107-109).

Figuras 107-109 – Processo do painel (7º dia)



Fonte: Acervo da pesquisa.

As Figuras 110 a 112 mostram a expressão criadora de Ângela, inspirada na obra de Henrique Oliveira, cuja materialidade (madeira compensada pintada e grampos) se distancia muito dos materiais utilizados por Ângela (tinta guache e pastel seco). No seu processo, Ângela utilizou primeiramente papel e pastel seco. Ela reelabora o que fez na exposição utilizando agora tecido, tinta guache e novamente pastel seco. Com essa técnica

mista, Ângela, talentosamente, consegue dar expressividade, movimento e harmonia à sua criação. Contratempos escolares impossibilitaram que ela terminasse seu trabalho em novembro; no entanto, ela o terminou depois, com mais calma e intensidade.

Importa dizer que, durante o processo desse painel, foi combinado entre as crianças fazer linhas que interligassem rizomaticamente uns desenhos aos outros. Mas não deu tempo. Ângela, encarregada de tal ofício, deu as pinceladas finais em nossas cartografias de afetos, uma vez que as crianças participantes/mediadoras estariam no ano seguinte em outras instituições de ensino, poetizando a vida com alegria e cores.

Figuras 110-112 – Processo de criação da professora/estagiária Ângela



Deleuze e Guattari (2012, p. 49) compreendem que “latitude e longitude são os dois elementos de uma cartografia”. Na poética de Ângela, é possível ver com clareza esses elementos, no sentido espinosista do termo. Por exemplo, as intensidades que se referem ao grau de envolvimento são visíveis no corpo de Ângela, com a materialidade plástica. A velocidade e a lentidão se dão na durabilidade em todo o processo poético, desde o momento em que Ângela fez a primeira imagem no espaço museológico e, depois, quando terminou o ano letivo. Sem pressa de concluir sua criação, ela traçou as linhas finais desse painel coletivo.

Vale ainda ressaltar que tanto as crianças quanto os adultos, independente da escola ou do museu, trazem no seu repertório cultural suas experiências estéticas. Contudo, essas experiências podem ser ampliadas ao entrarem em contato com outros conhecimentos, aqui, no caso, com as artes visuais.

Lanier (2002, p. 46) propõe a devolução da arte à arte-educação, no sentido de “ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética visual”. O autor defende uma educação estética, tendo em vista o artesanato, a arte popular, o cinema e a televisão, não se limitando às artes que estão nos museus. A linguagem musical, por exemplo, tem realizado conexões entre a música erudita e a música popular. Nessa direção, a arte contemporânea faz conexões tanto com a arte produzida ao longo da história da humanidade quanto com as experiências estéticas do cotidiano. A história da arte é sem dúvida um arcabouço para o artista contemporâneo se alimentar, bem como para o professor/pesquisador de arte se ancorar.

O próximo e último capítulo apresenta e define as categorias empíricas deste estudo, realizado com velocidade, lentidão e, sobretudo, intensidade, no sentido deleuziano-guattariano de pensar os processos poéticos em artes visuais na contemporaneidade.

## 10 MEDIAÇÃO EDUCATIVA EM ARTE CONTEMPORÂNEA, UM ANDAIME QUE ACEDE A SENSIBILIDADE DA CRIANÇA E DO ADULTO À LINGUAGEM ARTÍSTICA

*“[...] a menina gostou tanto que só ficava pensando nessa obra todo dia. Todo dia quando ela queria pensar numa obra, ela ficava pensando na obra todo dia, todo dia. Não queria pensar mais em nada, só na obra.”*

*(Felíce)*

O que faz uma mediação ser educativa? É com essa questão que inicio este último capítulo cartográfico, no sentido de pensar no complexo e difícil ofício de quem trabalha com mediação educativa. Inicio também com essa epígrafe, que traz a voz de uma criança da Educação Infantil, encantada com uma obra de arte contemporânea. E são as vozes das crianças que me encantaram e me fizeram pensar nesta tese de doutoramento, sem, contudo, desprezar a mediação/participação importante dos adultos que tanto podem aumentar ou diminuir a potência de agir das crianças.

O mediador que trabalha com educação está sempre em constante processo de aprendizagem. Parafraseando Gonzaguinha<sup>54</sup>, digo que o mediador “é um eterno aprendiz”. O educador de museus tem de lidar com um público muito heterogêneo: crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, jovens do Ensino Médio, público universitário e público em geral, num breve espaço de tempo.

Como pesquisadora/cartógrafa e “eterna” trabalhadora de museus, penso que escola e museu precisam se aproximar mais, e que os encontros entre esses dois espaços não devem se limitar a visitas, muitas vezes desinteressantes para as crianças. As visitas museológicas devem ser, sim, potencializadoras de novos modos de produção de conhecimento, de afectos e de perceptos para seus visitantes. Não importa a tipologia do museu, o que importa são os modos de afetar e de ser afetado nos encontros do público com as exposições.

---

<sup>54</sup> Canção “O que é, o que é?”, de Luiz Gonzaga Jr.

Assim, os museus e centros culturais, além de lugares de pesquisa, conhecimento e reflexão, também são lugares de encantamento e assombro, principalmente para as crianças. Como diz Bettelheim (1991, p. 144):

[...] acredito ser o maior valor do museu para a criança, independentemente do conteúdo que possa ter: estimular – e o que é mais importante, cativar – a sua imaginação; despertar sua curiosidade para que deseje aprofundar o significado daquilo a que se expõe no museu; lhe proporcionar uma oportunidade de admirar, naquele momento, coisas que estão muito além do seu alcance; e, mais importante ainda, provocar-lhe a sensação de assombro com as maravilhas do mundo. Mal vale a pena o esforço de procurar crescer – e ver por inteiro – em um mundo que não esteja repleto de assombros.

Nessa perspectiva museal, penso que a escola de Educação Infantil pode reservar um lugar especial no seu currículo para as experiências museológicas, como a UUNDC vem realizando, ou pelo menos tentando fazer. É importante ressaltar o quanto é valioso viver de modo intenso essas visitas como parte constitutiva do currículo, e não como um apêndice.

Martins e Picosque (2012) se inspiram nas ideias deleuzianas-guattarianas para pensar um currículo escolar de forma rizomática, em que multiplicidades formam rede de conexão, contrapondo-se a um currículo cujos conteúdos são desarticulados ao serem divididos em bimestre, semestre e anual, perdendo a dimensão do todo. As autoras problematizam os cuidados que os professores devem ter para não caírem na fixidez curricular e ressaltam as sutilezas da sala de aula com seus processos educativos em constantes movimentos. Assim, compreendem os professores também como uma espécie de arqueólogos: “Como professores-escavadores de sentidos podemos nos tornar propositores, como Lygia Clark e Hélio Oiticica, esgarçando a percepção dos alunos por meio da materialidade da arte, fazendo dessa experiência um encontro de outra ordem com a arte e as coisas da vida” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 120).

Nesse sentido, como cartógrafa, propus na pesquisa que as professoras, além de mediadoras neste estudo, também fossem sujeitos dessas narrativas poéticas com as crianças. Assim, elas viveram processos de criação na escola e no museu, embora tenha sido apenas uma breve experiência, pois foram as crianças o foco central das poéticas.

De que modo os processos em artes visuais são vividos na Educação Infantil? Como as artes visuais podem atravessar os outros campos de conhecimentos na escola de Educação Infantil? É possível que muitos professores ainda não tenham tido acesso à obra de muitos dos artistas contemporâneos; ainda assim, muitos professores no campo da Educação

Infantil têm realizado trabalhos interessantes relacionando vida e arte, pois eles têm um saber da experiência em suas *práxis* pedagógicas.

Na UUNDC, as professoras são estimuladas pela proposta pedagógica da escola a serem pesquisadoras, no intuito de viverem a pesquisa com as crianças, que desde a mais tenra idade são instigadas nas atividades de investigação coletiva com seus pares, tendo as professoras como mediadoras.

Contudo, alguns traços da escola tradicional ainda atravessam as práticas de algumas professoras da UUNDC, o que se contrapõe à proposta pedagógica da própria instituição. Vale ressaltar que essas práticas são tensionadas pelas linhas molares e moleculares que existem no espaço escolar ou em qualquer outra instituição. Lembro aqui algumas questões centrais que me acompanham neste estudo: como a mediação educativa com crianças da Educação Infantil e com adultos pode ser produtora de sensibilidade à arte contemporânea? Ou: como a mediação educativa em arte contemporânea pode aceder a sensibilidade da criança e do adulto à linguagem artística?

### **10.1 A poética das costuras: mediação lúdico-poética das crianças da Educação Infantil**

A mediação lúdico-poética é um modo de fazer das crianças, em particular das crianças de Educação Infantil, que fazem da arte um território do brincar. Nesse sentido, a arte é uma mediadora, que potencializa as interações culturais entre as crianças, bem como entre as crianças e os adultos, cujos olhares cartografam os modos brincantes das crianças, e estas também cartografam os movimentos dos espaços temporais que os adultos instauram para elas.

Nas visitas ao Espaço Cultural Unifor, bem como ao longo dessa caminhada como pesquisadora de ação educativa com crianças em museus, fui/sou testemunha das transgressões do espírito infantil. Algo que de certa forma se aproxima de uma das características da arte: a transgressão. Segundo Brougère (2004), uma das características do brincar que o aproxima da arte é a finalidade nele mesmo. Brincar e fazer arte podem até ser utilizados para outros interesses, mas seus objetivos maiores, como diz Brougère (2004), são as inutilidades.

A narrativa lúdico-poética é criadora do devir-criança, processos e produtos da experiência vivida pelas crianças ou com as crianças e adultos que acompanham as cartografias poéticas em diferentes espaços temporais. Vida e arte se entrecruzam nas narrativas produzidas pelas crianças, fazendo delas cocriadoras nos espaços escolar e museal.

## 10.2 Mediação lúdico-poética com Hanna no espaço escolar

Penso ser importante destacar aqui as palavras de Moraes (2013, p. 2), no que tange ao artista contemporâneo: “O artista não é mais o que realiza obras dadas à contemplação, mas o que propõe situações – que devem ser vividas, experimentadas. Não importa a obra, mesmo multiplicada, mas a vivência”. Esse pensamento se coaduna com as proposições contemporâneas no ensino de arte, isto é, o professor como um propositor e mediador que se preocupa em viver a experiência estética com os seus alunos.

Eu, enquanto pesquisadora/cartógrafa, ao viver e observar os processos acontecendo entre o espaço do museu e o da escola, propus, a partir das narrativas poéticas das crianças, o desafio de costurar, o qual foi prontamente abraçado pela turma do Infantil V, talvez pela novidade.

Leonilson Bezerra foi o nosso fio condutor, instigado pelo interesse de Felice na obra do artista. As outras crianças me pareciam estar mais interessadas na materialidade da obra, isto é, nos tecidos, nas linhas e agulhas.

### *DIÁRIO DE CAMPO, 21 de novembro de 2016*

---

*As crianças participaram de todo o processo da atividade “Poética das costuras”, desde a escolha das cores dos tecidos (comprado com bastante tempo de antecedência), ao rasgar o tecido, tocar nos materiais, manuseá-los: linhas, botões, agulhas. Enfim, criar e narrar.*

*Os meninos não tiveram medo das agulhas. Um deles, todo cuidadoso comigo, dizia: “Cuidado, Núbia, pra você não se furar”. Quer dizer, roubava a minha frase, pois em alguns momentos ouviam eu pronunciá-la. Eles foram à atividade com muita confiança e disposição.*

*As meninas também se empenharam, embora algumas tivessem receio da agulha, mas participaram de todo o processo, colaborando umas com as outras, criando, escolhendo e delegando a outras meninas o ofício de costurar. A mediação da Hanna foi fundamental no processo das cartografias das outras crianças.*

Cartografei os desdobramentos dos processos poéticos com tecidos e linhas, nos quais Hanna foi uma das mediadoras que potencializou o fazer artístico na Educação Infantil, juntamente com outras crianças. Felice, a criança que deu vida à ideia, teve receio da agulha,

mas participou de todo o processo de seu trabalho, sendo apenas a parte do manuseio da agulha realizada por Hanna, que trocava ideias com Felice sobre o trabalho.

Felice orientava no que dizia respeito à concepção da obra, enquanto Hanna, sobre a experiência de costurar. Hanna foi uma excelente mediadora nesse processo poético. Outras meninas, vendo sua habilidade com a agulha, dirigiam-se a ela no intuito de também serem auxiliadas nas costuras poéticas. O empenho de Hanna foi tão grande que quase não deu tempo de ela fazer a própria obra, protelando para as últimas horas do ano letivo. Porém, deu tudo certo, com a sua *expertise*. As Figuras 113 a 118, a seguir, mostram um pouco do processo poético da mediação.

Figuras 113-118 – Processos poéticos entre as crianças



Fonte: Acervo da pesquisa.

Aqui, além do processo de criação das crianças, a alteridade foi marcada pelo gesto de Hanna, que, com delicadeza, orientava as colegas sob meu olhar cartográfico (Figuras 119-122).

*DIÁRIO DE CAMPO, 21 de novembro de 2016*

---

*Uma das obras responsáveis pela escolha deste material foi Norte, Sul, de José Leonilson Bezerra. Felice ficou muito encantada pelo artista e obra. Ela me disse que o nome do artista é o mesmo do pai dela, JOSÉ. E acrescentou que ela e o pai adoram mapas, aqui uma pista da sua aproximação com o artista e a obra Norte, Sul [...]*

Figuras 119-122 – Hanna auxiliando Clarisse na sua narrativa lúdico-poética



Fonte: Acervo da pesquisa.

A mediação lúdico-poética com crianças aparece ainda como um entre-lugar nos espaços escolar e museológico, uma vez que a escuta para aceder a sensibilidade artística necessita de um excedente de visão estética para capturar o audível, o não-dito e a gestualidade das crianças, principalmente no espaço museal.

O escritor colombiano Gabriel García Márquez, ao falar de seu processo criativo, diz que sua poética nasce sempre de uma imagem, uma “transposição poética da realidade”. Ao acompanhar os processos criativos das crianças, pude perceber essa transposição poética do vivido para as poéticas visuais produzidas por elas, quando, por exemplo, a poética de Adriana Varejão foi transformada na poética das crianças noutras leituras. Isto é, numa narrativa lúdico-poética, cuja potência foi retirada da experiência vivida nas exposições.

No processo da poética das costuras, os fluxos se efetivaram de modo singular e em diferentes direções. Hanna foi uma mediadora em potencial entre as crianças: orientou, junto comigo, o uso dos materiais. Muitas vezes, fiquei apenas observando o modo como ela manipulava os materiais e orientava as colegas, era toda cuidadosa. Felice e Clarisse conceberam as ideias, fizeram intervenções com canetas de tecido e manusearam, uma vez ou outra, a agulha, sob a mediação de Hanna, que acompanhou os processos das duas. As imagens mostram um pouco o que foi o processo: as crianças rasgando os tecidos, produzindo um som que provocava alegria entre elas, e a criação sendo realizada.

As poéticas foram produzidas em parceria, sob orientação de Hanna, que noutro dia, nos momentos finais do ano letivo e da pesquisa, fez o seu trabalho. As Figuras 123 a 130 mostram a narrativa lúdico-poética de Hanna.

Figuras 123-130 – Processo de criação de Hanna



Fonte: Acervo da pesquisa.

Acompanhando o ato criador de Hanna, pude observar a delicadeza e o cuidado com que ela se debruçou no seu fazer artístico, talvez por ter visto fotografias de outras obras

de Leonilson no meu celular, pois eu as tinha salvo para mostrar para Felice, que se dizia encantada pelo artista.

Entre as obras, havia uma com botões e outra feita com dois tecidos diferentes. Embora houvesse uma quantidade de tecidos coloridos, a maioria das crianças optou só por um tecido, diferenciando apenas nas cores, quem sabe por *Norte, Sul* ser constituída de um único tecido, de cor amarela, com costuras em linha preta. Ao contrário das demais crianças, Hanna resolveu escolher dois tecidos para sua narrativa poética.

### 10.3 Narrativas lúdico-poéticas com os meninos na Educação Infantil

As imagens e os diários narram os processos da experiência poética vivida na cartografia. As duas imagens a seguir foram capturadas do breve vídeo que fiz dessa narrativa. Nesses alinhavados, eu e as crianças tecíamos a vida, a arte e o brincar. Enfim, tudo se misturava num tempo de poesia, e minutos de intensidade foram vividos. “A vida como obra de arte”, me parece ser isso, ou seja, quando conseguimos deslizar, romper com a molaridade, conquistar novos modos de existir, de nos narrar em cores, linhas, movimentos, sons, sorrisos ou até mesmo tristezas. Nesta cartografia, a arte, como potência da vida, abriu horizontes para a criação.

A primeira imagem mostra Luiz brincando com um pedaço de tecido azul, enquanto eu colocava a linha na agulha. A brincadeira se misturava à poética das costuras. Brincar e criar são gestos que as crianças da Educação Infantil empregam nas suas práticas lúdicas. A mediação educativa em artes visuais pode ser potencializadora para a formação cultural das crianças, desde a mais tenra idade. Assim, acredito que possibilitar visitas aos museus, bem como vivenciar na sala de aula o acesso às imagens de arte, são exercícios formadores para crianças e professores.

Destaco a importância da arte contemporânea na Educação Infantil pela sua aproximação com a vida. As imagens a seguir mostram a relação das crianças com os materiais utilizados na obra do artista contemporâneo Leonilson, na qual os tecidos bordados eram tema de sua poética (Figuras 131-132). Costurar é uma atividade que faz parte do cotidiano de algumas crianças, como se observa na narrativa do diário de campo:

*DIÁRIO DE CAMPO, 21 de novembro de 2016*

---

O primeiro momento da aula é dedicado à brincadeira; no entremeio, continuei com as atividades de costura. Segue uma breve narrativa de Luiz, no intervalo, entre a costura e eu acertar o buraco da agulha. Ele narra sua vivência sobre a “Vovó Lindeusa”.

Núbia: A vovó Lindeusa costurava?

Luiz: Sim!

Núbia: O que ela costurava?

Luiz: Máscaras. Máscaras pra mim [pausa]. Eu gostava da vovó Lindeusa. Agora, ela tá lá no céu, virou uma estrelinha... Uma estrelinha brilhante. Um dia, meu primo assustou a vovó Lindeusa...

Núbia: Por que ele assustou a vovó Lindeusa?

Luiz: Porque... porque... a gente tava brincando de... [ele não completa, é interrompido por um colega]

Núbia: E você, Danilo, já tinha costurado?

Danilo: Não. A minha vó costura a roupa do pastor.

Núbia: E o que mais ela costura?

Danilo: Não sei, acho que só isso... [Danilo ficou super concentrado; parecia já familiarizado com a agulha]. Depois, Augusto e Kalvin pediram para costurar. Eles também afirmaram nunca terem costurado, mas foram super bem na atividade e demonstraram muito interesse. Kalvin, por exemplo, que muitas vezes resistia às atividades, em particular as da escola, veio pedir para costurar. Demorou um tempão fazendo o seu trabalho, e, quando foi embora, disse: “Amanhã quero continuar”. Dos 7 meninos, apenas um não quis costurar. [...].

Figuras 131-132 – Luiz e pesquisadora entre narrativas



Fonte: Acervo da pesquisa.

A poética das costuras com os meninos aconteceu num clima de partilha de materiais, conversas e risos. As intervenções nos tecidos foram também híbridas, com canetas para tecido, linhas e botões, que nas narrativas dos meninos viraram rodas de carros, como, por exemplo, na criação de Danilo. Carros que deslizavam numa pista feita com linhas de caneta e linhas de costura, reportando-se à intensidade do vivido no projeto “Pista de carros das crianças”, da professora Francisca, no ano anterior (2015). As Figuras 133 a 136 mostram como foi a elaboração do processo criativo.

Figuras 133-136 – Meninos num clima de partilha



Fonte: Acervo da pesquisa.

Os gestos e a delicadeza dos meninos na atividade forneceram pistas do envolvimento das crianças com esta atividade, talvez porque elas nunca tivessem trabalhado com agulha. O perigo de furar o dedo poderia ser algo desafiador para as crianças. Nessa poética da delicadeza, meninos e meninas não puseram em disputa a questão de gênero, muito forte, como disse a estagiária Ângela, nessa turma. Vida e arte se misturavam, sem saber quando terminava uma ou quando começava a outra (Figuras 137-141).

O projeto da turma do Infatil IV, “Pista dos carros das crianças”, com a obra *Ruínas de charque Porto*, de Adriana Varejão, virou, nas vozes das crianças, *Rampa*. Com relação à obra *Parede com incisões à La Fontana*, as narrativas lúdico-poéticas foram intituladas pelas crianças como *Os arranhões do gato*. Um gato transgressor que subiu as escadarias do centro cultural e arranhou uma das telas mais valiosas da artista, segundo o Mercado da Arte. *Ruínas de Charque Huimaitá* e a *Obra que ninguém viu* guardam nos seus títulos a marca da contemporaneidade, o não-lugar, a invisibilidade, a liquidez etc.

Essas poéticas possibilitaram uma abertura para a sensibilidade à linguagem artística. Os materiais, o jogo de cores e as formas são elementos que desafiam as crianças a poetizarem. Algumas pistas da experiência estética vivida na escola e no museu vão aparecendo nas poéticas das costuras.

Figuras 137-141 – Meninos no processo das costuras



Fonte: Acervo da pesquisa.

O olhar sensível da criança, mediante as narrativas lúdico-poéticas, fez do museu um espaço também das crianças da EI “se dizerem”, rompendo as fronteiras do olhar adultocêntrico e a ideia de que esse público não entende de arte contemporânea ou de arte de forma geral. Precisamos, sim, aprender com as crianças, e elas também podem aprender com os adultos numa perspectiva rizomática da educação contemporânea, na qual as crianças possam falar e serem ouvidas.

#### *DIÁRIO DE CAMPO, 17 de novembro de 2016*

---

*Eu tive que me desdobrar naqueles últimos dias de novembro. Alternadamente, fazia intervenções no horário da brincadeira, horário considerado pela professora como “sagrado”<sup>55</sup>. Tive que romper com esse caráter de “sacralidade” afirmado pela docente. Ela mesma teve que romper. Assim, eu num canto da sala com duas ou três crianças; ela também noutra atividade, apartada de mim, noutro canto da sala, fazia atividades para finalizar o projeto “Coleção de insetos e artrópodes”, nome escolhido coletivamente com as crianças, que por muitos meses o nomearam de projeto “Bichos”. [...] Um dos momentos mais ricos da pesquisa talvez tenha sido a **poética das costuras**. As crianças demonstraram um imenso interesse [...] Diante de mim, tecidos coloridos, agulhas, linhas, botões e crianças sedentas para criar. Que fazer?! Romper com o caráter da sacralidade. Não me restava alternativa.*

Ao escrever esse diário, lembrei-me de Benjamin (1994) e a contrapelo iniciei o processo das poéticas das costuras com as crianças, em que narrativas visuais e orais se misturavam nesse encontro de descobertas com/entre elas, os tecidos e as linhas, para entrelaçamento da vida com a arte na Educação Infantil. Assim, a vida, a arte e o brincar aconteceram no espaço escolar de viés, pelas bordas, nos entremeios, sob o rasgo dos tecidos e, como diz Deleuze (2013), no rasgar das palavras ou no torcer da linguagem.

A necessidade nos força a pensar, a viver e a criar... A romper com o paradigma arborescente. Assim, a arte contemporânea, entrelaçada com as narrativas lúdico-poéticas das

---

<sup>55</sup> Na UUNDC, a brincadeira é central no currículo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

crianças, ganhou potência pelas mãos das crianças, cujos gestos misturavam a vida, a arte e o brincar com alegria.

### *10.3.1 Mediação educativa*

As categorias empíricas emergem do campo de estudo. Nesse sentido, esta tese foi atravessada por quatro categorias: mediação educativa; narrativas lúdico-poéticas; fluxos mediacionais e experiência estética vivida na escola e no museu. Todas elas se articulam entre si com algumas distinções. Essas categorias empíricas se inter-relacionam neste estudo cartográfico, numa conexão constituída de multiplicidades de linhas que se entrecruzam fazendo rizomas.

A mediação educativa, sendo a categoria central, abrange as demais nos processos de interações entre crianças, adultos e obras de arte. Portanto, as demais categorias são partes constitutivas dela, com algumas diferenças. Essa mediação é um campo de forças que medeia as relações dialógicas imbricadas nos espaços escolar, museológico ou em qualquer outro espaço. Ela exerce importante papel na formação cultural dos sujeitos implicados nas ações propostas em diferentes contextos sociais e culturais em que o ato educativo acontece.

Esse tipo de mediação se constitui como um modo de fazer expandido, no qual o(a) mediador(a)/cartógrafo(a) acompanha e potencializa ações educativas, antes, durante e depois da visita a museus, centros culturais, escolas etc. Por seu caráter amplo, ela pode acontecer em qualquer lugar; entretanto, exige, por parte dos participantes/mediadores, uma vontade de se integrar à proposição educativa.

Nem toda mediação é educativa. Para a mediação ser educativa, os processos devem ser acompanhados e partilhados entre os participantes/mediadores e ter um caráter propositivo, criador e problematizador, levando em consideração os aspectos éticos, estéticos e políticos da atividade humana. Uma mediação é educativa e problematizadora quando faz os sujeitos implicados na ação pensarem e criarem nos espaços-tempos em que a ação educativa se realiza.

Viver os processos mediacionais de modo intenso é a atitude do mediador que internalizou seu ofício de educador. Na mediação educativa, o outro tem um papel fundamental nas ações vividas e compartilhadas. Esse tipo de mediação se constitui na/pela alteridade, pela liberdade e pelos modos de produção de afectos. Afetar e ser afetado com/nos processos educativos que acontecem no trajeto da experiência mediadora que produzem novos modos de sensibilidade, de existência e de resistência.

A mediação é um efeito que aguça os sentidos (das crianças, dos adultos etc.), ampliando os modos de ver, de sentir e de conhecer das pessoas acerca da arte, da história, da sociologia, da natureza ou de outro conhecimento que seja produzido pela humanidade ou pelo universo.

Reitero mais uma vez que a mediação educativa se caracteriza por seu modo expandido de pensar e criar diferentes poéticas nos espaços-temporais da experiência vivida. Os processos mediacionais são vividos com intensidades nos encontros dos/com outros corpos.

Uma mediação é educativa, portanto, quando é capaz de potencializar a formação cultural nos sujeitos envolvidos nas ações propositoras com experiências poéticas (ou estéticas). No exemplo a seguir, Irene acedeu à linguagem da sensibilidade artística via mediação educativa. Segue excerto do que já foi registrado em outras páginas. Fala da Irene, mãe de Jandira:

[...] E eu perguntava para as pessoas: “me diz aqui, **o que é que tu olha** para isso aqui, **o que é que tu sente? O que é que tu vê?**” Aí várias pessoas diziam: “ah, é uma casa com uma iluminação amarela”, a minha irmã falou, né? Eu disse assim: “não, essa casa aqui foi uma exposição que eu fui lá na Unifor, e é da Adriana Varejão, né? Ela trabalha com isso, tudo, e aí eu achei muito bom. Eu adorei essa experiência.” [...]

Irene é duplamente implicada no trabalho de mediação: não só participa, mas também faz mediação a partir do que foi vivido. A obra a afetou de tal modo que a fez refletir sobre a ação vivida. Ela se questionou e perguntou a outras pessoas sobre o que veem. Ela propôs ao outro o exercício do pensar, do criar e do problematizar, como se revela nesse depoimento carregado de intensidades. Foi isso que ela me proporcionou nesta tese, juntamente com as crianças: criar, pensar e problematizar o complexo ofício da mediação educativa. A obra *O Iluminado*, de Adriana Varejão, a afetou, e Irene me afetou com a sua narrativa do vivido. Nesse sentido, esse exemplo cabe no que estou compreendendo por mediação educativa, pois a ação mediadora se constitui com mais amplitude, abrangendo um raio de ação maior do que eu nem sequer poderia imaginar.

As dimensões ética, estética e política também permeiam o dizer de Irene. Ela compartilhou com outras pessoas um conhecimento sensível a partir da experiência vivida em arte contemporânea. Ela faz/tenta fazer o outro sentir o que ela mesma sentiu: o indizível. Assim, encontra na escuta sensível da mediação educativa uma potência de se dizer. E, com

um olhar ampliado, consegue ver o que muitos não conseguem: a dimensão do sensível que há nas coisas da arte ou nas coisas simples da vida.

Nesta cartografia, poderia citar muitos outros exemplos de mediação educativa, mas transcreverei, a seguir, apenas mais um exemplo envolvendo crianças, adultos e os modos de produção de narrativas poéticas. Essa narrativa aconteceu na biblioteca da escola. Além de mim, estavam presentes mais duas crianças, que também contaram suas histórias a partir dos desenhos realizados após a segunda visita ao eixo temático “Arte Contemporânea”, da exposição *Coleção Airton Queiroz*, no segundo semestre de 2016.

**Pesquisadora:** Felice, conte uma história sobre o seu desenho.

**Felice:** Era uma vez um homem chamado Leonilson que tinha uma doença sem cura e resolveu fazer uma obra do seu corpo. Ele fez várias obras e ele ficou tão famoso, tão famoso que as pessoas adoravam a obra dele. **Uma menina amou e ficou apaixonada por essa obra**, mas ele já morreu e **no dia que a menina viu, ela ficou muito encantada, resolveu fazer essa obra em um pano** [tom de espanto] e fez essa obra também na **tarefa da escola**.

Eu propus que as crianças criassem histórias a partir dos desenhos que tinham feito, com base em algumas das obras escolhidas por elas. O lugar para contar, a biblioteca, foi excelente, pois na sala de aula o baralho é grande, dificultando as transcrições. O grupo, formado por três crianças, ficou muito atento à história de cada uma. As três escolheram um cantinho atrás do balcão, aproveitando a ausência da estagiária do espaço, e trouxeram almofadas que estavam noutro lugar da biblioteca. Naquele dia, a biblioteca foi só nossa. Elas organizaram o espaço e escolheram o lugar para eu filmar a cena.

Na organização do espaço, já foi possível perceber o trabalho partilhado entre o grupo. Narrar exige cuidado, portanto pensar o lugar e a audiência era um modo de as crianças se colocarem como protagonistas da ação mediada.

O breve recorte da poética de Felice mostra seu envolvimento com a obra do artista contemporâneo Leonilson e noticia que ela fez outras vezes a obra, ou seja, no tecido e na tarefa da escola, como afirmou. Ela reelaborou outras leituras da mesma obra, *Norte, Sul*. A partir do trabalho de mediação educativa no espaço da exposição e na escola, é que Felice foi afetada pela obra do artista. Ela diz: “[...] a menina gostou tanto que só ficava pensando nessa obra todo dia. Todo dia quando ela queria pensar numa obra, ela ficava pensando na obra todo dia, todo dia. Não queria pensar mais em nada, só na obra”. Ao dizer isso, transbordava de alegria, como ela mesma dizia: “Ficou apaixonada... ficou encantada”. Esse encantamento dela afetou a turma do Infantil V de outra maneira. As outras crianças,

mediante interesse da Felice pela obra de Leonilson, foram afetadas de outro modo, isto é, pela materialidade da obra: tecido, linhas e agulhas. Isso se efetivou pela mediação educativa. Com um olhar atento sobre o interesse de Felice, levei alguns materiais – tecido, linha e agulhas grossas – para sala de aula, para a proposição de uma experiência estética, de modo que elas pudessem conhecer e decidir se realmente queriam experimentar aquele material. Foi assim que nasceu o interesse pelas costuras.

Anotei, com o auxílio de Ângela, as cores de tecido que cada uma escolheu e fui comprar para realizar essa proposição. As crianças viveram todas as etapas do processo. Escolheram as cores, rasgaram os tecidos, fizeram os alinhavos e pregaram botões. Com canetas de tecido, alguns fizeram experiências híbridas, ou seja, desenhos com costuras.

Assim, a mediação educativa aconteceu tendo em vista o acompanhamento dos processos antes, durante e depois. Como já elucidado, esse tipo de mediação, que potencializa o ato de criação, a liberdade de criar e de escolher, instiga a problematização.

Anteriormente, neste mesmo capítulo, apresentei o que foi a potência da poética das costuras, em que outra criança, Hanna, atuou como mediadora entre seus pares. As imagens mostraram a força da mediação educativa nos processos de Hanna e na sua alteridade com as colegas, ao partilhar sua experiência na arte de costurar com as colegas. Aqui, temos um nível de mediação criança e criança, atuando dentro da mediação educativa de caráter mais amplo, tematizada e pensada dialogicamente.

Sobre o caráter da “heterogeneidade mostrada” da mediação educativa que abrange um modo de fazer com base na pluralidade dos processos mediacionais, penso que, em arte contemporânea, essa mediação é um andaime que acedeu a sensibilidade da criança e do adulto à linguagem artística, como foi mostrado aqui na empiria. A mediação educativa opera em diferentes camadas ou planos de mediação: criança e criança; adulto, obra de arte e criança; criança e obra de arte, como podemos observar na Figura 142.

Figura 142 – Cartografia das categorias empíricas e planos de mediação



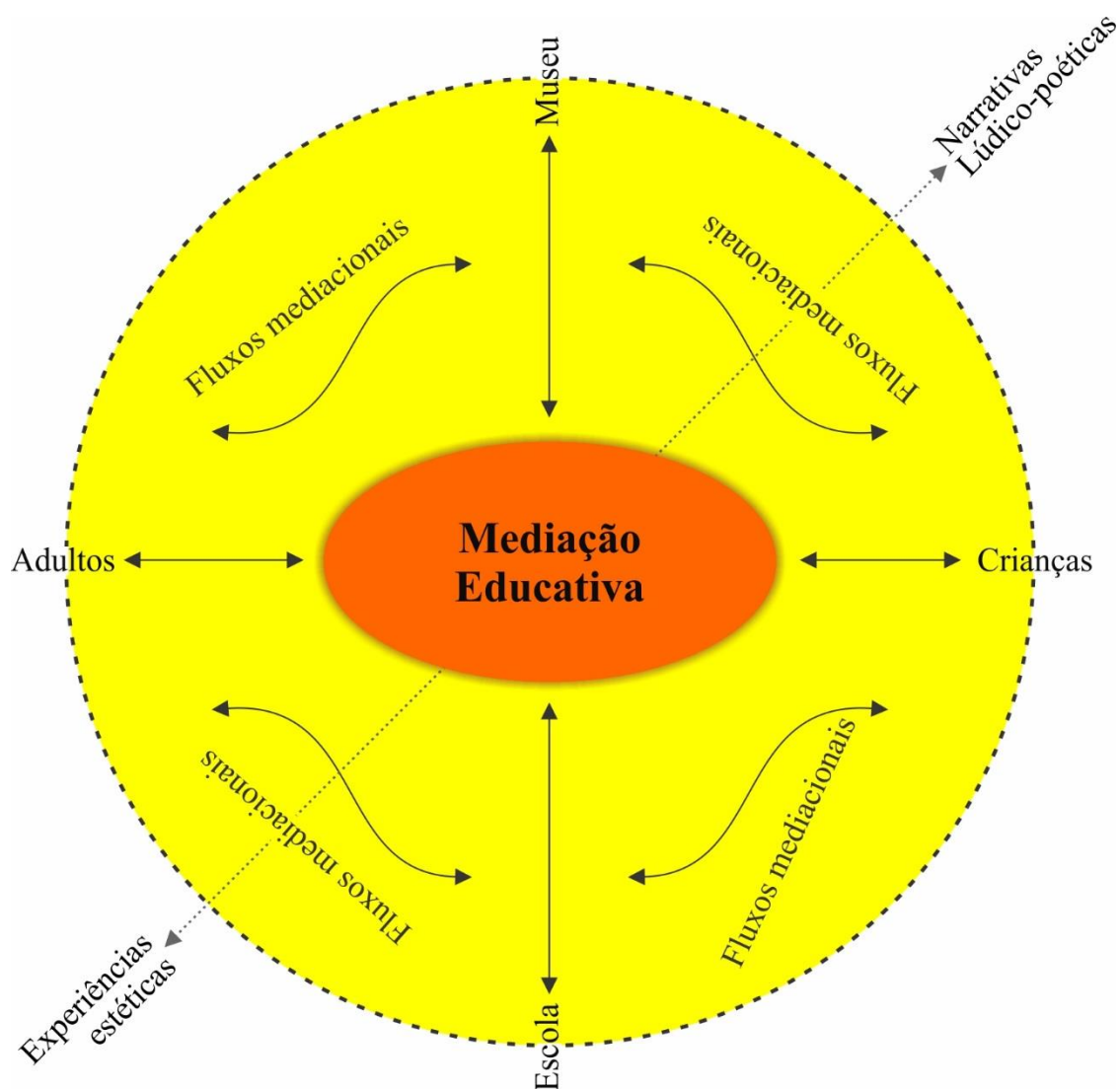
Fonte: Acervo da pesquisa.

Na mediação educativa, os fluxos se dão em múltiplas direções. Escola e museu são espaços ativados por ações dos sujeitos participantes adultos e crianças que atuam com narrativas poéticas produzindo esses movimentos. Diferentes linhas de forças se entrecruzam no espaço-tempo, onde as ações educativas acontecem.

Museu e escola são espaços de tensões, mas também espaços de encantamento e alegria, e podem, a partir de uma mediação educativa em arte contemporânea na Educação Infantil, serem potencializadores da produção de sentidos para as crianças e os adultos, a exemplo da experiência aqui cartografada.

O esquema a seguir mostra os contextos, os sujeitos da pesquisa e as categorias empíricas: a mediação educativa, como centro organizador das demais, bem como sua inter-relação com as outras categorias, os outros espaços e sujeitos (Figura 143). O entremeio, como o lugar do acontecimento das narrativas lúdico-poéticas e das experiências estéticas, vividas na escola e no museu. A categoria fluxos mediacionais se desloca em todas as direções, provocando encontros entre linhas molares e moleculares. Enfim, abrindo outros fluxos relacionais, produzindo outras poéticas e experiências estéticas.

Figura 143 – Fluxograma das categorias



Fonte: Elaboração própria.

### 10.3.2 Narrativas lúdico-poéticas

Ao longo do estudo de campo, em diversas situações, as narrativas lúdico-poéticas foram se configurando a partir da mediação educativa, que se constituiu como um campo de forças em que a heteroglossia dialogizada se fazia presente. A narrativa exige uma audiência, no sentido de que o narrador encontre no outro a confiança da palavra dita ao ser escutada por seu interlocutor. Conforme Bakhtin (2011, p. 334, grifo do autor), “A audibilidade como tal já é uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*”.

Nessa direção, a linguagem poética, seja das crianças, seja dos artistas, não tem limite nos espaço-tempos em que acontecem. Assim, as narrativas lúdico-poéticas se constituem como um modo singular de a criança se dizer sujeito da ação. As crianças se deslocaram do plano real para o plano imaginário e deste para o real, fazendo usos de suas poéticas gráfico-plásticas aliadas ao lúdico. As práticas lúdicas articuladas à linguagem plástica foram cartografadas em diversos momentos da pesquisa, como foi registrado em muitas das páginas desta tese.

Nas narrativas lúdico-poéticas, a visualidade e a gestualidade aliam-se à linguagem, formando uma tríade, na qual a criança é sua criadora e narradora em potencial. A criança constrói, desconstrói e reconstrói suas narrativas rizomaticamente, ela não segue uma ordem linear. As crianças dão conta de muitas coisas acontecendo simultaneamente, na sala de aula ou numa exposição no museu. As temporalidades são misturadas. Os tempos verbais das crianças da Educação Infantil fazem “uma festa” no território da linguagem. As crianças são mestras em criar neologismos: no Mapa IV, a história do “Tapete voadante” é um exemplo.

Nos últimos dias de novembro de 2016, eu ia quase todos os dias à escola, esperando uma brecha para intervir. Chegava cedo, antes do horário da aula. Em determinado dia, Clarisse foi uma das primeiras crianças a chegar e foi logo dizendo quando me viu: “Núbia, cadê os panos?”, sabendo que os tecidos e as linhas tinham sido comprados. As imagens mostradas neste capítulo narraram um pouco do processo vivido. Aproveitei aquele momento, peguei o desenho de Clarisse que estava comigo e sugeri que ela contasse uma história com ele.

[...]

**Pesquisadora:** Como foi que você criou essa história?

**Clarisse:** Foi assim... [pensa um pouco] eu criei... de repente.

**Pesq.:** De repente? Eu achei muito interessante, porque você juntou duas obras. Você juntou a cabra...

**Clarisse:** E o tapete [completa a fala da pesquisadora].

**Pesq.:** E o tapete. E aí a cabra voou? Como é que foi?

**Clarisse:** A cabra, ela estava no tapete, ela não sabia que o tapete era voadante, ela voou, voou, voou até o céu [faz o movimento de voo com o papel do seu desenho]. Aí depois o menino veio outro dia, aí ele não sabia que o tapete era voadante, aí ele voou, voou e foi lá para o céu, todo mundo... [**gesticula o papel para enfatizar o enredo. Repete de novo** a história diante do meu interesse e, pacientemente, narra de novo e depois conta **outra versão** do “Tapete voadante”]. [...]

As crianças de EI têm suas especificidades e esse dado é ainda mais singular quando se trata da arte de narrar. Clarisse imprimiu no seu narrar todo um modo de dizer, e ao repetir a história foi reelaborando-a, recriando a sua própria narrativa. Esse fragmento,

recortado da narrativa de Clarisse, presente no Mapa IV, mostrou a potência criadora da criança, que tem nas exposições de arte contemporânea um ponto de referência para a sua criação poética.

A cabra e o tapete foram referências das duas obras presentes na exposição e me dão argumento para dizer que a mediação educativa é produtora, na criança, de sensibilidade à linguagem artística, uma vez que ampliou o repertório de Clarisse, instigando-a na criação de sua narrativa. Nessa perspectiva, as narrativas lúdico-poéticas são uma categoria empírica que emergem da mediação educativa, que considera a singularidade/pluralidade dos processos vividos intensamente no *métier* do pesquisador com os sujeitos implicados no estudo.

Há conexões na multiplicidade de ações nos processos cartográficos: visitas às exposições, desenhos, narrativas, poéticas das costuras que alimentam a criação de Clarisse e de outras crianças implicadas nas ações. Diferentes atividades propositivas se articulavam umas com as outras, isto é, se desdobravam e potencializavam novas criações. Tudo isso orientadas pela mediação educativa, que gerou outras categorias específicas importantes para compreensão dos modos singulares de as crianças produzirem suas poéticas, sejam elas visuais, verbais, corporais ou outras.

Em outras cartografias deste estudo, fui testemunha da potência criadora das crianças operando nas situações de brincadeiras. Cito aqui um exemplo retirado do Mapa III, numa situação “lúdico-imaginária”. Augusto se transporta para dentro da obra da Adriana Varejão, ao dizer: “Vou me desenhar dentro da obra”. E, dentro dela, convida três colegas para brincar de “teia”.

A criança mostrou com sua intervenção, na imagem fotográfica no mapa das fotos, a potência das narrativas lúdico-poéticas, na produção de sensibilidade à linguagem artística. Mostrou também que a linguagem da arte é transgressora, como é transgressora a criança nas situações de brincadeiras. Nas narrativas lúdico-poéticas, assim como na “criação lúdico-imaginária”, pensada por Costa (2012), tudo é possível, não existe limite para o ato de criação. A arte e o brincar são territórios por excelência de desterritorialização.

Na concepção benjaminiana, a narrativa “[...] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Clarisse, ao narrar a história do “Tapete voadante”, imprimiu a marca dela, encenando toda uma sonoplastia só com os gestos e o barulho de uma folha do papel. Eu, como cartógrafa ouvinte/participante, viajei com ela na história narrada.

Assim, as narrativas lúdico-poéticas evidenciaram um modo singular de inventar, de se narrar poeticamente, das crianças de Educação Infantil. Essas narrativas podem ser modos de agenciamentos das culturas infantis nos contextos sociais, escolares e culturais onde as crianças vivem, e abrem possibilidades aos adultos de conhecerem um pouco mais sobre os modos de pensar e de construir saberes das crianças na infância.

Para Larrosa (2015, p. 14), “A infância, entendida como o outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. O que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança”. Nas narrativas lúdico-poéticas, assim como numa situação imaginária de brincadeira, não se busca segurança, persegue-se a liberdade de invenção. Os adultos podem aprender com as crianças, tendo nas narrativas lúdico-poéticas um lugar de (re)invenção.

### 10.3.3 Fluxos mediacionais

Os fluxos mediacionais atravessaram todas as cartografias deste estudo, tornando visível esse movimento na elaboração das narrativas lúdico-poéticas pelas crianças, bem como noutros deslocamentos dos mediadores/participantes nos contextos pesquisados.

Os fluxos abriram uma multiplicidade de linhas que se entrecruzaram nas relações entre crianças e adultos com a arte contemporânea. Linhas molares e moleculares tornaram visíveis nas práticas discursivas os movimentos nômades, tanto físicos quanto imaginários.

Exemplo de deslocamento nômade: Danilo, ao narrar a história *A cidade dos 6 sóis*, foi provocado pelos fluxos mediacionais que atravessam a mediação educativa. Essa cidade é, segundo a narrativa lúdica-poética de Danilo, “[...] muuuuuito longe da escola. Vou levar o menino pra ver essa obra da Adriana Varejão”, diz com o dedo indicador na linha desenhada por ele, percurso que liga a cidade imaginária à exposição *Adriana Varejão – Pele do tempo*.

A criança tanto se desloca no campo da imaginação quanto desenhando com o corpo movimentos para que a mediadora visualize sua ação. Nesse sentido, as linhas de forças abrem fluxos nas relações dialógicas entremeadas nas experiências vividas na escola e no museu por crianças e adultos. Os fluxos mediacionais provocam acontecimentos singulares nesses deslocamentos, em diferentes direções.

Esses fluxos são constituídos por semióticas das intensidades nas relações de afetos com outros corpos. São movimentos transformadores de novos modos de ser e estar no mundo, novas produções de subjetivação e novos agenciamentos no campo dos afectos,

capazes de produzir alegria e encantamento nos sujeitos implicados na pesquisa. Aqui, as coisas, as crianças e os adultos se misturaram, compondo relações híbridas e moventes constituidoras dos fluxos mediacionais.

Nessa perspectiva das intensidades, compartilho aqui uma mensagem de Linda, mãe de Hanna, enviada para mim via *Whatsapp*. Transcrevi essa mensagem para o diário de campo. Não sei descrever o que senti – não temos dimensão do que pode ser um trabalho com mediação educativa em artes visuais ou em qualquer outra área do conhecimento, quando estamos afetados pela potência dos sujeitos envolvidos no campo pesquisado. Quantas coisas nos escapam?

*DIÁRIO DE CAMPO, 03 de novembro de 2017*

-----

*Um certo dia, depois da “conclusão da pesquisa de campo”, recebo esta mensagem via *Whatsapp*:*

*“Boa tarde, Núbia!*

*Hj estava numa clínica com a Hanna e ela ao folhear uma revista de arquitetura viu uma obra da Adriana Varejão e reconheceu imediatamente. Ela deu um grito de alegria... parecia que estava vendo um álbum de família. Super abraço!”*

Como cartógrafa, vivi os processos junto com as crianças e os adultos que me acompanharam nessas cartografias. Tracei caminhos, me perdi e me encontrei em muitos deles. Os encontros com essas experiências vividas se deslocaram para outros espaços, como um consultório médico, nas páginas da revista em que Hanna se deparou com a obra de Varejão. Esse encontro, esse grito de felicidade não teria sido possível ou escutado sem uma mediação educativa em artes visuais, de caráter rizomático, vivida na escola e no museu. E foi assim que, neste estudo, crianças e adultos, em diversos contextos da pesquisa ou não, viveram os fluxos mediados pela semiótica das intensidades.

Outros exemplos, citados quando abordei a mediação educativa, também podem ser deslocados para cá, como o impacto da obra *O iluminado* sobre Irene, que saiu por aí interpelando as pessoas. Ou o grito de alegria de Hanna num consultório médico ao ver nas páginas da revista uma obra de Varejão. Isso foi produção de encantamento, intensidade e afetos da experiência vivida. E ainda o painel coletivo pintado por adultos e crianças, no qual os familiares se deslocaram tanto fisicamente quanto através da imaginação criadora, pintando

e desenhando ao lado de seus afetos. Trago como exemplo uma imagem, uma vez que naquele capítulo os fluxos se realizaram pictograficamente de forma mais intensa (Figura 144).

Figura 144 – Danilo pintando ao lado do pai



Fonte: Acervo da pesquisa.

Assim, nas intensidades dos fluxos mediacionais, uma estética relacional se configurou no espaço da sala de aula. Crianças e adultos deram movimentos às suas poéticas, acompanhadas por uma mediação educativa que alimenta e instiga os fluxos mediacionais que se expandem em múltiplas direções.

A seguir, mais um exemplo de como os fluxos mediacionais atravessaram os contextos pesquisados, produzindo singularidade nos sujeitos mediadores/participantes da pesquisa cartográfica. Um breve recorte do diário de campo que traz o depoimento da professora Francisca sobre o modo de Felice se encontrar com a obra *Norte, Sul*:

***DIÁRIO DE CAMPO, 10 de novembro de 2016***

---

*Eu segurava a mão da Felíce, que, ao descer do ônibus para visitar a exposição, foi logo dizendo: “Eu tô com atitude de ir. Eu quero ir logo” [apressa o passo para entrar no museu]. Ao entrar na exposição, exclama diante da obra *Norte, Sul* do Leonilson: “Essa é a minha obra”. Eu disse: “O nome do artista é José Leonilson”. Felíce: “O meu pai também é José”.*

Os processos mediacionais são constituídos de inúmeros fluxos, compostos por linhas molares e moleculares que se entrecruzaram nas relações dialógicas nos espaços escolar e museal. A vida são fluxos que produzem infinitos movimentos, às vezes de velocidade, às vezes de lentidão, como diz Espinosa.

Mais um exemplo que contribuiu de forma singular para impulsionar os fluxos entre a escola e o museu: a professora Carmen, com uma escuta sensível, no meio do burburinho das crianças, escutou: “Eu vi uma obra que ninguém viu” (Danilo/Fernando). Com essa frase, posso dizer que linhas molares e moleculares constituidoras de fluxos atravessaram os espaços escolar e museológico, tendo a mediação educativa como um andaime que acedeu produção de sensibilidade das crianças e dos adultos à linguagem artística.

#### *10.3.4 Experiências estéticas vividas na escola e no museu*

Todas essas cartografias foram atravessadas por experiências vividas tanto na escola quanto no museu. Penso que não somos mais os mesmos depois dessa experiência com arte contemporânea na pesquisa. Se numa guerra os homens voltam mais pobres, emudecidos pela experiência devastadora do confronto, como diz Benjamin (1994), para mim, cartógrafa/pesquisadora, e para as crianças e demais adultos que estiveram conosco acompanhando, vivendo, sentindo e fazendo dessa experiência um laboratório de narrativas poéticas, penso que saímos, acredito, dessa experiência mais ricos, com maior potência de agir – os afetos alegres predominaram sobre os afetos tristes.

As experiências estéticas das crianças e dos adultos muito disseram do que vivemos. As narrativas orais também são experiências estéticas vividas na escola e no museu de forma singular, neste estudo. Assim, posso dizer que o depoimento de Irene sobre o encontro dela com a obra *O iluminado*, de Adriana Varejão, deixou marca indelével no seu

corpo, porque ela foi arrebatada pela obra. Os afetos alegres elevaram sua potência de sentir e agir, contagiando outras pessoas.

As narrativas poéticas com costuras e tintas foram outras experiências estéticas vividas intensamente. Felice nos fez pensar, em diversos momentos da pesquisa, o quanto o vivido com arte contemporânea, em particular com a obra de José Leonilson, causou-lhe impacto.

As experiências estéticas são o acervo cultural que vivenciamos ao longo de nossa trajetória e com elas potencializamos novos modos de vida e de estar no mundo. Constituem-se como coexistência de experiências culturais vividas em diversos espaços temporais.

A Figura 145 mostra a visita da professora Carmen à exposição da escola, em dezembro de 2016. Ela ficou emocionada e feliz ao rememorar através das imagens a experiência vivida na escola. Ela me confessa: “Depois dessa experiência com arte contemporânea, mudei minha antiga concepção, de que isso não é arte... Sabe, Núbia, tenho estudado sobre alguns artistas para melhor entender. Abri meus olhos, a partir da exposição da Adriana Varejão”.

De acordo com Iavelberg (2013, p. 203), “A relação museu com as escolas de Educação Infantil é muito pouco explorada e as justificativas recaem sobre a dificuldade de transporte e adequação especial dos museus a esse tipo de mediação”. Isso parece ser uma realidade no país como um todo. A autora reconhece a potência do museu como lugar de formação desde a mais tenra idade.

Figura 145 – Visita da professora Carmen à exposição da escola (2016)



Fonte: Acervo da pesquisa.

As Figuras 146 a 152 referem-se à experiência cartográfica vivida em artes visuais na escola e no museu.

Figura 146 – Exposição na escola (2016)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figuras 147-149 – Fernando fotografando sua pintura e ao lado da mãe, na exposição da escola



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figuras 150-151 – Crianças procurando suas produções poéticas



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 152 – Festa de encerramento do ano letivo 2016



Fonte: Acervo da pesquisa.

A cartografia, como requer um modo de escritura e de organização diferenciado, faz uma inflexão no gênero tese. Esse modo desviante de escrever, pensar, dizer ou organizar os dados produzidos no campo empírico não limita a cientificidade da pesquisa cartográfica, somente faz dela um lugar em que os afectos e os perceptos são tão importantes quanto a racionalidade. Razão e emoção se imbricam nos fluxos que movem a vida, a arte e a ciência.

As próximas páginas, as ditas finais, carregam sempre o caráter do inacabamento/acabamento pensado bakhtinianamente numa dimensão ética, política e estética do ato filosófico. Com gestos inacabados atravessados na vida e na arte foi que compreendi os trajetos percorridos pela pesquisadora/cartógrafa na qual fui me constituindo ao longo desta tese.

## 11 CONCLUINDO PARA (RE)COMEÇAR... OUTRAS CARTOGRAFIAS...

É sempre um desafio acessar os dizeres das crianças. Muitas vezes, quando pensamos que estamos entendendo a linguagem da criança, os sentidos das palavras nos escapam. A palavra é uma artimanha que nos faz refletir sobre como ainda temos muito a apreender sobre/com as culturas infantis. Para a criança, a palavra só não basta; ela busca no gesto, em toda a corporeidade infantil, para se dizer e se fazer entendida no espaço-tempo poético no qual ela habita. As imagens das crianças fotografadas nas exposições dizem e escondem muitas coisas.

A infância, como um lugar inventado, pode ser também pensada como um lugar palimpsesto, em que múltiplas camadas estão encobertas, mas que podemos acessar algumas delas pelo fio da lembrança, ativado pela mediação de uma imagem, de uma narração, de uma palavra ou de uma invenção. Foi assim que neste estudo cartográfico em arte contemporânea com crianças e adultos tornou-se possível experienciar um devir-criança, um devir lúdico-poético nas narrativas e produções criativas.

A arte contemporânea tanto está vinculada aos afectos quanto ao pensar. Ela é impulsionadora de novos modos de produção, de sensibilidade e de criação para crianças e adultos. Sua potência foi registrada nas cartografias das narrativas poéticas com crianças e adultos nos processos deste estudo. As crianças desenhavam e pintavam os afectos e os perceptos que elas têm do mundo; elas não figuram, nem representam o mundo tal como ele se apresenta aos nossos olhos. Aqui, ancorei-me no pensamento deleuziano ao tematizar a desfiguração na pintura de Francis Bacon. Para Deleuze, esse artista não busca a representação. Isso me faz lembrar o gesto gráfico da criança, carregado de afectos e de expressividade, gesto onde habita a potência criadora.

Assim, a partir do vivido nesta cartografia, realinhei os objetivos que julgo alcançados, como, por exemplo, compreender via mediação educativa como as crianças de Educação Infantil e os adultos dão sentidos às experiências com a arte contemporânea nos espaços das exposições e na escola. Penso que as narrativas poéticas das crianças e dos adultos (participantes/mediadores) deste estudo trouxeram respostas para ampliar o nosso olhar sobre a mediação no campo das artes visuais. Igualmente, penso que trouxeram também mais perguntas sobre o assunto.

Um dos objetivos fundamentais desta tese foi cartografar os fluxos mediacionais que expressaram a relação entre crianças de Educação Infantil, obra de arte e adultos, em duas exposições de arte contemporânea. Foram intensos os desdobramentos dos acontecimentos

disparados pelas exposições mediadoras. A vida e a arte foram entrelaçadas pelas poéticas dos participantes/mediadores, que se permitiram viver a experiência em arte contemporânea.

Portanto, para cartografar essas narrativas poéticas das crianças e dos adultos, precisei de muitos olhares e ouvidos para me fazer ver e juntar as palavras ditas, sussurradas e cochichadas na escola e no espaço museológico. Estou certa de que muitas coisas me escaparam, mas também estou consciente do que posso dizer – estive lá e cartografei o que foi possível: palavras, imagens, sopros e gestos os mais diversos, tudo isso num tempo vivido intensamente, num tempo de construção de afetos.

Cartografando narrativas visuais por meio de imagens e palavras das crianças do Infantil V (2016) do UUNDC, encontrei modos singulares de elas estarem no mundo. Entre narrativas orais e pictográficas, elas singularizaram o cotidiano escolar atravessado por linhas molares e moleculares. Vivendo o processo das costuras, eu/elas fomos descobrindo através do som do rasgo, dos caminhos das linhas no espaço dos tecidos, das cores e das histórias narradas nos pequenos grupos de crianças, que vida e arte alinhavadas nas costuras são gestos inacabados. Assim, novos modos de produção de sensações e criações das crianças foram registrados por imagens fotográficas durante os fluxos que potencializaram as ações mediadas nessas cartografias. As ações mediadas desencadearam os fluxos entre os dois espaços culturais.

As poéticas das costuras com crianças da Educação Infantil potencializaram práticas lúdicas. As crianças não resistiram a essa atividade, mesmo sendo realizada no horário da brincadeira, tido como “sagrado” pela professora. Essa experiência foi produtora de uma sensibilidade criadora com/pelas crianças. Posso dizer que as crianças romperam com as linhas molares institucionalizadas sobre o tempo e o modo de brincar no espaço escolar, ao rasgarem o tempo, no modo escolarizador de pensar o brincar nesse espaço. O tempo, transformado em gestos poéticos com linhas e cores, deu maior potência ao ato de brincar. Esse tempo de criação é o tempo em que nos perdemos ou nos encontramos ao rasgar palavras e gestos em exercícios poéticos. Foi assim que compreendi, como cartógrafa, a experiência vivida com as crianças nos fluxos de criação e no trajeto percorrido na pesquisa.

Os adultos, professores da Educação Infantil e algumas mães, que foram participantes/mediadoras dessas cartografias junto com as crianças, muito me ajudaram a enxergar o caminho que acedeu a sensibilidade do/no fazer poético. Compreendo o importante papel da mediação dos adultos no processo deste estudo. Certamente, em muitos dos mapas aqui escritos, as crianças foram protagonistas, mas o lugar dos adultos no estudo foi sendo cartografado, uma vez que, numa pesquisa-intervenção, todos foram/estão implicados nos

processos. Tal implicação se coaduna com as escolhas metodológicas escolhidas, detalhadas no Mapa I.

Nessa perspectiva, acredito que esta tese contribuirá para a compreensão da singularidade da linguagem das crianças de Educação Infantil, tendo a arte contemporânea como mediadora de narrativas com crianças e adultos implicados no estudo. A analítica me deu subsídios para pensar o quanto a mediação educativa é produtora de interações e de sensibilidade entre crianças, adultos e obras de arte.

Crianças e adultos foram coautores da linguagem artística nos espaços escolar e museal, como foi possível observar nas cartografias que compõem este estudo, que, aliado de uma concepção rizomática, se contrapõe ao paradigma moderno, centrado numa visão racional e linear de fazer ciência. Diferentemente, esta tese pensou uma poética da resistência e da existência como novos modos de produção de conhecimento. Compartilho com o pensamento bakhtiniano a ideia de coautoria, que se completa nas relações dialógicas, seja de um texto, seja de uma obra de arte ou de outros encontros de textos e contextos. Por exemplo: dos encontros das crianças com a obra de Adriana Varejão e com a obra de Leonilson, outras narrativas poéticas foram criadas pelas crianças. Assim, posso dizer que a potência da vida e o ato de criação estiveram presentes neste estudo cartográfico.

Penso, de fato, que os centros culturais e museus têm papel importante na formação das pessoas. Contudo, sem uma mediação educativa transformadora e sensível, o papel dessas instituições diminui a potência humanizadora imbricada numa ação educativa ética, política e estética.

Reitero aqui a problemática central que me acompanhou nesta tese: como a mediação educativa com crianças da Educação Infantil e adultos pode ser produtora de sensibilidade à arte contemporânea? Com esta questão, a tese me fez enxergar e compreender que as crianças de Educação Infantil e os adultos (professores desse nível de ensino e mães das crianças implicadas no estudo) são produtores de narrativas poéticas com suas diferenças, tendo a mediação educativa como um andaime que acedeu a sensibilidade artística em arte contemporânea.

Ao longo dos cinco mapas, analisei, vi e refleti sobre os diferentes modos de sensibilização, de apropriação e de reelaboração da linguagem artística da arte contemporânea pelas crianças de Educação Infantil e adultos.

Nessas cartografias, quatro categorias empíricas foram produzidas mediante as intervenções nos espaços museal e escolar. A mediação educativa, como uma categoria

central, foi/é potencializadora de amplas ações em que as demais (narrativas lúdico-poéticas; fluxos mediacionais e experiência estética) foram/estão inter-relacionadas.

Esta pesquisa cartográfica mostrou como os diferentes sujeitos implicados no estudo foram afetados em duas exposições de arte contemporânea, no Espaço Cultural Airton Queiroz. Nesse sentido, os fluxos mediacionais sinalizaram os caminhos das descobertas: as exposições. Estas foram o centro organizador das cartografias, nas quais uma pluralidade de vozes foi intercessora de diferentes afetos, nos espaços escolar e museológico, disparados pelas exposições.

Hoje, no exercício da escrita, longe do campo empírico, penso e sinto como pesquisadora/cartógrafa que a caminhada ainda é longa, mas o importante é (re)começar a ver, a pensar e a criar novos modos de mediação educativa que possam aceder a sensibilidade com crianças e adultos à linguagem artística. É isso que defendo a partir da experiência vivida com arte contemporânea na escola e no museu, com crianças e adultos que participaram dos processos desta(s) cartografia(s).

É preciso ainda dizer que, durante os processos, perdi-me inúmeras vezes e me encontrava nos ecos das narrativas poéticas das crianças ou nas pistas que elas e os adultos envolvidos me davam. Assim, nesses quatros anos de pesquisa me territorializava, desterritorializava e reterritorializava diversas vezes, conforme os fluxos mediacionais que a experiência vivida em arte contemporânea nas exposições me/nos pôde fazer pensar, expressar, falar e calar diante de uma obra de arte.

Compreendo, como cartógrafa, que é no *intermezzo* que a multiplicidade de linhas se entrecruzam, rompendo com a nebulosa realidade, que não a vemos por inteira, só fragmentada ou refratada. Bakthinamente, penso que nos cinco mapas que constituíram esta pesquisa cartográfica-intervenção, guerras de vozes foram travadas com suas permanências e descontinuidades nas práticas culturais que habitam os espaços escolar e museal.

Assim, as seleções dos objetos artísticos e históricos que estão nas exposições, podem fazer calar ou falar diferentes sujeitos visitantes dos museus. A mediação educativa em arte contemporânea se coloca como potencializadora de produção de conhecimento artístico, cultural, sensível e histórico para todas as pessoas, e não somente para um público de iniciados.

Assim, defendo que a mediação educativa em arte contemporânea com crianças e adultos foi produtora de sensibilidade e que acedeu à linguagem artística de forma rizomática no Centro Cultural Airton Queiroz e na Unidade Universitária de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC). Os ritmos da pesquisa ora foram de velocidade, ora

de lentidão, para que eu/nós, os envolvidos, pudéssemos processar os acontecimentos que atravessaram essa experiência singular, que o campo empírico oportunizou.

Este estudo cartográfico abre outros caminhos para me/nos fazer pensar as artes visuais e a Educação Infantil na contemporaneidade. Quantas camadas de sentidos habitam uma obra de arte? Como os museus podem ser mediadores potentes para uma educação da sensibilidade?

O momento da pesquisa é também um momento de formação para o próprio pesquisador, que desliza nas brechas, é pelo meio que as cartografias poéticas foram se fazendo. E fui aprendendo nos fluxos dos trajetos com as crianças e os adultos, implicados na pesquisa, bem como nas relações dialógicas que atravessaram o espaço escolar e museal.

A mediação educativa em arte contemporânea com crianças e adultos possibilitou uma abertura de caminhos, tendo em vista a escuta da criança nessas reelaborações poéticas vividas nos contextos pesquisados. A vida e a arte tensionadas pelos movimentos de lentidão e velocidade impostos pela complexidade das instituições, escola e museu, podem provocar outras cartografias poéticas.

Penso que crianças e adultos, juntos, deram múltiplos sentidos às experiências estéticas e poéticas no processo de formação humana através da arte. Este estudo cartográfico mostrou, a partir de uma educação do sensível, que a Educação Infantil fundamentada em princípios rizomáticos pode ser potencializadora para uma formação rica em experiências sensíveis para todos que se permitem viver de modo mais libertário, mais molecular. Viver as intensidades dos processos educativos e poéticos que são derramados nas sutilezas da sala de aula é fazer pensar nas multiplicidades de linhas que se entrelaçam no complexo e belo processo de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ADAD, Shara Jane H. Costa. A sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados pesquisa em educação. *In*: ADAD, Shara Jane H. Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos Santos; GUATHIER (Org.). **Tudo que inventamos é falso**: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: Eduece, 2014.
- ALBUQUERQUE, Aline; SANTOS, Núbia Agostinha C. **Almanaque do Zé**. Fortaleza: Lumiar Comunicação e Consultoria; Secultfor, 2011.
- ARANHA, S. G. Carmen; NICOLAU, Evandro. O museu de arte como lugar de educação: memória, imaginação e pensamento. *In*: ARANHA, S. G. Carmen; CANTON, Kátia (Org.). **Espaços de mediação**: a arte e seus públicos. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013. p. 77-87.
- ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa. Tradução de Alexandre Krug e Valter L. Siqueira. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. (Coleção Mundo da Arte).
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações).
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino de arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural e social. *In*: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 13-22.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte educação. *In*: ZANINI, Walter. **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles; Fundação Djalma Guimarães, 1983. v. II.
- BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. Espaços que suscitam sonhos, museu, pavilhões de fontes hidrominerais. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 31, p. 132-139, 2005.

BETTELHEIM, Bruno. As crianças e os museus. *In*: BETTELHEIM, Bruno. **A Viena de Freud e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

BEZERRA DE MENEZES, Ulpiano. Para que serve um museu histórico. *In*: BEZERRA DE MENEZES, Ulpiano (Org.). **Como explorar um museu histórico?** São Paulo: Museu Paulista; USP, 1992. p. 3-6.

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

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Conhecimento do mundo. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questão da Nossa Época, 43).

CHAGAS, Mário Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica da Mário de Andrade**. Chapecó, SC: Argos, 2006.

CHAGAS, Mário Souza. Museu, literatura, memória e coleção. *In*: LEMOS, Maria Teresa; MORAES, Nilson Alves (Org.). **Memória e construção de identidades**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

CANCLINI, Nestor García. O porvir do passado. *In*: CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2008.

CANTON, Katia. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

CATTANI, Iceia Borsa. **Mestiçagens na arte contemporânea**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris Bastos. O público infantil nos museus. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 911-930, jul./set. 2016.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. Os fantasmas da cidade. *In*: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. v. 2.

COLAÇO, Veriana F. R. Produções discursivas no contexto escolar: diferenças de desempenho e processos de subjetivação. *In*: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; BARROS, Rosa (Org.). **Diversidade cultural e desigualdades**: dinâmicas identitárias em jogo. Fortaleza: Edições UFC, 2004.

COLAÇO, Veriana F. R. **Interações em sala de aula**: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. **Brincar e escola**: o que as crianças têm a dizer? Fortaleza: Edições UFC, 2012.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. Ecos do silêncio em narrativas (auto)biográficas. *In*: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; ATEM, Érica (Org.). **ALTERidade**: o outro como problema. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011.

COSTA, Cacilda Teixeira da. **Arte no Brasil 1950-2000**: movimentos e meios. São Paulo: Alameda, 2004.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Todas as Artes).

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. *In*: **Arte/educação como mediação cultural e social**. BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO. Rejane Galvão. (Orgs). – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2011a. v. 1. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução à esquizoanálise. *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011b. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Percepto, afecto e conceito. *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G. O que as crianças dizem. *In*: DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, G. **A dobra**: Leibniz e o Barroco. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DELEUZE, G. **Espinosa**: Filosofia Prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. Michel Foucault: a vida como obra de arte. *In*: DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2004.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DIAS, Rosa. A vida como vontade criadora: por uma visão trágica da existência. *In*: ENGELMAN, Selda; FONSECA, Tânia Mara Galli (Org.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. (Coleção Conexões Psi).

DIDI-HUBERMAN, Georges. A inelutável cisão do ver. *In*: DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2010. (Coleção TRANS).

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013. (Coleção TRANS).

DUTRA, Mariana Ratts. **Curadoria compartilhada na experiência de mediação cultural no Museu de Arte Contemporânea do Ceará**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa/Recife, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIAS, Agnaldo. **Arte brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2002. (Coleção Folha Explica).

FLORES, Celia L. B. **O que as crianças falam sobre o museu**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FOUCAULT, Michel. Las meninas. *In*: FOUCAULT, Michel; **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FREITAS, Maria Tereza de A. Nos textos de Bakhtin e Vigostki: um encontro possível. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Pensadores & Educação).

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In*: FARIA, Ana Lucia; DEMARTINI, Zélia; PRADO, Patrícia (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOLDBERG, Luciane Germano. **Autobiografismo**: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional. 2016. 343f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012. (Coleção TRANS).

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

IAVELBERG, Rosa. O museu como lugar de formação. *In*: ARANHA, Carmem; CANTON, Katia (Org.). **Espaços de mediação**: a arte e seus públicos do ensino de arte contemporânea em museus e instituições culturais. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013.

IBRAM – INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Museus em números**. Brasília, DF: Ibram, 2011. v. II.

IBRAM – INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno da política nacional de educação museal**. Brasília, DF: Ibram, 2018. 132 p. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>>. Acessado em: 14 out. 2018.

JUSTINO, Maria José. Lygia Clark, a vivência dos paradoxos. **Cultura Visual**, Salvador, EdUFBA, n. 15, p. 95-114, maio 2011. Acessado em: 8 out. 2013.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte e na pintura em particular**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. *In*: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, 2008. p. 465-489.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *In*: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia (Org.). **Pistas do método da cartografia: experiência da pesquisa e o comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

KRAMER, Sônia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. *In*: KRAMER, Sônia; LEITE, Isabel (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sônia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. *In*: FREITAS, Maria Tereza (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>>. Acessado em: 7 set. 2016.

KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KROEF, Ada. **Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. *In*: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LEITE, Maria Isabel; REDDIG, Amalhe Baesso. O lugar da infância nos museus. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Rio de Janeiro, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, n. 3, p. 32-41, 2007.

LIMA, Joana D’Arc de Sousa. **Cartografia das artes plásticas no Recife dos anos 1980**. Recife: Editora da UFPE, 2014.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

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

MARTINS, Alberto; KOK, Glória. **Roteiros visuais no Brasil**: nos caminhos do Barroco. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola**: os anos trinta e a racionalização da educação brasileira. Bauru, SP: Edusc, Brasília, 2002. (Coleção Educar).

MATTOS, Ivana de Macedo. **Museu e escola**: espaços de sentidos. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. *In*: MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho do espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 67-119.

MEIRELES, Cecília. História do Brasil. *In*: MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. v. 3.

MENDOZA, Plínio Apuleyo. **Cheiro de goiaba**: conversas com Plínio Apuleyo Mendoza. Rio de Janeiro: Record, 1982.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. *In*: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, 2008. p. 409-432.

MOSTAFA, Solange Puntel. **Vygotsky e Deleuze**: um diálogo possível? Campinas, SP: Alínea, 2016.

MOURA, Maria Teresa J. Alencar. **Arte e infância**: um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2015.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Metodologia e Pesquisa do Cotidiano).

OITICICA FILHO, César (Org). **Mário Pedrosa**. Encontros: Mário Pedrosa. Rio de Janeiro: Beco do Açogue, 2013.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo; SILVA, Fátima Sampaio. Extensão e ensino na Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança. **Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 1, n. 8, jan./jul. 2015.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó, SC: Argus, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Tradução de Mônica Costa Netto; organização de Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. (Coleção Artefíssil).

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Exo Experimental Org; Editora 34, 2009.

RESENDE, Ricardo. Fortaleza, em tempo de guerra, sempre. *In*: ROLIM, Herbert (Org.). **Salão de Abril 1980-1990**: de Casa para o Mundo do Mundo para casa. Fortaleza: Lumiar Comunicação e Consultoria, 2010.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. *In*: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. (Coleção Visualidade).

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia – Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROLIM, Herbert. Anos noventa: eu, eu e o(s) outro (o). *In* ROLIM, Herbert (Org.). **Salão de Abril 1980-1990**: de casa para o mundo, do mundo para casa. Fortaleza: Lumiar Comunicação e Consultoria, 2010a.

ROLIM, Herbert. Anos oitenta: entre a razão e o sonho. *In*: ROLIM, Herbert (Org.). **Salão de Abril 1980-1990**: de casa para o mundo, do mundo para casa. Fortaleza: Lumiar Comunicação e Consultoria, 2010b.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRS, 2016.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Fapesp; Annablume, 2004.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação**: construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2014.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Encontros museológicos**: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008. (Coleção Museu, Memória e Cidadania).

SANTOS, Núbia Agustinha Carvalho. **Museu e escola**: uma experiência de mediação entre as crianças de educação infantil e o espaço museológico. 2010. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Núbia Agustinha Carvalho. **Esboços cartográficos**: Heloísa Juaçaba mediadora cultural nas artes visuais em Fortaleza (1967-1977). Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto, Portugal: ASA, 2004. p. 9-34. (Coleção Em Foco).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância**: educação e prática sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SOUZA, Sandro Soares. Memória, cotidianidade e implicações: construindo o Diário de Itinerância na pesquisa. **Entrelugares – Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, v. 1, p. 2, 2008.

SCOVINO, Felipe. Adriana Varejão. *In*: SCOVINO, Felipe (Org.). **Arquivo contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Ladrilhar, azulejar, varejar. *In*: DIEGUES, Isabel (Org.). **Adriana Varejão**: entre carnes e mares. Rio de Janeiro: Cobogó, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; VAREJÃO, Adriana. **Pérola imperfeita**: a história e as histórias da obra de Adriana Varejão. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

SILVA, Adriana Helena Santos Moreira da. **Universidade, arte e cidadania**: análise do Espaço Cultural da Universidade de Fortaleza como ferramenta de inclusão sociocultural. 2012. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Cultura) – Universidade de Trás-Os Montes e Alto Douro, Vila Real, 2012.

SILVA, Rosane Neves da. A dobra deleuzeziana: o mundo como potência de invenção. *In*: FONSECA Galli, M. Tânia e ENGELMAN, Selda. (Org.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. (Coleção Conexões Psi).

STUDART, Denise Coelho. Conceitos que transformam o museu, suas ações e relações. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2004a.

STUDART, Denise Coelho. Dossiê. CECA – Brasil. A produção intelectual do CECA-Brasil nas conferências internacionais do Comitê de Educação e ação Cultural do ICOM de 1996 a 2004. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2004b.

PETIT, Sandra. Sociopoética: potencializando a dimensão poiética da pesquisa. *In*: ADAD, Shara Jane H. Costa *et al.* (Org.). **Tudo que inventamos é falso**: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: Eduece, 2014.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137-162, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10282/9553>>. Acessado em: 5 dez. 2016.

THISTLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação, construção, des-construção, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madri, España: Akal, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A educação estética. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZOURABICHIVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.

### Fontes on-line

AGUIAR, Lisiane Machado. As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2010, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1897-1.pdf>> Acessado em: 20 nov. 2016.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 10 jun. 2010.

CHAGAS, Mário. **Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação**. 2006. 7 p. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao\\_museu\\_patrimonio\\_tensao.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_museu_patrimonio_tensao.pdf)>. Acessado em: 1º abr. 2018.

COCCHIARALLE, Fernando. **Quem tem medo de arte contemporânea?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bd0thFyWLRg>>. Acessado em: 3 dez. 2015.

COCCHIARALE, Fernando. A (outra) arte contemporânea brasileira: intervenções urbanas micropolíticas. **Artes & Ensaios - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**, UFRJ, p. 66-71, 2004. Disponível em: <[https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae11\\_fernando\\_cocchiarale.pdf](https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae11_fernando_cocchiarale.pdf)>.

MARQUES, Eliana de S. Alencar; CARVALHO, Maria Vilani C. de. **Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigostki e Espinosa**. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/822/580>>. Acessado em: 23 abr. 2018.

MORAIS, Frederico. O corpo é o motor da obra. **Arte/Ref**, abril 2013. Disponível em: <<http://arteref.com/gente-de-arte/o-corpo-e-o-motor-da-obra/>>. Acessado em: 14 mar. 2018.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.14, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acessado em: dez. 2015.

ROLNIK, Suely. Olhar cego: entrevista com Hubert Godart. In: **Lygia Clark: da obra ao acontecimento**. 2004. p. 73-79. Disponível em: <<https://docdanca.files.wordpress.com/2013/10/gordard-hubert-olhar-cego.pdf>>. Acessado em: 10 out. 2017.

SALES, Iracema. Arte e história pautam mostras do Espaço Cultural Unifor. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 21 março 2013. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/caderno-3/arte-e-historia-pautam-mostras-do-espaco-cultural-unifor-1.230653>>. Acessado em: 22 set. 2016.

TOASSA, Gisele. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 39, p.15-22, 2º sem. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n39/n39a02.pdf>>. Acessado em: 10 nov. 2017.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>>. Acessado em: 18 maio 2017.

COMO vai você, geração 80?. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento83465/como-vai-voce-geracao-80-1984-rio-de-janeiro-rj>>. Acessado em: 31 jan. 2018. ISBN 978-85-7979-060-7.

### **Catálogos de exposição**

DUARTE, Luíza. **Adriana Varejão: pele do tempo**. São Paulo: Base7 Projetos Culturais, 2015.

COLEÇÃO Airton Queiroz. Fortaleza: Grafitto, 2016.

AUGUSTE Rodin: esculturas e fotografias. Fortaleza: Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, 2000.

### **Outras fontes**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. **Projeto Educacional do Núcleo de Desenvolvimento da Criança**. Fortaleza: UFC, 2006. (Projeto Pedagógico)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. **Resolução n. 02/CONSUNI, de 25 de fevereiro de 2013**. Aprova, *ad referendum* do Conselho Universitário, a criação da Unidade Universitária de Educação Infantil, Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC), vinculada ao Centro de Ciências Agrárias da UFC. Fortaleza: UFC, 2013.

### **Projetos da Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança – UUNDC:**

COSTA, Marcelle Arruda Cabral; ARAÚJO, Fátima Carneiro de V. (Org.). **Corrida dos carros das crianças**. Infantil IV. Fortaleza: UUNDC-UFC, 2015.

FREIRE, Diana Isis A. Arraes; FALCÃO, Anna Karolina (Org.). **Coleção de insetos e artrópodes**. Infantil V. Fortaleza: UUNDC-UFC, 2016.

**APÊNDICE A – PALESTRA DA ADRIANA VAREJÃO E LUIZA DUARTE  
(UNIFOR)**



Fonte: Acervo da pesquisa.

**ANEXO A – AS MENINAS (1656), OBRA DE DIEGO VELÁZQUEZ**



Fonte: <<http://www.sabercultural.com/template/obrasCelebres/AsMeninas.html>>.

## ANEXO B – ATIVIDADE DA ESCOLA

22/09/16

 UNIDADE UNIVERSITÁRIA FEDERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ INFANTIL \_\_\_\_

ATIVIDADE: CONVERSE COM ALGUÉM DA SUA FAMÍLIA SOBRE O PASSEIO DE HOJE.

ONDE FOI? \_\_\_\_\_

O QUE HAVIA LÁ? Quadros

DO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? Do desenho do prato

AGORA REPRESENTA COM DESENHO.



Fonte: Acervo da pesquisa.

*Arte Contemporânea:  
Cartografias das Narrativas Poéticas  
com Crianças e Adultos na Escola e no Museu*

