



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE ARQUITETURA, URBANISMO E DESIGN
GRADUAÇÃO EM DESIGN

MARINA MACÊDO BRAGA

ESPAÇO FAMÍLIA NA EXPOSIÇÃO IRMÃOS CAMPANA: O DESIGN
EXPOGRÁFICO COMO FERRAMENTA E MEIO PARA UMA EXPERIÊNCIA DE
ARTE-EDUCAÇÃO INFANTIL

FORTALEZA

2019

MARINA MACÊDO BRAGA

ESPAÇO FAMÍLIA NA EXPOSIÇÃO IRMÃOS CAMPANA: O DESIGN
EXPOGRÁFICO COMO FERRAMENTA E MEIO PARA UMA EXPERIÊNCIA DE
ARTE-EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentada ao curso de Graduação em
Design do Departamento de Arquitetura,
Urbanismo e Design da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharel em Design.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Tania de Freitas Vasconcelos

FORTALEZA

2019

MARINA MACÊDO BRAGA

ESPAÇO FAMÍLIA NA EXPOSIÇÃO IRMÃOS CAMPANA: O DESIGN
EXPOGRÁFICO COMO FERRAMENTA E MEIO PARA UMA EXPERIÊNCIA DE
ARTE-EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentada ao curso de Graduação em
Design do Departamento de Arquitetura,
Urbanismo e Design da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharel em Design.

Aprovada em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Tania de Freitas Vasconcelos (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Camila Bezerra Furtado Barros
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Claudia Teixeira Marinho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Me. Luciana Eloy Miranda

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Universidade Federal do Ceará e ao corpo docente por todas as oportunidades de aprendizado e de crescimento na minha vida acadêmica. Obrigada Profa. Dra. Tania de Freitas Vasconcelos, minha orientadora, por abraçar e acreditar na proposta desse projeto durante todo o percurso, sendo companheira e paciente em todos os instantes.

Um muito obrigada ao Prof. Pedro Eymar Barbosa, pelo qual tive a oportunidade de ser orientada desde o início da minha vida acadêmica e que me apresentou o Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará com todo seu acervo de obras de artistas cearenses. Obrigada por me guiar não só no Design e na Arte, mas na vida com conversas bem humoradas e reflexivas que me fizeram crescer em diversos âmbitos.

Agradeço também à Prof. Me. Luciana Eloy, que contribuiu para essa pesquisa com conhecimentos valiosos de Arte e Educação. Obrigada por todo o esforço e dedicação depositados no processo de construção desse trabalho.

À todos que compõe o corpo da Galeria Multiarte, meus companheiros diários de trabalho, que juntos construíram o Espaço Família em todos os seus detalhes — Adriano, Bia, Diana, Fabrício, Glauciane, Karla, Junior, Lena, Neto, Rafael, Victor e Viviane. Em especial à Bia Perlingeiro, que me apoiou e ensinou durante todo o processo, enriquecendo meus conhecimentos sobre Arte e trazendo experiências de vida; e à Glauciane, que além de companheira de trabalho, tornou-se uma grande amiga, trazendo mais leveza à rotina de trabalho. Sem vocês esse projeto não teria acontecido, muito obrigada.

Agradeço à equipe da Prupê Pra Brincar: Naiana e Natália, por estarem conosco no Espaço Família e abraçarem essa causa; Fazo, Rafaela, Georgia, Giza, Wellington e todos que fizeram das tardes de sábado momentos mais prazerosos com o todo o carinho e dedicação que tiveram pelo momento e pelas crianças.

À todos os meus amigos, em especial à Bia, Filipe, Giselle, Kelly, Paula e Thallys, que me ajudaram desde o início da minha vida acadêmica, suportando todos os momentos, me ouvindo e me fortalecendo, abertos a me ajudar e amparar

sob qualquer necessidade. Vocês fizeram essa caminhada mais feliz e prazerosa, meu carinho e amor por vocês é eterno.

Agradeço ao refúgio e ao amor que sempre posso encontrar em meus pais, Helena e César; minha madrasta, Danielle; e meus irmãos, Philipe, Pedro, Davi e Arthur. Mainha, obrigada por toda a dedicação que teve com meus estudos, me apoiando em cada decisão e em cada passo, tem um pouco de você e dos seus ensinamentos nesse projeto.

E às crianças, que fizeram dessa experiência uma realidade.

“É na experiência estética presencial que reside a maior força de uma exposição: e parece ser a busca dessa vivência que leva o visitante à galeria”

Bebel Abreu, 2014.

RESUMO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso em Design da Universidade Federal do Ceará se propõe a refletir sobre a relação de vínculo entre as crianças e os espaços não formais de educação voltados para Arte tendo a expografia e a Arte-educação como ferramenta e meio. Para tanto, será apresentado o projeto educativo Espaço Família na exposição Irmãos Campana, realizado na Galeria Multiarte, o qual procurou ser um ambiente potente para a construção de conhecimento, por meio da interação entre a mensagem transmitida na mostra e os participantes da experiência. Esse projeto, sob a responsabilidade da autora, foi desenvolvido de maneira coletiva e multidisciplinar com o envolvimento de diversas áreas, como Arte, Educação e Design, sendo relevante para a problematização desta pesquisa, já que a vivência do projeto, desde o processo de elaboração até as atividades práticas, além de justificar os aspectos teóricos aqui abordados, consiste em oferecer novos argumentos e instrumentos para esse estudo.

Palavras-chave: Arte, Educação; Design; Irmãos Campana; Galeria Multiarte; Expografia; Comunicação; Arte-educação.

ABSTRACT

The present work on Design at Federal University of Ceará proposes a reflexion about the relation between children and non-usual educational spaces focused on Art having expography (exhibit design) and art-education as tools and means. Therefore, an educative project called Espaço Família by Campana Brothers exhibition will be presented, taken place at Galeria Multiarte, which aimed to be a potential environment for knowledge development, by the interaction of both transmitted message and people involved in the experience participants. Under the responsibility of the author, this project was developed in a collective and multidisciplinary way with many areas of study involved, such as Arts, Education and Design, being relevant to the matter in question in this paper, as the experience of the project, since the process of elaboration until the practical activities, as well as justifying the theoretical aspects, consists in offering new arguments and tools to this study.

Keywords: Art; Education; Design; Campana Brothers; Galeria Multiarte; Expography; Art-education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fluxograma das quatro fases do projeto.....	18
Figura 2 – Pintura de um vaso grego (cerca de 460 a.C.) que retratam uma mãe e um bebê.....	21
Figura 3 – Principais evoluções dos períodos do desenvolvimento da criança.....	25
Figura 4 – Relação entre os filósofos e os questionamentos básicos.....	32
Figura 5 – Cinco perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano.....	33
Figura 6 – Jean Piaget.....	34
Figura 7 – Habilidades motoras na segunda infância.....	37
Figura 8 – Habilidades motoras na terceira infância.....	40
Figura 9 – Ana Mae Barbosa.....	47
Figura 10 – Luiz Guilherme Vergara.....	50
Figura 11 – Tribuna do <i>Palazzo degli Uffizi</i> , em Florença. Gravura do início do século XIX.....	55
Figura 12 – Fachada do Centro Georges Pompidou	58
Figura 13 – Fachada do MASP.....	62
Figura 14 – Paulo Portella.....	63
Figura 15 – Fachada do Instituto Tomie Ohtake.....	65
Figura 16 – MAM Rio de Janeiro.....	66
Figura 17 – Crianças no MAM Rio de Janeiro.....	67
Figura 18 – Inauguração da casa da árvore na EMEI Dona Leopoldina.....	69
Figura 19 – Exposição “Mathematica: A World of Numbers and Beyond” projetada por Charles e Ray Eames em 1961.....	72
Figura 20 – Pinakothek Cultural, Rio de Janeiro.....	77
Figura 21 – Galeria Multiarte, primeira inaugural desde 1987.....	78
Figura 22 – Fernando e Humberto Campana.....	80
Figura 23 – Cadeira Favela feita de sarrafos de madeira.....	81
Figura 24 – Vistas da Exposição Irmãos Campana.....	82
Figura 25 – Fachada da Multiarte reconfigurada com o objeto cobogó- Mão.....	83
Figura 26 – Logo Espaço Família.....	83
Figura 27 – Logo Prupê e Grendene.....	85

Figura 28 – Mãe e filha brincando juntas no Espaço Família.....	86
Figura 29 – Crianças de diversas faixas etárias escutando os facilitadores no Espaço Família.....	87
Figura 30 – Programação Espaço Família.....	88
Figura 31 – Crianças modelando a argila.....	89
Figura 32 – Mediadores com as crianças na exposição.....	90
Figura 33 – Bastidores com amostras de materiais.....	91
Figura 34 – Instalação de espaguetes.....	91
Figura 35 – Atividade de construção de cidade e contação de histórias.....	93
Figura 36 – Atividades de colagem, luminárias e assentos.....	94
Figura 37 – Entrega dos moldes de mãos de argila.....	95
Figura 38 – Testes dos bastidores, instalação tátil e molde de argila.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
AT	Abordagem Triangular
CCBB-RJ	Centro Cultural Banco do Brasil
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
ICOM	Conselho Internacional dos Museus
SES	Status Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAM	Museu de Arte Moderna
MAR	Museu de Arte do Rio
MASP	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
MAUC	Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará
MCB	Museu da Casa Brasileira
PET	Polietileno tereftalato
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
PVC	Policloreto de Vinila
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Problema	15
1.2	Objetivos	16
1.3	Justificativa	16
1.4	Metodologia	17
2	A CRIANÇA E A INFÂNCIA	20
2.1	Primeiras abordagens dos conceitos de criança e infância	20
2.2	Desenvolvimento da criança e seus períodos	22
2.3	Influências do desenvolvimento	26
2.4	Perspectivas teóricas	30
2.5	Especificidades da segunda e terceira infância	35
2.5.1	<i>Segunda infância</i>	35
2.5.2	<i>Terceira infância</i>	39
3	ARTE E EDUCAÇÃO	43
3.1	Construção histórica da Arte-educação	43
3.2	Ana Mae Barbosa e a abordagem triangular	47
3.3	Luiz Guilherme Vergara e a curadoria educativa	49
3.4	Contribuições da arte para a educação	52
4	MUSEUS DE ARTE COMO ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO ..	54
4.1	Contexto histórico dos museus e das exposições	54
4.2	Novos públicos e novas abordagens	56
4.3	O museu e sua dimensão como espaço não formal de educação	59
5	A EXPOGRAFIA E A COMUNICAÇÃO	69
5.1	A exposição como meio de comunicação	69
5.2	As particularidades do meio expositivo: objeto, tempo, espaço e lógica de exibição	72
5.3	A interpretação do patrimônio e o público visitante	74
6	ESPAÇO FAMÍLIA NA GALERIA MULTIARTE	76
6.1	A Galeria Multiarte e a exposição Irmãos Campana	76
6.1.1	<i>A trajetória do Irmãos Campana e a exposição na Galeria Multiarte</i>	79

6.2	Espaço Família.....	83
6.3	Espaço Família na exposição Irmãos Campana.....	85
6.3.1	<i>Proposta</i>.....	85
6.3.2	<i>Processos de projeto</i>.....	95
6.3.3	<i>Resultados</i>.....	97
7	CONCLUSÃO.....	99
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A.....	108
	APÊNDICE B.....	109
	APÊNDICE C.....	110
	APÊNDICE D.....	114

1 INTRODUÇÃO

O trabalho busca refletir sobre a relação de vínculo entre as crianças e os espaços expositivos voltados para Arte tendo a Expografia e a Arte-educação como ferramentas e mediadores. Nessa perspectiva, será apresentado o projeto educativo Espaço Família, desenvolvido na Galeria Multiarte de forma coletiva e multidisciplinar com o envolvimento de diversas áreas, como Arte, Educação e Design; tendo a autora deste trabalho como responsável. Este projeto procurou ser um ambiente potente para a construção de conhecimento, propondo experiências para as crianças e seus familiares que dialogassem com os conteúdos da exposição Irmãos Campana.

No Brasil, visitas aos espaços expositivos vêm crescendo nos últimos anos como um recurso de Educação na vida contemporânea e na dinâmica cultural da sociedade, já que as pessoas estão cada vez mais interessadas em outras formas de conhecimento para além dos espaços tradicionais. Logo, têm despertado o interesse do público em geral e de instituições ligadas à Educação, o que conduz à criação de espaços com abordagens expográficas inovadoras. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o designer, a partir de suas ferramentas e do seu papel social, é capaz de despertar e sensibilizar as pessoas, desenvolvendo propostas favoráveis para a comunidade.

Além disso, faz-se necessário retribuir o valor de conhecimento adquirido na vivência acadêmica da autora, na qual pode-se destacar o projeto de intervenção desenvolvido nas salas permanentes do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará (MAUC), executado pelo Programa de Extensão “MAUC - Uma nova recepção estética”, orientado pelo Prof. Pedro Eymar Barbosa. Esse projeto, que levou à práticas imersivas dentro do Museu, estimulou a vontade de aprofundar os estudos e o conhecimento sobre as atividades pedagógicas nesses espaços, tendo o Design como veículo atuante para formação das experiências cognitivas da criança.

Assim, para chegar ao desenvolvimento do Espaço Família foi preciso aliar as concepções sobre a criança e a infância, buscando entender o papel exercido pela Arte na infância, conceito que vêm se modificando ao longo da história

e tendo como influência as políticas voltadas às especificidades desse público. Dessa maneira, Cristina Carvalho e Thamiris Lopes (2016) afirmam que a concepção de infância que se tem hoje é de uma etapa da vida em que a criança encontra-se frente a realidades distintas a serem apreendidas, absorvendo e reformulando os valores que propiciam a sua formação identitária, social e cultural.

Desse modo, as diferentes relações que a criança cria ao longo do seu desenvolvimento influenciam no seu processo de formação, propiciando o aprendizado em diferentes espaços (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009). Outrossim, esses aprendizados, sejam eles formais, não formais ou informais, levam as crianças a construírem suas leituras de mundo, seus saberes e práticas culturais. Diante dessas percepções, surge a necessidade de desenvolver espaços para o público infantil que visem estimular o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, os museus e os espaços expositivos voltados para a Arte — devido às mudanças do seu papel na sociedade, de suas funções e de suas estruturas internas — desenvolveram um potencial educativo. Dessa forma, esse papel educativo vem se configurando de maneira dinâmica e interativa na comunicação dos conteúdos, levando em consideração que a emoção e a imaginação são elementos fundamentais para despertar o olhar das crianças. Conhecer esse universo infantil, suas fases e comportamento vem a ser relevante na escolha de conteúdos para a formulação dos processos, das atividades e dos objetos inerentes aos espaços expositivos que serão visitados por crianças em seus contextos escolar ou familiar.

Faz-se necessário, ainda, apontar o papel que as escolas devem assumir nesse processo de educação museal, visto que essas instituições de ensino são detentoras de um potencial que permite uma contribuição na transformação da sociedade. Para isso, as contribuições da Arte para o ensino devem ser levadas em conta nesses espaços, não apenas como uma atividade isolada, mas na educação de uma criança como um todo, mobilizando todos os sentidos (OSTETTO, 2011).

Diante deste cenário, coloca-se a urgência em questionar, analisar e refletir sobre o papel do Design expográfico como ferramenta e meio de comunicação e/ou interação entre a exposição e o público, pois foi percebido durante a fundamentação teórica, que é a partir da exposição como meio de

comunicação que se desenvolve uma experiência estética, interativa, criativa e sensorial com o envolvimento de diversas questões técnicas de diferentes áreas.

Esse trabalho em seu viés teórico-prático tem como interesse contribuir para despertar a sensibilidade crítica do designer, para além da formulação de projetos expográficos funcionais. Sugere um despertar para questões mais significativas que tocam na maneira como a criança olha, acessa e produz relações com o mundo. Para tanto, é preciso que o designer adentre no universo infantil, conheça seus modos de percepção para então formular mediações através do Design expográfico que venham a produzir uma interface, meio de comunicação, entre a criança e sua vivência em espaços de Arte. Nesse percurso de pesquisa foi fundamental alinhar o estudo dos espaços expositivos e seus contextos sociais, escolares e afetivos. Todos estes aspectos são apresentados e discutidos no decorrer do trabalho, que em sua medida costuraram os sentidos para a produção de um projeto multidisciplinar que fundamenta a parte prática desta pesquisa, cujo objetivo foi envolver a criança e a família em uma exposição de Arte e Design, proporcionando interações entre o espaço, a cidade, o conteúdo expositivo, a escola e a vida.

1.1 Problema

Apesar da notória importância do ensino da Arte no desenvolvimento da criança e do grande potencial educativo das instituições de arte como espaços não formais de educação, deve-se reconhecer que esse potencial depende da dinamicidade e interatividade de como o conteúdo é apresentado, tendo em vista que emoção e imaginação são os combustíveis que despertam o interesse das crianças. Nessa perspectiva, surge o seguinte questionamento: Como produzir uma relação de vínculo entre as crianças e os espaços expositivos voltados para Arte tendo o Design expográfico como ferramenta e meio?

1.2 Objetivos

A presente pesquisa propõe-se a produzir uma análise acerca do projeto educativo Espaço Família, desenvolvido pela autora na Galeria Multiarte para a exposição Irmãos Campana, a fim de refletir sobre como o Design expográfico é instrumento e mediação para experiências em Arte e Educação.

Para tal fim, alguns objetivos específicos devem ser explanados. Inicialmente, é fundamental analisar o universo infantil, seu desenvolvimento e as diferentes perspectivas teóricas sobre a infância. Além disso, deve-se investigar a construção histórica da Arte-educação no Brasil e como as instituições de arte se constroem como espaços não formais de produção de conhecimento. Por fim, faz-se necessário analisar os processos, ferramentas (Design expográfico) e atividades desenvolvidas no Espaço Família como mediadores para uma experiência de construção do conhecimento (Arte e Educação).

1.3 Justificativa

De acordo com o escritor e historiador de Arte, Rafael Cardoso, em seu livro *Design para um mundo complexo*, a erudição é um fator determinante na atuação profissional do designer, já que o papel da universidade é “formar uma classe de trabalhadores capazes de pensar com autonomia sobre o trabalho que exercem.” (CARDOSO, 2013, p. 251). Desse modo, bons designers devem ser capazes de incutir em seus projetos um nível de erudição maior do que é solicitado nos *briefings* propostos, por meio de um pensamento sistêmico, no qual o designer vise gerar alternativas, que tendem a serem únicas e totalizantes.

Isso posto, Cardoso (2013) afirma ainda que a melhor forma de estimular a erudição é buscar conhecimentos em outros campos de interesse. Assim, é oportuno delinear no contexto do discurso do Design as relações entre o aprendizado da Arte por crianças e os espaços expositivos, a fim de preconizar o papel destes lugares como construtores de conhecimento.

Além disso, esta pesquisa justifica-se por propor uma reflexão a respeito da importância da Arte na formação intelectual e no desenvolvimento da criança

propiciando a construção identitária, social e cultural na infância e fazendo-as construir suas leituras de mundo. Afinal, a Arte é um reflexo das influências pedagógicas, culturais e políticas dos diferentes períodos históricos, evoluindo e ocupando espaços importantes na sociedade ao longo dos anos. Dessa forma, analisar essa trajetória no mundo e no Brasil traz um melhor entendimento do ensino da Arte e de sua importância na infância.

Nesse cenário, os espaços artísticos têm despertado o interesse de diversas instituições ligadas à Educação, sejam elas governamentais ou privadas, devido ao seu grande potencial educativo como espaço não formal de educação. Desse modo, vale ressaltar o pensamento de Design, mediante a expografia, que visa criar um pensamento sistêmico, com base nas especificidades do público infantil e comportando-se como ferramenta e meio para o desenvolvimento de um projeto que une conceitos de Design e Arte.

Por fim, cabe traçar o percurso pessoal vivido durante a formação acadêmica e o início da formação profissional que contribuíram para a escolha do problema desta pesquisa e que tornaram o projeto Espaço Família uma experiência viável, tendo em vista que a parte prática deste trabalho deu-se dentro do espaço profissional, na Galeria Multiarte, de forma coletiva e multidisciplinar, com uma equipe constituída por várias áreas de conhecimento.

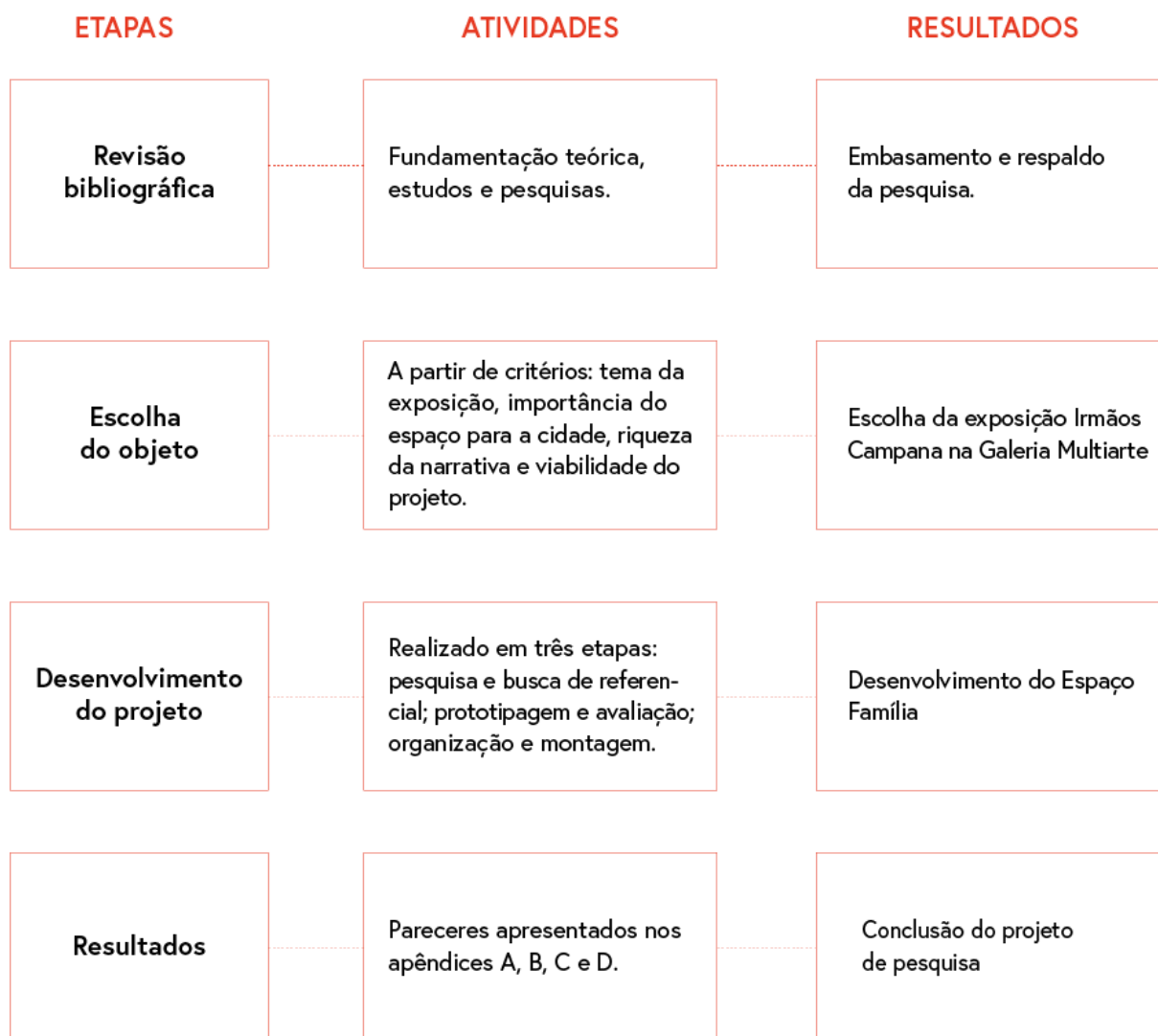
1.4 Metodologia

Para a elaboração desta pesquisa-ação de caráter quanti-qualitativo com o objetivo exploratório-descritivo foram utilizadas como referência as diretrizes metodológicas da tese de mestrado “Expografia Brasileira Contemporânea: Rio São Francisco navegado por Ronaldo Fraga” apresentada em 2014 pela arquiteta, produtora cultural e editora independente Bebel Abreu.

Tendo isso como pressuposto, este projeto aconteceu em quatro etapas: revisão bibliográfica, escolha do objeto, desenvolvimento do projeto e resultados. As quatro fases do desenvolvimento aconteceram de acordo com o fluxograma apresentado na figura 1. Contudo, vale ressaltar que, embora as etapas do projeto

sejam divididas e sigam uma ordem, elas podem intercalar-se e serem consultadas novamente ao longo do processo.

Figura 1 – Fluxograma das quatro fases do projeto.



Fonte – Da autora.

A primeira etapa consistiu em uma pesquisa por meio da revisão bibliográfica, assim como dos estudos sobre o cenário artístico e cultural do mundo atual e das novas propostas voltadas para o ensino da arte em espaços não formais de educação. Além disso, buscou-se aprofundar a respeito do universo infantil, com o intuito de adquirir conhecimentos suficientes sobre o desenvolvimento da criança e suas percepções, fundamentando a parte prática do trabalho.

Após o embasamento proveniente da fundamentação realizada a partir de referências teóricas e práticas, iniciou-se a etapa de escolha do objeto. Desse modo, foram considerados critérios, como tema da exposição da qual seria originado o projeto educativo, importância do espaço expositivo para a cidade, riqueza de narrativa e, principalmente, viabilidade de desenvolvimento do projeto. Com isso, chegou-se a exposição Irmãos Campana, realizada na Galeria Multiarte de 17 de agosto à 29 de setembro de 2018. Essa mostra, que reúne 33 peças de Design dos irmãos Fernando e Humberto Campana, representa a primeira vez que os designers expuseram em Fortaleza.

A terceira fase deste trabalho configura-se no desenvolvimento do projeto Espaço Família de fato. Para isso, foram utilizados os conceitos que norteiam o termo curadoria pedagógica proposta por Luiz Guilherme Vergara no texto “Curadoria pedagógica no Brasil: Percepção Imaginativa/Consciência do Olhar” apresentado na ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) em 1996, o qual o autor afirma acreditar que uma experiência de consciência ativa deve ocorrer em três tempos: estranhamento e/ou admiração; descrição e reconhecimento; associações e interpretação.

Esses momentos previstos por Vergara (1996), aliados aos princípios de interpretação de patrimônio apresentados por Beatriz Pereira de Magalhães Gomes no livro “Museu e comunicação: exposições como objeto de estudo” (2010), fundamentam o desenvolvimento do projeto educativo Espaço Família. Assim, o planejamento das atividades propostas seguiram os seguintes questionamentos: Por que deve ser feita a interpretação do patrimônio em questão? O que será interpretado? A quem se dirige a interpretação? Como a interpretação será feita? Como será desenvolvida? Como será avaliada em relação a sua eficácia? (GOMES, 2010) Nessa perspectiva, o projeto educativo foi constituído por três etapas: pesquisa e busca de referencial; prototipagem e avaliação; organização e montagem. Com esses processos procurou-se consolidar, por meio do embasamento teórico explanado no decorrer deste trabalho, as atividades desenvolvidas no projeto.

Por fim, com o intuito de enriquecer e analisar o projeto educativo serão apresentados os resultados provenientes do Espaço Família. Para isso, serão

expostos os pareceres da psicóloga Naiana Pontes (APÊNDICE A) e da terapeuta ocupacional Natalia Burlamaqui (APÊNDICE B), as quais participaram como apoio no projeto educativo, possuindo domínio para apresentar seus posicionamentos de cunho psico-pedagógicos. Outro parecer incorporado no tópico equivalente aos resultados é o de Beatriz Perlingeiro, sócia-gerente da Galeria Multiarte, que posiciona sua opinião (APÊNDICE C) tendo a Arte como foco. Além disso, serão aliadas as percepções obtidas pelos familiares (APÊNDICE D) que participaram das atividades propostas juntamente com as crianças, buscando entender como se deram os resultados vividos no projeto educativo entre a família.

2 A CRIANÇA E A INFÂNCIA

2.1 Primeiras abordagens dos conceitos de criança e infância

Existem vários relatos sobre as primeiras abordagens que descrevem os conceitos ligados ao desenvolvimento da criança e da infância e a evolução desses estudos no decorrer do tempo. Manuel Pinto (1997) afirma que para entender a visão de criança que possuímos e de quem são essas crianças no cenário contemporâneo, faz-se necessário distinguir entre os conceitos de criança e infância. O conceito de criança sempre existiu, já que se refere à um período biológico vivido por todos os seres humanos. Todavia, a infância é construída nos contextos sociais e marcada pela trajetória vivida por cada um e suas relações com os adultos, as imagens, os meios de comunicação, entre outros elementos.

Rita de Cássia Rocha (2002) afirma que por diversos períodos o tempo da infância e quem era a criança foi questionado. Nas eras mais antigas, as autoras Papalia, Olds e Feldman (2009) relatam algumas evidências, as quais indicam que as crianças eram vistas e tratadas como pequenos adultos. Hipótese que as autoras relatam ter sido questionada posteriormente, quando descobertas arqueológicas na Grécia Antiga mostram crianças brincando com bonecas de barro e cubos feitos de ossos de ovelhas e cabras. Outro exemplo retratado na Grécia, é apresentado pela figura 2 que ilustra uma mãe e um bebê estendendo as mãos um para o outro, nela o bebê está sentado em uma banqueta com um pequeno vaso sanitário removível

no topo. Esses vasos, que parecem ter sido comuns, são os únicos móveis conhecidos feitos especificamente para crianças. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009)

Figura 2 – Pintura de um vaso grego (cerca de 460 a.C.) que retratam uma mãe e um bebê.



Fonte – O Mundo da Criança (2009, p. 10)

Contudo, o estudo científico formal sobre o desenvolvimento da criança é relativamente recente e teve como precursores as *biografias de bebês*, diários escritos para retratar o desenvolvimento de uma criança específica, como o diário redigido pelo filósofo Dietrich Tiedemann (1748-1803) com observações a respeito do desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e de linguagem do seu filho, publicado em 1787 (MURCHISON; LANGER, 1927, *apud* PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009).

Keegan e Gruber (1985, *apud* PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009) pontuam que Charles Darwin, em 1877, foi o primeiro a enfatizar a natureza do desenvolvimento comportamental da criança com a publicação de anotações acerca do desenvolvimento sensorial, cognitivo e emocional durante os primeiros 12 meses de seu filho Doddy. Darwin acreditava que, estudando suas origens, os seres humanos poderiam entender melhor a si mesmos. Nessa conjuntura, Dennis (1936,

apud PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009) relata que o diário de Darwin foi essencial para conferir respeitabilidade científica às bibliografias de bebês.

Já no fim do século XIX, quando houveram diversos avanços no mundo ocidental, o caminho para o estudo científico do desenvolvimento da criança foi fundamentado. Papalia, Olds e Feldman descrevem alguns fatos que contribuíram para essa sedimentação:

Os cientistas desvendaram o mistério da concepção e discutiram a importância relativa da hereditariedade e do ambiente (características inatas e influências externas). A descoberta dos germes e da imunização possibilitou que um número maior de crianças sobrevivesse na infância. Por causa da abundância de mão-de-obra barata, as crianças não eram tão necessárias como trabalhadores. Leis que protegem as crianças de longas jornadas de trabalho permitiram que elas passassem mais tempo na escola, e pais e professores tornaram-se mais envolvidos com identificação e o atendimento das necessidades de desenvolvimento das crianças. A nova ciência da psicologia ensinou que as pessoas podiam entender a si próprias aprendendo o que as influenciou quando crianças (2009, p. 8).

Além disso, institutos de pesquisa fundados nas décadas de 1930 e 1940 em universidades como Iowa, Minnesota, Columbia, Berkeley e Yale marcaram o surgimento da psicologia da criança como uma ciência real com seus profissionais treinados. Parker (2004, *apud* PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009) menciona que, desde o princípio, a ciência do desenvolvimento tem sido interdisciplinar. Atualmente, o estudo do desenvolvimento da criança faz parte de um estudo mais amplo sobre desenvolvimento humano, estudo que abrange todo o período da vida humana, e seus estudiosos trabalham em conjunto com uma ampla gama de disciplinas — entre elas, psicologia, psiquiatria, sociologia, antropologia, biologia genética, ciência da família, educação, história e medicina — para alcançar conclusões bem estruturadas (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009).

2.2 Desenvolvimento da criança e seus períodos

Apesar das crianças serem o foco de estudo de diversos cientistas por mais de cem anos, esta é uma pesquisa em constante desenvolvimento, já que as questões propostas, os métodos de pesquisa e as explicações tornam-se cada vez mais sofisticadas e ecléticas no decorrer dos anos, reflexos do progresso na

compreensão e da constante transformação do contexto cultural e tecnológico (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009). Vale ressaltar que essas descobertas possuem cada vez mais aplicações diretas na educação, na criação, na saúde e nas políticas públicas voltadas para crianças.

A respeito do desenvolvimento da criança, Bronfenbrenner (1992 *apud* GALLO; ALENCAR, 2012) descreve-o como um conjunto de processos pelos quais as propriedades do indivíduo e do ambiente interagem e produzem mudanças e continuidades nas características das pessoas e no seu curso de vida. Para estudar as mudanças ocorridas no decorrer do desenvolvimento da criança, os cientistas a dividem em dois tipos: quantitativa e qualitativa. A primeira é a que ocorre em número ou quantidade, tais como altura, peso, frequência de comunicação ou extensão de vocabulário, sendo contínua em toda a infância. Em contrapartida, a mudança qualitativa é descontínua e ocorre na forma, na estrutura ou na organização, sendo marcada pelo surgimento de novos fenômenos, os quais não podem ser antecipados facilmente tendo como base um funcionamento prévio (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009).

Além das mudanças, Papalia, Olds e Feldman (2009) relatam que a maioria das pessoas demonstram uma estabilidade ou certa constância em aspectos do comportamento e da personalidade e, ainda que várias influências possam modificar tais características, eles tendem a evoluir para um grau moderado.

Esses processos de mudanças e continuidade acontecem em três domínios ou aspectos do “eu” nos períodos da infância e da adolescência. Com a finalidade de estudá-los, os cientistas dividem os domínios: desenvolvimento físico, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento psicossocial. Todavia, Diamond (2007, *apud* PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009) afirma que, na realidade, esses domínios estão inter-relacionados.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2009), o desenvolvimento físico refere-se ao crescimento do corpo e do cérebro, à saúde e ao avanço das capacidades sensoriais e motoras, influenciando outros aspectos do desenvolvimento. Já as mudanças e as estabilidades nas habilidades mentais, como aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio moral e criatividade, constituem o desenvolvimento cognitivo e estão intimamente

relacionados ao crescimento físico, social e emocional. Por fim, o desenvolvimento psicossocial relaciona-se às mudanças e continuidades que ocorrem na personalidade, às emoções e às relações sociais, que podem afetar o funcionamento cognitivo e físico. Desse modo, fica explícito que o desenvolvimento é um processo unificado e que os domínios influenciam uns aos outros. Papalia, Feldman e Olds ressaltam essa afirmação alegando que, embora os desenvolvimentos sejam observados separadamente “uma criança é mais do que um feixe de partes isoladas” (2009, p.10).

Da mesma forma que a divisão dos domínios, o conceito de períodos de desenvolvimento é arbitrário e para fins de estudo, visto que não há um momento único no qual uma pessoa deixa de ser criança para se tornar um adolescente. Ademais, deve-se considerar que o desenvolvimento humano é um processo complexo e está sujeito a diversos fatores capazes de fazer com que uma criança desenvolva com mais rapidez e facilidade uma determinada área ou tópico e outra criança demore mais para desenvolver o mesmo tópico (GALLO; ALENCAR, 2012).

Dessa maneira, os períodos são uma construção social, termo descrito por Papalia, Feldman e Olds como “uma ideia sobre a natureza da realidade, aceita por membros da sociedade em determinado momento, com base em percepções ou suposições subjetivas compartilhadas” (2009, p.10). Nesse contexto, a figura 3 abaixo mostra uma sequência de cinco períodos e suas principais evoluções, geralmente, mais aceitos nas sociedades industriais ocidentais, sendo eles: o período pré-natal, que ocorre da concepção ao nascimento; a primeira infância, do nascimento aos 3 anos; segunda infância, dos 3 aos 6 anos; terceira infância, dos 6 aos 11 anos; e a puberdade e adolescência, dos 11 até cerca de 20 anos.

Figura 3 – Principais evoluções dos períodos do desenvolvimento da criança.

PRINCIPAIS EVOLUÇÕES DOS PERÍODOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

IDADE	FÍSICAS	COGNITIVAS	PSICOSSOCIAIS
Período pré-natal (da concepção ao nascimento)	<p>A concepção ocorre por fertilização normal ou por outros meio.</p> <p>A herança genética interage com as influências ambientais desde o início.</p> <p>Formam-se as estruturas básicas do corpo e os órgãos; começa o desenvolvimento cerebral.</p> <p>O crescimento físico é mais rápido. A vulnerabilidade às influências ambientais é grande.</p>	<p>As capacidades de aprender e lembrar, bem como de responder a estímulos sensoriais, estão se desenvolvendo.</p>	<p>O feto responde à voz da mãe e desenvolve uma preferência por ela.</p>
Primeira infância, período neonatal até a primeira infância (do nascimento até os 3 anos)	<p>Todos os sentidos e sistemas corporais funcionam no nascimento em graus variados.</p> <p>O cérebro cresce em complexidade e é altamente sensível à influência ambiental.</p> <p>O crescimento físico e o desenvolvimento de habilidade motoras são rápidos.</p>	<p>As capacidades de aprender e lembrar estão presentes já nas primeiras semanas.</p> <p>O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem no fim do segundo ano. A compreensão e o uso da linguagem desenvolvem rapidamente.</p>	<p>O apego aos pais e a outras pessoas se estabelece.</p> <p>A autoconsciência se desenvolve.</p> <p>Ocorre a passagem da dependência para a autonomia.</p> <p>O interesse por outras crianças aumenta.</p>
Segunda infância (dos 3 aos 6 anos)	<p>O crescimento mantém o ritmo; a aparência torna-se mais esguia e as proporções ficam mais parecidas com as dos adultos.</p> <p>Manifesta-se a preferência por uma das mãos; as habilidades motoras grossas e finas melhoram e a força aumenta.</p>	<p>O pensamento é bastante egocêntrico, mas aumenta a compreensão da perspectiva de outras pessoas.</p> <p>A imaturidade cognitiva resulta em algumas idéias ilógicas sobre o mundo.</p> <p>A memória e a linguagem melhoram.</p> <p>A inteligência torna-se mais previsível.</p>	<p>O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos.</p> <p>A independência, a iniciativa e o autocontrole aumentam.</p> <p>A brincadeira torna-se mais imaginativa, mais elaborada e normalmente mais social.</p> <p>A família ainda é o foco da vida social, mas outras crianças tornam-se mais importantes.</p>

PRINCIPAIS EVOLUÇÕES DOS PERÍODOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

IDADE	FÍSICAS	COGNITIVAS	PSICOSSOCIAIS
Terceira infância dos 6 aos 11 anos)	<p>O crescimento desacelera.</p> <p>A força e as habilidades atléticas melhoram.</p> <p>As doenças respiratórias são comuns, mas a saúde está geralmente melhor do que em qualquer outra época do curso de vida.</p>	<p>O egocentrismo diminui. As crianças começam a pensar logicamente, mas de maneira concreta.</p> <p>As habilidades da memória e da linguagem melhoram.</p> <p>Os ganhos cognitivos permitem que as crianças se beneficiem da educação formal.</p> <p>Algumas crianças apresentam competências ou dificuldades especiais de aprendizagem formal.</p>	<p>A autopercepção torna-se mais complexa, afetando a auto-estima.</p> <p>O compartilhamento de regras reflete a passagem gradual do controle dos pais para a criança.</p> <p>A turma de amigos assume importância central.</p>
Puberdade (pré-adolescência) e adolescência (dos 11 até cerca de 20 anos)	<p>O crescimento físico e outras mudanças são rápidos e profundos.</p> <p>Ocorre a maturidade nos órgãos reprodutores.</p> <p>Os principais riscos para a saúde surgem das questões comportamentais, tais como os transtornos alimentares e o abuso das drogas.</p>	<p>A capacidade para pensar abstratamente e para usar o raciocínio científico se desenvolve.</p> <p>O pensamento imaturo persiste em algumas atitudes e comportamentos.</p> <p>A educação se concentra na preparação para o Ensino Superior ou em uma vocação.</p>	<p>O relacionamento com os pais geralmente é bom.</p> <p>A turma de amigos pode exercer influência negativa ou positiva.</p>

Fonte – Adaptado do livro Mundo da Criança (2009, p. 11).

2.3 Influências do desenvolvimento

Uma criança se revela diferente de qualquer outra, diferindo em gênero, altura, peso, saúde, nível de energia, inteligência, temperamento, personalidade, reações emocionais, bem como em relação ao contexto de suas vidas, que diz respeito aos lares, às comunidades e às sociedades onde vivem, aos relacionamentos que possuem, aos ambientes que frequentam e a como gastam seu tempo livre. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009) Desse modo, deve ser levado em consideração tanto as influências quanto seus efeitos no processo de desenvolvimento de uma criança.

De acordo com as autoras Papalia, Feldman e Olds (2009), as influências no desenvolvimento da criança podem ser normativas, que afetam muitas ou a maioria das pessoas, e não normativas, que só afetam determinados indivíduos. As autoras citam dois tipos de influências normativas, a por idade e por período histórico. A primeira inclui os eventos biológicos, como a puberdade, e os eventos sociais, como a entrada na fase de educação formal. Já as influências normativas por período histórico são eventos significativos, os quais modelam comportamentos e atitudes de uma geração histórica¹, como a Segunda Guerra Mundial. Em contrapartida, as influências não normativas são eventos não usuais que possuem grande impacto na vida do indivíduo e podem causar estresse devido serem inesperados.

Dentro dessa perspectiva, as influências podem originar-se da hereditariedade ou do ambiente externo e interno. A primeira determinação do desenvolvimento humano é a genética, responsável pelas características congênitas herdadas dos pais biológicos, como altura, cor da pele, cabelos e olhos, entre outras. O psicólogo e médico Arnold Gesell (1880-1961) utiliza o termo maturação para descrever os padrões sequenciais de mudanças que são regidos pelas instruções contidas no código genético, para ele, cada padrão maturacional possui três qualidades, sendo universais, sequenciais e relativamente impermeáveis à influência ambiental (BEE, 2011). Contudo, Gallo e Alencar (2012) relatam que, embora a ciência tenha avançado a ponto de conhecer os genes envolvidos nas características fenotípicas², ainda não se sabe até que ponto a genética esteja envolvida na inteligência ou temperamento.

Vale ressaltar ainda, a importância do momento em que experiências específicas acontecem, fator que interage de maneira complexa com os padrões maturacionais (BEE, 2011). Desse modo, Helen Bee (2011) afirma que existem certos períodos sensíveis, nos quais os momentos em que determinadas experiências podem contribuir mais para o desenvolvimento adequado.

¹ Grupo de pessoas que experimentou o evento em um momento de formação de suas vidas. Uma geração histórica não é o mesmo que uma coorte: grupo de pessoas nascidas mais ou menos na mesma época (PAPALIA; FELDMAN; OLDS, 2009, p.10).

² Características observáveis do organismo que resultam da interação do genótipo com o ambiente (GALLO; ALENCAR, 2012).

Outro fator que deve-se levar em consideração são os modelos internos de experiência, que constitui “um conceito teórico enfatizando que cada criança cria um conjunto de ideias ou suposições centrais sobre o mundo, o *self* e relacionamentos com outros através dos quais toda experiência subsequente é filtrada.” (BEE, 2011, p.30). A autora relata ainda que essas suposições são baseadas em parte nas experiências reais e afetam a maneira como a criança interpreta suas experiências futuras.

Não obstante, Papalia, Feldman e Olds afirmam que “precisamos também considerar os fatores ambientais ou experimentais que afetam a criança, especialmente os contextos principais como família, comunidade, status socioeconômico, etnia e cultura.” (2009, p.13). Visto que todos os tipos de influência trabalham juntas e afetam a maneira como uma criança se desenvolve dentro dos processos universais de amadurecimento humano.

Como seres sociais, os seres humanos se desenvolvem dentro de um contexto social e histórico, sendo que para um bebê o contexto imediato é, normalmente, o familiar. Gallo e Alencar definem família como sendo “um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições” (2012, p.151). No entanto, esse conceito é flexível, podendo haver uma variação na estrutura nuclear devido aos fenômenos sociais e culturais (GALLO; ALENCAR, 2012). Uma família possui múltiplos laços capazes de mantê-la unida durante toda uma vida ou até mesmo gerações. Por esse ângulo, a família exerce um papel de fundamental importância no desenvolvimento de cada indivíduo, visto que esse relacionamento é construído e mantém-se por comportamentos instintivos que criam e conservam a proximidade. E, é a partir desses padrões que se desenvolvem os vínculos afetivos, definido como um laço relativamente de longa duração formado pela apreciação, pela sensação de necessidade de proteção e acolhimento de quem se vincula (BEE, 2011).

Conforme Michael Cole e Sheila R. Cole (2003), há duas maneiras complementares pelas quais os pais influenciam no desenvolvimento de seus filhos: moldando suas habilidades cognitivas e suas personalidades, mediante as tarefas que lhes são propostas; e pelos valores praticados de modo implícito e explícito. Contudo, para Gallo e Alencar outro aspecto que deve ser levado em consideração é

a seleção de outros contextos feita pelos pais, a qual seus filhos serão expostos. Os autores afirmam que “é o núcleo familiar que determina o ecossistema que a criança terá acesso” (2012,p. 152).

Ademais, outros fatores que devem ser elencados são o status socioeconômico (SES)³ e a comunidade a qual a criança está inserida. Nesse ponto, Helen Bee afirma que deve-se ter em mente que a natureza e a criação não agem de forma independente no desenvolvimento de cada criança e relata ainda que “o ponto-chave aqui é que o mesmo ambiente pode ter efeitos bastante diferentes, dependendo das qualidades ou capacidades que a criança traz para a equação.” (2011, p.34).

De fato, a instituição escolar é bastante significativa no desenvolvimento da criança, já que esta favorece o desenvolvimento de diversos campos psicológicos e de significativas habilidades necessárias nos processos cognitivos com atividades que buscam contribuir para isto (VASCONCELOS, 2016). O autor (2016) ressalta ainda que a escola tem a função de proporcionar condições para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras e sociais, oferecendo um espaço estimulador, seguro, ativo, interativo e afetivo, em que a criança possa encontrar as condições ideais para desenvolver-se. Para o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Volume 1*:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998a, p.23).

Por fim, também é importante analisar como os padrões culturais e étnicos afetam o desenvolvimento. Para as autoras Papalia, Feldman e Olds cultura refere-se ao modo de vida de uma sociedade ou grupo como um todo, incluindo costumes, tradições, leis, conhecimento, crenças, valores, linguagem e produtos

³ O SES é uma combinação de fatores econômicos e sociais, que envolve educação, renda e profissão e que descrevem um indivíduo ou uma família (PAPALIA; FELDMAN; OLDS, 2009).

físicos, ou seja, todas as atitudes e os comportamentos aprendidos, compartilhados e transmitidos entre membros de um grupo social. Sobre grupo étnico, as autoras descrevem-o como “aquele formado por pessoas unidas em torno de determinada cultura, ancestrais, religião, língua e/ou origens de nacionalidade, que contribuem para o senso de identidade compartilhada e atitudes, crenças e valores compartilhados.” (2009, p.15) Contudo, esses conceitos são flexíveis e estão sempre em constante mudança devido às forças sociais e políticas. Bee (2011) menciona que as diferenças culturais⁴ podem afetar as práticas reais de criação das crianças, bem como os julgamentos das pessoas da criação de filhos de outras pessoas. Vale ressaltar que a identidade cultural é “processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas.” (BARBOSA, 1995b, p.10).

2.4 Perspectivas teóricas

Os cientistas do desenvolvimento baseiam-se em pesquisas com o intuito de obter descrições precisas sobre os comportamentos das crianças e teorias que propõem conceitos explicativos desses comportamentos (RAPPAPORT, 1981). Alguns métodos utilizados nas pesquisas são citados por Gallo e Alencar (2012), como observação naturalista, aplicação de questionários, entrevistas, registros de comportamento e testes de desenvolvimento.

A partir dessas pesquisas surgem diversas teorias, que sofrem mudanças no decorrer do tempo com a finalidade de incorporar novas descobertas. Papalia, Feldman e Olds definem teoria como sendo “um conjunto de conceitos ou enunciados relacionados logicamente que buscam descobrir e explicar o desenvolvimento e prever que tipos de comportamento podem ocorrer sob determinadas condições” (2009, p.25). Ou seja, as teorias organizam e explicam os dados e as informações reunidos na pesquisa para que, diante disso, os cientistas possam oferecer subsídios a fim de compreender o processo normal de

⁴ Helen Bee (2011) relata que, de acordo com os antropólogos, uma dimensão-chave que poder ser utilizada para diferir as culturas é o individualismo e o coletivismo. Contudo, deve-se observar que, embora uma dimensão seja mais predominante que outra em certa cultura, há elementos de ambos em qualquer cultura.

desenvolvimento numa determinada cultura e os possíveis desvios, desajustes e distúrbios que ocorrem durante o processo (RAPPAPORT, 1981).

Nessa perspectiva, Gallo e Alencar consideram que “as teorias funcionam como mapas conceituais que nos orientam na jornada de compreender um determinado fato.” (2012, p.22) No estudo de desenvolvimento da criança têm-se várias teorias explicativas do desenvolvimento humano, contudo, a maneira como os teóricos as explicam depende em parte da forma como são encaradas duas questões básicas: se as crianças são ativas ou passivas no próprio desenvolvimento e se o desenvolvimento é contínuo ou ocorre em estágios (PAPALIA; FELDMAN; OLDS, 2009).

A respeito do primeiro questionamento, este remonta ao século XVIII, quando o filósofo John Locke disse acreditar que uma criança pequena é uma tábula rasa, em que a sociedade “escreve”. Em contrapartida, o filósofo Jean-Jacques Rousseau acreditava que as crianças nascem “nobres selvagens” e que se desenvolvem de acordo com as próprias tendências naturais positivas, a menos que haja algum corrompimento pela sociedade. Papalia, Feldman e Olds (2009) comentam que, embora estas sejam visões simplistas, ambas conduziram aos modelos contrastantes do desenvolvimento humano: mecanicista e organísmico.

Locke foi precursor do modelo mecanicista, no qual as pessoas são vistas como “máquinas” que reagem aos estímulos ambientais, desse modo, basta saber como ela é formada e sobre as forças atuantes sobre ela, para prever como uma pessoa se comporta. Já as ideias de Rousseau iniciaram o modelo organísmico, em que as pessoas são vistas como organismos ativos e em crescimento, acionando o próprio desenvolvimento, visto que o ímpeto de mudança é interno (PEPPER, 1961 *apud* PAPALIA; FELDMAN; OLDS, 2009).

Os dois modelos de desenvolvimento levam ao segundo questionamento — se o desenvolvimento ocorre de maneira contínua ou em estágios. À vista disso, os teóricos mecanicistas vêem esse processo humano de modo contínuo e o descrevem como determinado pelos processos básicos, os quais possibilitam a previsão de comportamento futuros, tendo como base os passados. Para esses teóricos, a mudança ocorre quantitativamente (PAPALIA; FELDMAN; OLDS, 2009). Por outro lado, o organísmico enfatiza a mudança qualitativa, Papalia, Feldman e

Olds destacam que esses teóricos “vêm o desenvolvimento como uma ocorrência que se dá em uma série de estágios distintos, como degraus de uma escada.” (2009,p. 26) A figura 4 abaixo demonstra resumidamente a relação dos filósofos Locke e Rousseau e os questionamentos básicos:

Figura 4 – Relação entre os filósofos e os questionamentos básicos.

RELAÇÃO ENTRE OS FILÓSOFOS E QUESTIONAMENTOS BÁSICOS

FILÓSOFO	PRIMEIRO QUESTIONAMENTO	SEGUNDO QUESTIONAMENTO
John Locke "tábula rasa"	As crianças são passivas no desenvolvimento. (Modelo mecanicista)	O desenvolvimento é contínuo. (Mudança quantitativa)
Jean-Jacques Rousseau "nobres selvagens"	As crianças são ativas no desenvolvimento. (Modelo organísmico)	O desenvolvimento ocorre em estágios. (Mudança qualitativa)

Fonte – Da autora

Atualmente, os cientistas direcionam suas atenções para as bases biológicas e evolutivas do comportamento, buscando descobrir que tipos específicos de comportamento apresentam continuidade ou falta de continuidade e quais os processos envolvidos em cada um. Ademais, eles frequentemente consideram as influências bidirecionais ao invés de discutirem desenvolvimento ativo ou passivo individualmente (PAPALIA; FELDMAN; OLDS, 2009).

Ainda que haja uma concordância crescente entre as questões básicas citadas, há inúmeras perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano. Essas perspectivas normalmente se enquadram nas questões mais amplas, enfatizando aspectos diferentes do desenvolvimento (PAPALIA; FELDMAN; OLDS, 2009). A figura 5 abaixo resume cinco perspectivas teóricas mais influentes: psicanalítica, de aprendizagem, cognitiva, contextual e evolutiva/sociobiológica.

Figura 5 – Cinco perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

PERSPECTIVA	TEORIAS IMPORTANTES	PRINCÍPIOS BÁSICOS
Psicanalítica	Teoria psicosssexual de Freud	O comportamento é controlado por poderosas pulsões inconscientes.
	Teoria psicossocial de Erikson	A personalidade é influenciada pela sociedade e se desenvolve mediante uma série de eventos.
De aprendizagem	Behaviorismo, ou teoria da aprendizagem tradicional (Pavlov, Skinner, Watson)	As pessoas são respondentes; o ambiente controla o comportamento.
	Teoria da aprendizagem social (cognitiva social)(Bandura)	Crianças aprendem em um contexto social pela observação e pela imitação de modelos. Crianças contribuem ativamente para a aprendizagem.
	Teoria dos estágios cognitivos de Piaget	As mudanças qualitativas no pensamento ocorrem desde o nascimento até a adolescência. As crianças iniciam ativamente o desenvolvimento.
Cognitiva	Teoria sociocultural de Vygotsky	A interação social é central para o desenvolvimento cognitivo.
	Teoria do processamento de informações	Os seres humanos são processadores de símbolos.
Contextual	Teoria bioecológica de Bronfenbrenner	O desenvolvimento ocorre por meio da interação entre uma pessoa em desenvolvimento e cinco sistemas contextuais de influências circundantes e entrelaçadas, desde o microsistema até o cronossistema.
Evolutiva/ sociobiológica	Teoria do apego de Bowlby	Os seres humanos têm mecanismos adaptativos para sobreviver; períodos críticos ou sensíveis são enfatizados; as bases evolutivas e biológicas para o comportamento e a predisposição para a aprendizagem são importantes.

Fonte – Adaptado do livro O Mundo da Criança (2009).

Nessa perspectiva, será abordado com mais profundidade os trabalhos do teórico suíço Jean Piaget (figura 6), os quais foram cruciais para que compreendêssemos como as crianças pensam. Segundo Rappaport, Piaget preocupava-se com o estudo dos processos de pensamento presentes durante toda a vida do homem e procurou entender os mecanismos mentais utilizados nas diferentes etapas da vida, já que “para Piaget a adaptação à realidade externa depende basicamente do conhecimento.” (1981, p.51). Desse modo, Piaget acreditava que a função do desenvolvimento é produzir estruturas lógicas, permitindo ao indivíduo agir no mundo de maneira mais flexível e complexa.

Figura 6 – Jean Piaget



Fonte – www.novaescola.org.br

Piaget estudou o desenvolvimento de vários processos cognitivos, interessando-se pelos aspectos qualitativos e não quantitativos. Dessa maneira, ele buscava entender as respostas incorretas e qual os processos mentais que as crianças usavam para chegar na emissão daquelas respostas (RAPPAPORT, 1981). Com esses estudos, Piaget observou que as diferentes faixas etárias interagem com

o mundo de maneiras distintas e essas maneiras típicas de agir e pensar foram denominadas de estágios ou períodos.

Vale ressaltar que nenhuma teoria é completamente aceita ou capaz de explicar todas as facetas do desenvolvimento. Papalia, Feldman e Olds (2009) relatam que a tendência atual é voltar-se a explicar descobertas mais específicas da pesquisa, gerando outras teorias menores e mais limitadas.

2.5 Especificidades da segunda e terceira infância

Até então, esse capítulo abordou a infância e seu desenvolvimento de forma holística. Entretanto, este subtópico abordará com mais individualidade a segunda e a terceira infância, buscando aprofundar os conhecimentos específicos voltados ao desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial das crianças de 3 a 11 anos. Esse recorte foi definido levando em consideração o público-alvo do projeto educativo Espaço Família na Galeria Multiarte.

2.5.1 Segunda infância

A segunda infância, também conhecida como idade pré-escolar, refere-se às crianças de 3 a 6 anos aproximadamente. Nesse período, as crianças fazem a transição da primeira infância para a infância propriamente dita. Embora o crescimento e as mudanças sejam mais lentos que nos períodos anteriores, todos os domínios do desenvolvimento — físico, cognitivo, emocional e social — continuam a se entrelaçar. As crianças de 3 anos não são mais bebês, “seus corpos tornam-se mais esguios, suas capacidades motora e mental mais aguçadas e suas personalidades e relacionamentos mais complexos.” (PAPALIA; FELDMAN; OLDS, 2009, p.247).

Com aproximadamente 3 anos as crianças começam a perder a aparência de bebê, assumindo a aparência mais atlética da infância, os músculos abdominais dão início ao seu desenvolvimento, o tronco, os braços e as pernas ficam mais longos e todas as partes do corpo continuam a se moldar conforme as proporções tornam-se gradualmente mais similares às de um adulto (PAPALIA;

FELDMAN, 2013). Essas mudanças, as quais são coordenadas pelo cérebro ainda em amadurecimento e pelo sistema nervoso, são relatadas por Papalia e Feldman como fomentadoras do desenvolvimento de uma ampla variedade de habilidades motoras. Alguns desses progressos são citados pelas autoras, a título de exemplo:

Melhoram a capacidade para correr, saltitar, pular e jogar bola. Tornam-se também melhores para dar laços em calçados, desenhar com lápis de cor e despejar caixas de cereais em flocos; e começam a demonstrar uma preferência por usar a mão direita ou esquerda (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 246).

Outrossim, o desenvolvimento das áreas sensoriais e motoras do cérebro permite que as crianças sejam mais capazes de fazer o que querem com seus corpos. Papalia e Feldman (2013) relatam que as crianças na segunda infância fazem grandes avanços nas habilidades motoras grossas — que envolvem a musculatura grande, como correr, pular, escalar e saltar — visto que seus ossos e seus músculos tornam-se mais fortes e sua capacidade pulmonar aumenta. No entanto, essa aptidão varia entre as crianças, pois depende de seus dotes genéticos e de suas oportunidades para aprender e praticar as habilidade motoras. Além disso, é importante salientar que a maioria das crianças com menos de 6 anos não estão preparadas para participar de esportes organizados, florescendo melhor fisicamente em brincadeiras livres, ativas e não estruturadas (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Na figura 7 abaixo são apresentadas as habilidades motoras das crianças na segunda infância.

Figura 7 – Habilidades motoras na segunda infância.**HABILIDADES MOTORAS NA SEGUNDA INFÂNCIA**

3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
Não sabe girar ou parar de repente ou rapidamente.	Tem um controle mais eficiente do ato de parar, arrancar e girar.	Pode arrancar, girar e parar efetivamente em jogos.
Pode saltar uma distância de 38 a 60 centímetros.	Pode saltar uma distância de 60 a 84 centímetros.	Pode correr e dar um salto à distância de 71 a 91 centímetros.
Pode subir uma escadaria sem ajuda, alternando os pés.	Pode descer uma escadaria alternando os pés se estiver apoiada.	Pode descer uma longa escadaria sem ajuda, alternando os pés.
Pode saltitar usando amplamente uma série de saltos irregulares com a adição de algumas variações.	Pode saltitar de quatro a seis passos com um único pé.	Pode saltitar facilmente uma distância de cinco metros.

Fonte – Adaptado do livro Desenvolvimento Humano (2013, p. 250).

No que tange às habilidades motoras finas, aquelas que envolvem os pequenos músculos e a coordenação dos olhos e das mãos, a aquisição delas possibilita às crianças assumirem mais responsabilidades nos seus cuidados pessoais. Durante toda a segunda infância, ocorre o que Papalia e Feldman (2013) chamam de sistema de ação, no qual as habilidades motoras mesclam-se, dando origem à habilidades mais complexas e permitindo uma variedade maior e mais precisa de movimentos e controle do ambiente.

Outro aspecto do desenvolvimento infantil que faz-se necessário a sua compreensão é o cognitivo, ele concentra-se nos processos de pensamento e no comportamento que reflete esses processos (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Jean Piaget chamava a segunda infância de estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo, já que as crianças dessa faixa etária ainda não são capazes de se envolver em operações mentais lógicas como estarão na terceira infância, chamada por ele de estágio das operações concretas (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

No período pré-operacional a criança começa a desenvolver ativamente a linguagem, o que acarreta em uma gama de possibilidades, levando-a a iniciar a capacidade de formar esquemas simbólicos ou representações mentais (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Além disso, Papalia e Feldman (2013) também enfatizam que as

crianças de idade pré-escolar mais velhas já são capazes de usar mapas simples e conseguem traçar uma relação entre figuras, mapas e maquetes com os objetos e espaços que eles representam. Rappaport (1981) relata que o alcance do pensamento também irá aumentar e será caracterizado por uma tendência lúdica, uma mistura entre a realidade e a fantasia. No entanto, essa criança ainda será bastante egocêntrica devido ao fato dela não conceber um mundo ou uma situação da qual não faça parte, atribuindo às pessoas e aos objetos seus próprios sentimentos e pensamentos.

No que se refere à linguagem, nota-se a presença de dois tipos de linguagem: socializada, diálogo verdadeiro com intenção de comunicação, e egocêntrica, não necessita de um interlocutor e não tem função de comunicação. Rappaport (1981) afirma que nessa fase pré-operacional ocorre uma transição no aspecto da linguagem e quanto menor a criança maior a porcentagem de linguagem egocêntrica em relação à socializada. Ademais, o vocabulário da crianças pré-escolar expande-se rapidamente, principalmente, devido à associação rápida, que permite a criança captar o significado aproximado de uma nova palavra depois de ouvi-la uma ou duas vezes em uma conversa (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

De certo modo, essa associação ocorre também no desenvolvimento da memória, já que quanto maior a familiaridade da criança com algo, mais fácil será lembrá-lo. Papalia e Feldman (2013) afirmam que as crianças de 3 a 6 anos começam a formar memórias de longo prazo, contudo, tendem a concentrar-se em detalhes exatos, sendo facilmente esquecidos.

Um dos avanços importantes da criança na segunda infância é a capacidade de entender e regular seus próprios sentimentos, ou seja, o seu desenvolvimento psicossocial, o que contribui na sua capacidade de conviver com os outros (DENNIS, 2006 *apud* PAPALIA; FELDMAN, 2013). Entretanto, a criança na segunda infância ainda não é capaz de ter reações emocionais contrárias ao mesmo tempo. No que diz respeito às emoções autodirigidas, tais como culpa, vergonha e orgulho, Papalia e Feldman (2013) afirmam que essas são desenvolvidas, normalmente, no fim do terceiro ano de vida, após as crianças adquirirem consciência de si e aceitarem os padrões de comportamento estabelecidos pelos pais.

Por fim, vale salientar sobre o brincar na segunda infância e sua importância no desenvolvimento da criança pequena. O ato de brincar contribui para todos os domínios do desenvolvimento, Papalia e Feldman enunciam que, por meio da brincadeira, “as crianças estimulam os sentidos, exercitam os músculos, coordenam a visão com o movimento, obtêm domínio sobre seus corpos, tomam decisões e adquirem novas habilidades.” (2013, p. 296). No *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Volume 1* (1998a) afirma-se que o ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser, já que ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Outrossim, a brincadeira propicia a criação de um espaço no qual as crianças podem envolver-se no mundo à sua volta e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

2.5.2 Terceira infância

A terceira infância ou idade escolar corresponde às crianças de 6 a 11 anos aproximadamente. Esse período corresponde praticamente a idade na qual se inicia a frequência à escola elementar, sendo marcado por grandes aquisições intelectuais (RAPPAPORT, 1981). Desse modo, a escola é a experiência central da terceira infância e o ponto focal de desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.

No tocante aos aspectos físicos, Papalia e Feldman (2013) afirmam que o crescimento é consideravelmente mais lento. Contudo, mesmo que as mudanças não sejam evidentes no dia a dia, pode-se perceber uma notória diferença entre as crianças de 6 anos e as de 11 anos. Além disso, as mudanças ocorridas na estrutura e no funcionamento do cérebro são a base dos avanços cognitivos adquiridos nesse período, já que aumentam a velocidade e eficiência dos processos cerebrais, além de aprimorar a capacidade de filtrar informações relevantes (AMSO; CASEY, 2006 *apud* PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Outrossim, o desenvolvimento motor continua a melhorar durante a terceira infância (figura 8), tornando mais vastas as capacidades da criança e as brincadeiras físicas. Desse modo, as brincadeiras promovem o desenvolvimento da

agilidade e a competência social. Para Papalia e Feldman (2013), na idade escolar, as brincadeiras tendem a ser informais e organizadas espontaneamente e cerca de 10% das brincadeiras livres consistem em brincadeiras impetuosas, ou seja, atividades recreativas que envolvem luta, quedas e perseguições, frequentemente acompanhada de risos e gritos. Pelo ponto de vista evolucionista, as brincadeiras impetuosas trazem benefícios adaptativos importantes, tais como “afiam o desenvolvimento esquelético e muscular, oferecem uma prática segura para as habilidades de perseguição e luta, e canalizam a agressividade e a competitividade.” (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Figura 8 – Habilidades motoras na terceira infância.

HABILIDADES MOTORAS NA TERCEIRA INFÂNCIA

6 ANOS	7 ANOS	8 ANOS
Conseguem arremessar com mudança adequada de peso e passo.	Conseguem equilibrar-se em um pé só sem olhar.	As crianças têm uma força de preensão de aproximadamente 5 quilos.
Conseguem pular.	Conseguem equilibrar-se andando em uma barra de 5 centímetros de largura.	As crianças podem executar saltos rítmicos alternados.
	Conseguem pular sobre um só pé e saltar com precisão dentro de pequenos quadrados.	O número de jogos em que as crianças de ambos os sexos podem participar nesta idade é maior.
	Conseguem executar com facilidade qualquer exercício de saltos.	Conseguem arremessar uma bola pequena a aproximadamente 12 metros de distância.
9 ANOS	10 ANOS	11 ANOS
Podem correr a uma velocidade de 4,9 metros por segundo.	Conseguem correr 5,2 metros por segundo.	Conseguem saltar a uma distância de 1,2 a 1,5 metros.
Conseguem arremessar uma bola pequena a 21,3 metros de distância aproximadamente.	As crianças conseguem calcular e interceptar o trajeto de pequenas bolas arremessadas de longe.	

Fonte – Adaptado do livro Desenvolvimento Humano (2013).

Nesta faixa de idade as crianças começam a praticar atividades físicas não organizada ou esportes organizados, melhorando as habilidades motoras e trazendo benefícios à saúde. Diante disso, esses programas de atividades devem incluir o maior número de crianças e concentrar-se em desenvolver habilidades mais do que vencer jogos (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

No que se refere ao aspecto cognitivo, segundo Piaget, as crianças atingem o estágio operatório-concreto, no qual são capazes de fazer uso de operações mentais para resolver problemas concretos. De acordo com Rappaport, nesse período pode-se observar um crescente incremento do pensamento lógico e um declínio do egocentrismo intelectual. “Em função da capacidade, agora adquirida, de formação de esquemas conceituais, de esquemas mentais verdadeiros, a realidade passará a ser estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica, como ocorria na fase anterior.” (1981, p.72). Outrossim, Papalia e Feldman (2013) citam que na terceira infância as crianças conseguem levar em conta vários aspectos de uma situação, contudo a maneira de pensar é ainda limitada e a situações reais no aqui e no agora. Dessa forma, a tendência lúdica do pensamento presente na segunda infância começa a ser substituída por uma atitude crítica, logo, a criança sentirá a necessidade de explicar logicamente suas ideias e ações. Desta forma, as ações físicas, típicas da inteligência sensorial-motora, passam a ser internalizadas, ocorrendo mentalmente, assim, o julgamento deixa de ser dependente da percepção e se torna conceitual (RAPPAPORT, 1981).

Além disso, no período concreto, as crianças dispõem de um melhor entendimento de conceitos espaciais, causalidade, categorização, raciocínio indutivo e dedutivo, conservação e números. Aumenta também a capacidade de usar mapas e de fornecer informações espaciais com o avançar da terceira infância. Nessa perspectiva, as crianças possuem uma melhor noção de distância e tempo, porém, para que esse aspecto se desenvolva, a prática tem um papel fundamental (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

No que se refere à linguagem, as crianças no período concreto possuem uma maior capacidade de compreender e interpretar comunicações verbais e escritas e conseguem fazer-se entender melhor (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Rappaport (1981) afirma que com o decorrer deste estágio, a linguagem passa por

um declínio do egocentrismo até torna-se totalmente socializada. Nesse contexto, a área que mais se desenvolve nessa idade é a pragmática, ou seja, o uso prático da linguagem para comunicar, compreendendo as habilidades de conversação e de narração. Outro fator preponderante é a alfabetização, a partir do qual “elas podem traduzir os sinais de uma página em um padrão de sons e significado, desenvolver estratégias progressivas e sofisticadas para entender o que leem e usar a palavra escrita para expressar ideias, pensamentos e sentimentos.” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 340).

Assim, no decorrer dos anos escolares, Papalia e Feldman (2013) afirmam que há um progresso nas capacidades de manter atenção, processar informações e planejar seu comportamentos. E são todos esses desenvolvimentos inter-relacionados que contribuem para o desenvolvimento da função executiva — controle consciente dos pensamentos, das emoções e das ações para alcançar objetivos e solucionar problemas — tornando as crianças mais conscientes dos tipos de informação a que elas devem ter mais atenção e lembrar. À vista disso, Piaget afirma que o desenvolvimento desse pensamento flexível e lógico das crianças depende ao mesmo tempo do desenvolvimento neurológico e das experiências de adaptação ao ambiente (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

No que se refere ao aspecto psicossocial na terceira infância, o seu desenvolvimento permite que a criança desenvolva conceitos mais complexos e ganhe compreensão e controle emocional. Papalia e Feldman (2013) relatam que à medida que as crianças crescem, elas tornam-se mais conscientes de seus próprios pensamentos, dessa forma, conseguem regular e controlar melhor suas emoções e aprendem o que as deixa com raiva, medo ou triste. Ademais, as crianças já possuem a capacidade para perceber que os sentimentos, pensamentos e necessidades de outras pessoas são diferentes dos seus, conseguindo responder às emoções alheias. Esses aspectos levarão ao desenvolvimento de uma interação social mais genuína, tornando-as mais empáticas e inclinadas aos comportamentos pró-social no terceira infância (RAPPAPORT, 1981).

Por fim, cabe abordar a importância das amizades na idade escolar, já que as crianças passam boa parte do tempo socializando com os colegas e são nessas relações que se aprende mais sobre comunicação e cooperação. Nesse

contexto, Papalia e Feldman afirmam que “os conceitos de amizade das crianças e a maneira como elas agem com seus amigos mudam com a idade, refletindo o crescimento cognitivo e emocional.” (2013, p. 370).

3 ARTE E EDUCAÇÃO

3.1 Construção histórica da Arte-educação

Para compreender o potencial educativo da Arte dentro da Educação é essencial que o seu conceito seja esclarecido, dado que o contato do educador com a obra de arte em um espaço expositivo, para que tenha eficiência e efetividade, precisa estar contextualizado (SANTA ROSA; SCALÉA, 2006). No *Dicionário de Termos Artísticos*, Arte trata-se dos “meios empregados pelo ser humano de maneira a aplicar seu esforço criativo e produzir obras que tenham apreciação estética” (1998). Acrescentando-se a isso, Nascimento e Tavares afirmam que “a Arte é uma forma do ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio.” (2009, p.170). Atualmente, podemos unir a essas definições um conceito mais abrangente que propõe ver a Arte não só como História, Memória e Estética, mas como construtora de consciência e conhecimento, ou seja, como veículo de uma ação cultural (VERGARA, 1996, p. 4).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte* (1997) relatam que a Arte se faz presente em todas as formações culturais desde o início da história da humanidade. Com o tempo, ela foi evoluindo e passou a ocupar espaços importantes dentro da sociedade, sendo reflexo, como ressalta Cléa Penteado (2001), das influências pedagógicas, culturais e políticas dos diferentes períodos da educação. Por esse motivo, analisar sua trajetória ao longo dos anos no mundo e, principalmente, no Brasil traz um melhor entendimento do ensino da Arte.

No Brasil, este ensino evoluiu em conformidade com os momentos históricos e as correntes pedagógicas vigentes. A educadora brasileira Ana Mae Barbosa (1995a) afirma que o ensino das Humanidades no Brasil teve seu início pela Arte, posto que D. João VI ao chegar no País criou as primeiras escolas de

Educação Superior: Faculdade de Medicina, Faculdades de Direito, Escola Militar e Academia de Belas-Artes. Para a criação da última, foram contratados artistas que ensinavam no Instituto da França e eram a vanguarda da época, instituindo uma Escola Neoclássica⁵. Unindo a oposição política que possuía-se dos franceses na época e o afastamento do contato popular com o estilo Neoclássico, configuraram-se os preconceitos contra a Arte que começou a ser vista como uma atividade supérflua, ou seja, “um acessório cultural” (BARBOSA, 2012, p.20). Ademais, Nascimento e Tavares (2009) citam que, naquele período, o modelo metodológico das aulas de arte tornou-se tradicional e buscou ser útil para a vida profissional com propostas que ajudassem aos alunos a adquirir coordenação motora, precisão e ordem. Desse modo, o ensino da arte estava voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor e focado na reprodução de modelos (BRASIL,1997).

No início do século XX, com um prolongamento de ideias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889, houve um reflexo nos objetivos do ensino da Arte na escola primária e secundária. Em vista disso, Barbosa (2012) afirma que a preocupação central era a sua inserção nas escolas e a sua obrigatoriedade com modelos de implantação baseados nas ideias de Rui Barbosa, o qual teve repercussão enorme no Brasil e, no início do século XX, seu nome foi símbolo de sabedoria para o povo e a burguesia.

Vale ressaltar que esse ensino da Arte se resumia ao ensino do desenho, que, na concepção de Rui Barbosa, tinha grande destaque no currículo primário e secundário, “nenhum educador brasileiro que se tenha dedicado ao estudo do processo da Educação em geral deteve-se tão minuciosamente sobre o ensino do Desenho ou o ensino da Arte como Rui Barbosa” (BARBOSA, 2012, p. 44). No ensino da Arte, ele combatia os métodos verbalistas e orais, argumentando a favor da aprendizagem intuitiva através dos sentidos e destacando o desenho para essa natureza (BARBOSA, 2012).

⁵ Com linhas retas e puras, o Neoclássico distinguia-se do movimento Barroco, passando a ser símbolo de distinção social. (BARBOSA, 1995a)

Na década de 30, a influência da Pedagogia Nova ou Escolanovismo⁶ passa a ser notada no Brasil e o ensino da arte apresenta uma ruptura com o tradicional e volta-se para o desenvolvimento natural da criança, valorizando suas livres expressões (PENTEADO, 2001). Um fato que contribuiu para a valorização da produção criativa das crianças foi o *Movimento da Educação através da Arte*, fundamentado nas ideias do filósofo inglês Herbert Read e influenciado pelo trabalho de Viktor Lowenfeld divulgado no fim da década de 40, que teve como principal manifestação o ensino da livre expressão, no qual acreditava-se que o potencial de criação se desenvolvia naturalmente em estágios sucessivos desde que fosse oferecido às crianças condições adequadas (BRASIL, 1997). Esse princípio da livre expressão espalhou-se pelas escolas e tinha o objetivo de facilitar o desenvolvimento criador da criança. Entretanto, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte* (1997), esse acontecimento levou os professores a tornarem-se muito passivos e desencadeou como resultado a aplicação de ideias vagas e imprecisas.

Por conseguinte, na década de 60, houve uma nova mudança no foco do ensino de Arte e procurou-se definir suas contribuições específicas para a educação do ser humano. Já no início da década de 70, autores como E. B. Feldman, Thomas Munro e Elliot Eisner, embasados nas concepções do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey afirmaram que “o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução.” (BRASIL, 1997). Desse modo, a criança deve ser apresentada a questões e situações que a faça desenvolver a capacidade de transformar seus sentimentos, ideias e imagens em objetos materiais.

A partir de questionamentos sobre a função da Arte para a sociedade e como a atividade pedagógica pode contribuir para isso, muitas pesquisas foram desenvolvidas, inclusive investigações sobre o modo de aprender dos artistas, trazendo dados importantes para as propostas pedagógicas, as quais devem

⁶ Movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. (MENEZES; SANTOS, 2001)

considerar os conteúdos ensinados e também os processos de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1997).

Além disso, uma reforma na educação brasileira ocorre de fato nos anos 70, quando a nova Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 passa a determinar a obrigatoriedade da Arte no currículo do Ensino Fundamental, incluindo-a com o nome de Educação Artística, porém, considerada apenas como uma atividade educativa e não uma disciplina (BRASIL, 1997). Outrossim, Penteado (2001) menciona que, após a Lei ser sancionada, percebeu-se a inexistência de profissionais de educação artística para atender as demandas das escolas, logo, foi preciso criar licenciaturas de curta duração para habilitar professores a ensinar Artes Visuais, Música e Teatro.

Penteado (2001) afirma ainda que dessa política, resultaram professores sem fundamentação teórica aprofundada e que se tornaram meros aplicadores de técnicas e atividades, perdurando até o início dos anos 80. “A Educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática.” (BRASIL, 1997, p. 24). Todas essas dificuldades, culminaram em movimentos, como o movimento *Arte-Educação*, que iniciou com o intuito de conscientizar e organizar os profissionais, mobilizando grupos de professores de Arte. Assim, esse movimento permitiu que as discussões sobre o assunto reverberassem pelo País (PENTEADO, 2001).

Em 1988, com a promulgação da Constituição, mais discussões foram abertas sobre o ensino da Arte, o que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu artigo 26, parágrafo 2º assegura: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996). Desse modo, a disciplina Arte passa a ser reconhecida e garantida como fundamental no desenvolvimento cognitivo, sensível e cultural da criança.

Por fim, a Arte devem ser concebida como uma linguagem bem estruturada com uma aprendizagem que abranja os aspectos práticos e reflexivos, apoiada no contato das crianças com a produção de Arte existente nos mais diversos espaços e artefatos (BRASIL, 1998b).

3.2 Ana Mae Barbosa e a abordagem triangular

No Brasil, Ana Mae Barbosa (figura 9) é reconhecidamente a pioneira na propagação da Arte-educação nas escolas do País. Aluna de Paulo Freire, assumiu sua filiação intelectual com o pensamento dele, herdando o desejo de compreender profundamente o conceito de Arte como experiência, elaborado pelo filósofo John Dewey em 1934 (AZEVEDO, 2014). O autor afirma ainda que Ana Mae apreendeu de Paulo Freire, influenciada também pelo conceito deweyano, o sentido de educação como prática de liberdade, o que implica reconhecer a identidade cultural do outro. De fato, para Ana Mae Barbosa compreender o ser humano como um ser inacabado, aberto a aprender e apreender é um princípio que incontestavelmente rege seu pensamento (AZEVEDO, 2014).

Figura 9 – Ana Mae Barbosa.



Fonte – <https://bernardovianna.com/ana-mae-barbosa-direito-a-cultura-e-a-educacao>

No que diz respeito à Abordagem Triangular (AT), Ana Mae Barbosa costuma enfatizar que não foi a criadora dessa teoria, mas a responsável por sua sistematização, já que esta estava implícita na condição pós-moderna (AZEVEDO; ARAÚJO, 2015). O marco inicial da AT foi o Festival de Inverno de Campos do Jordão na sua edição de 1983. A partir daí, a Abordagem foi experimentada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo de 1987 a 1993. De

1989 a 1992, foi experimentada também nas escolas da rede municipal de São Paulo, projeto iniciado quando Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo (BARBOSA, 1995a).

A Abordagem Triangular pode ser compreendida com uma teoria de interpretação do universo das artes e culturas visuais, sendo uma teoria aberta, “já que um de seus principais atributos é ser uma teoria viva, não linear, não acabada e, portanto, fecunda.” (AZEVEDO; ARAÚJO, 2015, p.346). À vista disso, ela possibilita que o arte-educador se questione e reoriente o seu trabalho, sendo compreendido como um recriador capaz de reelaborar sua práxis e não como mero reproduzidor. Outrossim, a AT se sustenta em três pilares: “quanto à concepção dos componentes do ensino/aprendizagem, constituídos por criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização histórica” (BARBOSA, 1995a).

O primeiro pilar citado, fazer artístico, está centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal (BRASIL, 1998b). Na leitura da obra de arte, exalta-se a cognição, sem deixar de considerar a importância do emocional na compreensão da obra. “Assimilação e acomodação na relação leitor-objeto constroem a resposta estética.” (BARBOSA, 1995a). Ana Mae Barbosa afirma ainda que:

Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos [...] a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora (1995a, p.63).

Todavia, esses dois processos descritos exigem a contextualização, a qual exerce um papel muito significativo na produção dos sentidos do universo de imagens. Desse modo, a contextualização, ao interligar o fazer artístico à leitura, torna significativa a experiência estética (AZEVEDO; ARAÚJO, 2015). Para Ana Mae (2018), a contextualização é uma condição epistemológica básica e pode ser vista apenas como um dos lados ou um dos vértices do processo de aprendizagem.

Por fim, vale ressaltar que a Abordagem Triangular, por ser um sistema, não estabelece hierarquias entre suas ações, logo não devem ser seguidos sequencialmente. Para Azevedo (2014), ela se compõe como um sistema complexo

e deve ser compreendida como uma teoria de caráter dialógico. Além do mais, o conceito da triangulação de Ana Mae Barbosa contribuiu enormemente para as pesquisas e práticas de Arte-educação, proporcionando um maior diálogo entre o museu, o espaço de arte e a escola, já que aproximou os conteúdos disciplinares da Arte não mais como meros elementos ilustrativos, mas como uma experiência que entrelaça o pensar e o fazer, duas ações que estimulam a invenção e o pensamento crítico.

3.3 Luiz Guilherme Vergara e a curadoria educativa

Mônica Hoff (2011) profere que a primeira vez que se ouviu falar em curadoria educativa ou curadoria pedagógica no Brasil foi em 1996 com o texto de Luiz Guilherme Vergara⁷ (figura 10) “Curadoria pedagógica no Brasil: Percepção Imaginativa / Consciência do Olhar”, apresentado no encontro da ANPAP. Em seu artigo, Vergara relata que o objetivo da curadoria educativa é explorar a potencialidade da Arte como veículo de ação cultural, já que, para ele, a Arte passou a propor muito mais que História e Memória e busca ser construtora de consciência, referida como consciência do olhar. E ainda, “tornar arte acessível a um público diversificado é torná-la ativa culturalmente.” (VERGARA, 1996, p. 4).

⁷ Luiz Guilherme Vergara é doutor em Arte-educação pela Universidade de Nova Iorque (NYU) e Professor Associado do Departamento de Arte da Universidade Federal Fluminense. Durante os anos de atuação no MAC de Niterói foi diretor da divisão de educação de 1996 a 2005 e diretor geral em duas ocasiões: 2005-2008 e 2013-2017. Tem experiências na área de curadoria e educação com a coordenação do Núcleo Experimental de Educação e Arte do MAM Rio de Janeiro (2010-2013). Junto com Jessica Gogan fundou o Instituto MESA: Mediações Encontros Sociedade e Arte que busca novos entendimentos na interface entre arte e sociedade. (FÓRUM PERMANENTE, s.d.)

Figura 10 – Luiz Guilherme Vergara.



Fonte – Cristina Rufatto (<http://www.tempodecreche.com.br/tag/luiz-guilherme-vergara/>)

Seu conceito de Curadoria Educativa se baseia no estudo iniciado em Nova Iorque em três situações institucionais da Arte: *Metropolitan Museum of Art*, *The New Museum of Contemporary Art* e as curadorias de Arte Pública de Mary Jane Jacob. Tendo em comum os esforços em expandir os conceitos de curadoria, de modo a tornarem as exposições como foco de uma ação cultural (VERGARA, 1996). A ação cultural da Arte implica na dinamização da relação Arte-indivíduo-sociedade, que, para Vergara, é formação de consciência e olhar, tendo o objetivo de “criar uma perspectiva de alcance para a arte ampliada como multiplicadora e catalisadora dentro de um processo de conscientização e identificação cultural (1996, p. 4).

Dentro desse contexto, busca-se expandir o conceito da relação Arte-Sociedade segundo as perspectivas apontadas por John Dewey, visto que, quando se atua nos programas curatoriais propostos de vivências, a relação de pertencimento torna o mundo uma forma de trazer pelas experiências um sentido

novo de educação (VERGARA, 2016). Esta abordagem com enfoque no estudo da experiência estética tem como questão fundamental a relação entre Arte e consciência, portanto, um conceito de Arte como experiência sujeito-objeto. “O que aqui se torna ponto de interesse nesta relação recíproca de construção sujeito-mundo através da dialética entre consciência e experiência, que se dá no encontro com o objeto artístico.” (VERGARA, 1996, p. 4).

Desse modo, a construção e a formação do olhar se faz através da experiência estética e é um veículo de materialização da consciência, pois a potência para a Arte se encontra na esfera da experiência do olhar, uma experiência da consciência ativa, que ocorre em cada tempo, definidos por Vergara (1996) como:

a) Tempo 1, experiência perceptiva (individual): estranhamento e/ou admiração;

b) Tempo 2, ato crítico/perceptivo (individual ou em grupo): descrição e reconhecimento;

c) Tempo 3 (em grupo), emergência de um ser poético/imaginação ativa: associações e interpretação.

Nessa perspectiva, a obra se abre para o sujeito (fruição e posse da obra de arte), quando esse sujeito atinge o tempo 1. Assim, Vergara (1996) afirma que a emergência do ser poético se faz por meio de uma relação recíproca de despertar que envolve simultaneamente o estranhamento e a admiração, percepção e imaginação. Dessa forma, é proposto que a integração da arte à uma dimensão de ação cultural se faça pela experiência do olhar, um despertar e construção de consciência, a consciência do olhar.

No Brasil, o termo curadoria educativa é bastante controverso, tendo quem simpatize e os que o vêem como um termo pedante, como Ana Mae Barbosa (HOFF, 2011). Contudo, Mônica Hoff (2011) afirma que, em certos casos, a curadoria pedagógica garante um *locus* de reflexão sobre educação e a possibilidade de construção de um projeto pedagógico verdadeiramente eficiente, pensando nas demandas da comunidade. Ademais, o caráter pedagógico deveria ser condição inerente quando se pensa um projeto curatorial. Afinal, “a rigor, se a arte é essencialmente um processo pedagógico, então toda curadoria é educativa.” (HOFF, 2011, p.116).

3.4 Contribuições da Arte para a Educação

As manifestações artísticas possuem um caráter de criação e inovação, esse ato criador é responsável por estruturar e organizar o mundo em uma transformação contínua do homem e de sua realidade circundante, resultando na inovação, produto dessa ação criadora e consequência da adição de elementos estruturais ou das suas modificações (BRASIL, 1997). Desse modo, as manifestações são fruto dessa necessidade de ordenar e levam o espírito do ser a criar a consciência de existir. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte* ressaltam ainda que a Arte é um produto, o qual expressa “as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana.” (1997, p.26).

Nesse contexto, a Arte é uma linguagem, sendo uma importante forma de se expressar e comunicar, além de sua capacidade de atribuir sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade. E, essa integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, bem como o ato de promover interação e comunicação social, confere à Arte um caráter significativo (BRASIL, 1998b). Para Fraga (2018), a Arte tem o poder de transgredir e de dar instrumentos para que as pessoas saiam do lugar-comum, de um destino imposto pela sociedade. Além disso, a Arte, juntamente com a cultura, “nos permite adquirir vivências de que não vivemos, tornando-nos seres humanos não apenas mais sensíveis, solidários, participantes e conscientes, como também capazes de conhecer a plenitude da vida (ARAÚJO, 2018).

Nesse âmbito, Araújo (2018) afirma ainda que a confluência entre educação e cultura faz com que a educação ganhe um significado mais profundo, já que promove a formação racional e enriquece a experiência humana, revelando a sensibilidade e a criatividade por meio da fruição das artes. Assim, a Arte oferece à Educação a estrutura transformadora que Paulo Freire pregava (FRAGA, 2018). Por isso, o seu ensino é fundamental para o desenvolvimento de uma criança, visto que são as linguagens criadas e recriadas na cultura em que elas estão inseridas que as levam a pensar metaforicamente e expressar seus conhecimentos do mundo (OSTETTO, 2011).

Ostetto (2011) afirma ainda que, na Educação, busca-se desenvolver um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância e ampliar os repertórios vivenciais e culturais das crianças, pois eles são os responsáveis por criar significado ao mundo. “Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as ‘coisas do mundo’, com o mistério da vida.” (OSTETTO, 2011, p.30). Além disso, a Arte está presente no cotidiano da vida infantil, a criança pode utilizar-se dela para expressar experiências sensíveis, mediante a organização de linhas, formas, pontos, sejam eles bidimensionais ou tridimensionais, assim como na organização de volume, espaço, cor e luz, presente nas expressões artísticas como: pintura, desenho, escultura, gravura, entre outras diversas formas que as constituem (BRASIL, 1998b).

Outrossim, o desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas da criança necessitam também do contato com a produção de Arte presente em livros, ateliês de artistas, galerias, museus e espaços urbanos, entre outros, para que as relações das crianças com o universo artístico-cultural sejam ampliadas, gerando mais possibilidades de criação (BRASIL, 1998b). “Afinal, para construir, dar forma, inventar, compor, produzir com diferentes materiais é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais.” (OSTETTO, 2011, p. 32). Sintetizando, aprender Arte é desenvolver de forma progressiva uma trajetória pessoal de criação que se dá

Pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador. (BRASIL, 1997, p. 35)

Cada criança é única, com identidade própria e diferente ritmo de desenvolvimento, portanto, Ostetto (2011) relata que é essencial que se aprenda a reparar no “ser poético” de cada criança, nas suas formas de conhecer, apropriar-se do mundo e de expressá-lo. Todavia, o que acontece é a simplificação e empobrecimento do ensino da Arte, visando um produto final e pensando em uma mesma ação para todos. Além disso, na educação infantil ocorre, frequentemente,

da Arte ser tratada pelos professores como uma roupagem de um conteúdo a ser ensinado ou de uma atividade voltada para datas comemorativas (OSTETTO, 2011).

Ana Mae Barbosa (2012) afirma que a Arte-educação é uma área de estudos propícia à fertilização interdisciplinar e o próprio termo que a designa denota pelo seu binarismo a ordenação de duas áreas num processo de dualismo. De fato, a Arte na Educação não deve ser apenas uma atividade isolada, mas sim uma educação desse “ser poético”, que se expressa mobilizando todos os sentidos. “Trata-se, enfim, de um olhar que dá atenção ao mundo.” (OSTETTO, 2011, p.31). Outrossim, quanto mais a Arte puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, de forma a enriquecer e diversificar suas experiências sensíveis, mais importante será para a Educação. Desse modo, pode concluir que as artes ambicionam hoje promover no sistema educacional uma metástase criativa, não apenas criatividade individual ou histórica, mas criatividade coletiva.” (BARBOSA, 2018).

4 MUSEUS DE ARTE COMO ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

4.1 Contexto histórico dos museus e das exposições

De acordo com Lisbeth Gonçalves (2004), a exposição e o museu caminham juntos ao longo da história que, por sua vez, estão ligados à própria história humana, dando testemunho da cultura da humanidade. Museu e exposição são palavras derivadas do latim, *museum* e *exponere*, respectivamente. *Museum*, por sua vez, originada do grego, *mouseion*⁸, significa “casa das musas”, já *exponere* quer dizer “pôr para fora” (GONÇALVES, 2004).

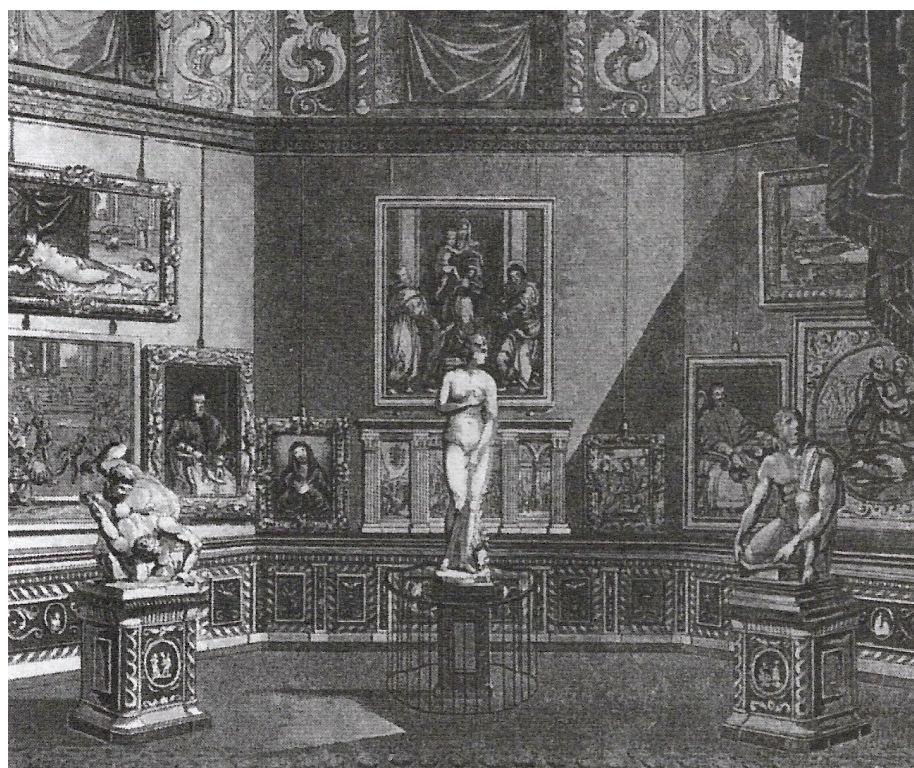
Nessa perspectiva, a autora citada afirma que o surgimento do museu se dá do “ato de colecionar, ao lado do desejo de expor a coleção” (2004, p.13). Essa prática de colecionar surge no Renascimento, quando os príncipes reuniam tesouros dos templos antigos e das igrejas medievais. Inicialmente, os objetos eram reunidos em gabinetes para sua contemplação. No século XVII, a pintura e escultura também

⁸ *Mouseion* localiza-se em Atenas, Grécia, e é um templo dedicado às nove musas inspiradoras e protetoras de nove diferentes artes: história, poesia épica, música, tragédia, comédia, dança, poesia amorosa, hinos sacros e astronomia (GONÇALVES, 2004).

passam a fazer parte das coleções, tornando-se aos poucos mais especializadas e abertas ao público, todavia, ainda elitista. Assim, até fins do século XVIII, a cultura e a arte prosseguem como exclusividade da nobreza e do clero, que foram guardiões da quase totalidade do patrimônio histórico e artístico da humanidade (GONÇALVES, 2004).

Só com a Revolução Francesa, em 1789, em que inúmeros monumentos foram destruídos, são criados espaços neutros com o objetivo de proteger as riquezas artísticas e de fazer a população esquecer a significação religiosa, feudal e monárquica das obras. Esses espaços são os museus, onde as obras e monumentos devem ser conservados, e o Estado torna-se proprietário dessas coleções (GONÇALVES, 2004). Destarte, “o museu se configura como uma instituição aberta ao público, democrática, voltada para a memória do passado e para a construção do futuro.” (Ibidem, p.16).

Figura 11 – Tribuna do *Palazzo degli Uffizi*, em Florença. Gravura do início do século XIX.



Fonte – Entre Cenografias: O Museu e a Exposição de Arte no Século XX (2004, p.17).

Esse tipo de exposição de arte predominante do século XIX (figura 11) — com disposições expositivas que ocupam quase todo o espaço da parede disponível e com esculturas amontoadas em pedestais próximas à parede ou no meio das grandes salas — está presente até os anos de 1920, quando o Modernismo traz uma nova tipologia, o cubo branco, composta de uma cenografia de paredes brancas ou de perfil mais teatral com uso de cores e ambientações, a caixa preta (GONÇALVES, 2004).

A partir da segunda metade do século XX, acompanhando as transformações socioeconômicas e culturais, o museu enfrentou desafios gerados por questionamentos sobre seu lugar e papel na sociedade. O alvo das indagações feitas aos museus foram seu direcionamento para um público letrado e especialista, deixando de lado uma comunicação para o público leigo; o pouco alcance do diálogo desses espaços em relação aos contextos e comunidades nos quais estavam inseridos; e seu posicionamento diante dos novos cenários e das novas dinâmicas surgidos com o modelo capitalista da sociedade (MACHADO, 2015). Logo, após duas guerras mundiais, que tiveram grande impacto na vida social e promoveram debates sobre as visões de mundo e os valores humanos e sociais, segundo Machado (2015), o museu precisou rever o posicionamento de sua proposta, elitista e excludente, da sua atitude impositiva e da sua comunicação hierarquizada.

Por fim, percebe-se que a construção das percepções museológicas percorreram diversos momentos no decorrer da história da humanidade, passando por grandes transformações até chegar no sentido que lhe é dada hoje e sendo responsável por assegurar que a arte e a cultura de diferentes povos não se perdessem.

4.2 Novos públicos e novas abordagens

No século XX, particularmente nas suas últimas quatro décadas, o museu passa por uma revisão do seu papel. Fernández (2006, *apud* MACHADO, 2015) relata que o Conselho Internacional dos Museus (ICOM) realizou duas reuniões na década de 60 — a de Milão em 1961 e a do México no ano de 1968 — de extrema

importância para traçar as linhas essenciais da museologia e da museografia⁹, além de estabelecer um código internacional do seu desenvolvimento.

De fato, 1968 foi um ano crucial para os museus, pois a efervescência cultural advinda do pós-guerra provocou uma contestação de repercussão global, a “revolução romântica”, na França. Esse movimento, que contou com uma revolta estudantil pacífica, tomou conta das ruas de Paris, impulsionados pelo desejo de garantir maior liberdade e democracia, além de incorporar as manifestações sobre arte e poesia (GONÇALVES, 2004). Assim, profissionais de diferentes áreas uniram-se ao movimento que, dentre outras coisas, pretendia “arejar os museus e a arte nos museus” (Ibidem, p.62).

De acordo com Gonçalves (2004), a repercussão internacional do movimento atingiu todas as instâncias relacionadas às instituições sociais, inclusive os museus. À vista disso, a década seguinte destaca-se como de grande importância para o desenvolvimento desses espaços. Em 1971, a conferência do ICOM, realizada em Paris e Grenoble, trouxe o lema “O museu a serviço do homem da atualidade, do futuro”. Logo após, em 1974, o ICOM define o museu como

Uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público; que adquire, conserva, investiga, comunica e exhibe, para fins de estudo, de educação e de deleite, testemunhos materiais do homem e do seu entorno (GONÇALVES, 2004, p.62).

Outro fato que contribuiu para simbolizar essas mudanças foi a abertura do Centro Georges Pompidou (figura 12), em Paris no ano de 1977, com uma proposta de espaço e de ação museológica inovadoras, o museu, que possui um porte monumental e uma arquitetura de linguagem industrial, consagra-se como um marco na cidade. Além disso, o Centro Pompidou foi construído com o intuito de ser instrumento de comunicação e difusão de informação, configurando-se como um lugar de encontro. Dessa concepção, surge a ideia essencial da Nova Museologia que é a valorização do público (MACHADO, 2015).

⁹ Museologia inclui um campo muito vasto que compreende o conjunto de tentativas de teorização ou de reflexão crítica ligadas ao campo museal. Já museografia é definida como a figura prática ou aplicada da museologia, isto é, o conjunto de técnicas desenvolvidas para preencher as funções museais, e particularmente aquilo que concerne à administração do museu, à conservação, à restauração, à segurança e à exposição. (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013)

Figura 12 – Fachada do Centro Georges Pompidou. Foto: Naldo Mundim (2012)



Fonte – www.flickr.com/photos/naldomundim

Nesse contexto, os novos museus que surgem após a década de 70, tornam-se “instrumentos para a consagração da Nova Museologia, na qual leva em conta a heterogeneidade do grande público que se quer atrair.” (GONÇALVES, 2004, p.78). A partir desse momento, cabe ao museu não só ser um espaço de consumo de arte, mas um criador de condições para que o público perceba como os paradigmas artísticos de cada momento da história se expressam nas obras. O museu deixa de ser um espaço somente de conservação e de colecionismo e ganha uma nova conceituação. Como afirma a museóloga e educadora de museu Marília Xavier Cury (2005) “O Museu de que falo não é lugar, o templo das musas que gerou a conceituação de museu-depósito de coisas. O Museu de que falo pensa no sentido das coisas no mundo e na vida e (re)elabora constantemente a sua missão poética.” (p. 22).

Atualmente, o museu continua em um processo de adaptação às novas demandas do mundo pós-moderno. Gabre (2016) relata que a visão tradicional de museu aos poucos vai dando espaço à uma visão que possibilita a participação e a interação mais ativa do público. Além disso, essas instituições cresceram em número nos últimos anos, gerando outras narrativas e desenvolvendo novas técnicas e métodos para dinamizar a comunicação com foco na dimensão educativa

e na experiência com pessoas (MACHADO, 2015). Essa novas configurações — diversificação da programação, processo de “museificação” do popular, adesão às tecnologias digitais e adoção de novas estratégias de mediação e interação nas exposições — são apontadas por Machado (2015) como motivadores no aumento do incentivo à visitação e do interesse das pessoas em frequentar os museus. Valença (2012) complementa afirmando que isso tem afetado também o público infantil “para quem têm sido oferecidas exposições interativas e atividades dirigidas às crianças cada vez mais jovens acompanhadas ou não de seus familiares: avós, pais e irmãos.”

Finalmente, é perceptível que o museu passou a ser uma instituição fundamental na dinâmica cultural da sociedade nos últimos anos, desenvolvendo-se junto às mudanças históricas e artísticas. Logo, diversos questionamentos e debates surgiram em torno desse tema com o objetivo de reinventar e rever seu papel social.

4.3 O museu e sua dimensão como espaço não formal de educação

Com o surgimento desse novo público e de uma nova proposta, surgem argumentos com o objetivo de ampliar e transformar o papel educativo dos museus, desse modo, as visões de educadores e profissionais ligados à instituição ganham espaço e se tornam grandes impulsionadoras da renovação do museu. Nesse sentido, Machado (2015) aponta que

O museu não pode deixar de ter em mente que o seu potencial está não apenas em fornecer informações, mas em estruturar oportunidades para que os visitantes possam compreendê-las e (re-)significá-las, possibilitando e estimulando, assim, que construam suas próprias identidades, e encontrem seu lugar no mundo (MACHADO, 2015).

Nesse cenário, Machado (2015) relata que cria-se um espaço para a construção de equipes multidisciplinares no desenvolvimento dos projetos expográficos, o que desdobra-se também na criação de um setor educativo nos museus. Esse desdobramento leva, aos poucos, à formação de um público mais amplo e diversificado e seus interesses, repertórios e aspirações ganham mais peso

e importância na definição da programação do museu, das exposições e das atividades.

Por conseguinte, o perfil desse novo visitante é considerado e torna-se função intrínseca dos museus trazer a inclusão nas exposições por meio da adequação dos textos ao repertório linguístico voltados para o público leigo (MACHADO, 2015). Todavia, tais medidas não eliminam o caráter elitista dos museus, pois ainda não existe uma comunicação entre as partes, mas uma única voz que detém o conhecimento. Nessa conjuntura, Machado acredita que, além de um conteúdo acessível para o público mais leigo, “é necessário que o conteúdo seja atraente e relevante, criando uma proximidade com o visitante, com seu contexto e formação socioculturais.” (2015, p.25).

Em relação a esses aspectos, os museus de ciências são pioneiros em apresentar novas propostas, como o Exploratorium, fundado em 1969 pelo físico e educador Frank Oppenheimer nos Estados Unidos, que possui o objetivo de mudar a maneira que aprendemos a ver o mundo e investigar o seu funcionamento. Para isso, as exposições e os experimentos propostos aos visitantes eram baseados nos conceitos de auto-aprendizado, interatividade e descobertas individuais (MACHADO, 2015). Vale ressaltar que a mudança no papel dos museus não aconteceu de forma isolada e independente, mas como um reflexo de todas as pesquisas e estudos realizados ao longo do tempo relacionados à aprendizagem, inteligência e cognição (MACHADO, 2015).

De fato, o desenvolvimento humano sofre influências de vários meios na sua formação e essas interações podem ocorrer de diversas formas que propiciam aprendizado, mediante educação formal, não formal ou informal. De acordo com Chagas (1993), a educação formal é altamente estruturada e acontece em instituições próprias, como escolas e universidades. Nesses espaços, os alunos seguem um programa pré-determinado. Por outro lado, a educação não formal refere-se ao aprendizado que ocorre de acordo com o desejo pessoal de cada um, respeitando a sua individualidade, e concebida de forma agradável. Ela acontece fora da escola, em museus, meios de comunicação e outros espaços. Por fim, a educação informal se desenrola de forma espontânea em conversas e vivências na vida.

Portanto, faz-se necessário espaços de inclusão, nos quais as crianças possam desenvolver-se, construindo uma posição diante do mundo, absorvendo e produzindo saberes e práticas culturais no contexto social em que estão inseridas. Carvalho e Lopes (2016) apontam que esse estímulo ocorre de maneira mais enfática nos locais onde o processo de educação é não formal. À vista disso, “temos os museus como lócus privilegiado de educação não formal que podem possibilitar dimensões distintas da experiência humana, como: a cognitiva, afetiva e psicomotora” (CARVALHO; LOPES, 2016).

Ademais, Gabre relata sobre a necessidade de habitar o museu, já que “habitamos na medida em que estabelecemos uma relação de pertença e bem estar no espaço edificado, e por essa relação de intimidade há o desejo de estar, pois há ali um vínculo afetivo estabelecido.” (2016, p.17). Visto que, quando se habita um museu, não o faz apenas no sentido de espaço concreto, mas, na medida que se sente acolhido por ele, ocorre a decifração dos códigos visuais, verbais, sensoriais presentes ali. Desse modo, para habitar o museu com o público infantil faz-se necessário que se desenvolva uma relação de apropriação a partir de vivências significativas, tendo como eixos a ludicidade, a imaginação e a interação (GABRE, 2016).

Portanto, há a necessidade de romper com a visão de museu como um lugar para poucos, para uma elite cultural, agindo no sentido de possibilitar a formação de um repertório cultural desde a infância, por meio de um trabalho compartilhado entre os adultos que atuam na educação. A partir disso, surge o termo educação museal, definido por Desvallées *et al.* como

Um conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como fim o desenvolvimento do visitante; como um trabalho de aculturação, ela apoia-se notadamente sobre a pedagogia, o desenvolvimento, o florescimento e a aprendizagem de novos saberes (2013, p. 38).

Outro termo importante nesse âmbito e mais utilizado no contexto dos museus brasileiros é ação educativa. Gabre define ação educativa como sendo “o trabalho realizado pelos setores educativos dos museus no que diz respeito às ações de aproximação dos públicos diversos à arte.” (2016, p.33) Essas ações eram pensadas tendo como ponto de partida o olhar do museu para o público, todavia isso

vêm se alterando. Desse modo, a partir de reflexões e ações de pesquisadores, educadores e artistas, o entendimento passa a ser de um museu educativo, no qual se olha para o público e permite sua participação ativa (GABRE, 2016).

Nessa perspectiva, pode-se destacar o projeto desenvolvido no MAM-RJ, o qual em 1952 passou por uma nova configuração, transformando-se, com poucos meses, em um dos ambientes artísticos mais acolhedores do Rio de Janeiro, o que levou a criação do curso infantil de Arte, coordenado por Ivan Serpa¹⁰, buscando nas aulas liberar a criatividade dos alunos (ENCICLOPÉDIA, 2018).

Figura 13 – Fachada do MASP



Fonte – <https://upload.wikimedia.org>

Outro exemplo a ser citado é a Ação Educativa do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand - MASP (figura 13), que iniciou em 1997 sob a coordenação do artista, educador e museólogo Paulo Portella (figura 14), o qual teve

¹⁰ Ivan Ferreira Serpa (Rio de Janeiro, 1923-1973) foi pintor, gravador, desenhista, professor. Estudou pintura, gravura e desenho com Axl Leskoschek (1889-1975). Em 1949, ministra suas primeiras aulas no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ), onde, a partir de 1952, exerce sistemática atividade didática, em especial no ensino infantil. No ano de 1954, publica o livro *Crescimento e Criação*, sobre sua experiência no ensino de arte para crianças. Nesse mesmo ano, ao lado de Ferreira Gullar (1930-2016) e Mário Pedrosa, cria o Grupo Frente, integrado por artistas como Lygia Clark (1920-1988), Hélio Oiticica (1937-1980) e Lygia Pape (1927-2004), permanecendo no grupo até sua dissolução. Em 1957, recebe o prêmio de viagem ao exterior no Salão Nacional de Arte Moderna (SNAM). Participa da exposição Opinião 65, evento que marca a difusão de uma nova arte de tendência figurativa, a neofiguração. (ENCICLOPÉDIA, 2017)

um trabalho intenso ao longo de 18 anos. Nesse período, Paulo em sua palestra na Galeria Multiarte¹¹ menciona que o museu estava com urgência de um projeto desse nível para a comemoração dos seus 50 anos, então ele e mais três pessoas começaram a planejar como se desenvolveria esse departamento. Desse modo, para cumprir com a responsabilidade que lhe foi entregue, o projeto foi pautado por princípios bem definidos, tais como uma equipe composta por pessoas que já possuíam formação superior e o esclarecimento de que a área educativa do MASP não previa uma relação exclusiva com estudantes e escolas, mas deveria servir de referência para todo e qualquer tipo de público que viesse a ter contato com o museu, sendo essa a responsabilidade fundamental do projeto. Ademais, o museu buscava que o mesmo compromisso que se era exigido com a qualificação de trabalho fosse desdobrado sobre a área da educação com professores que possuísem posturas equivalentes.

Figura 14 – Paulo Portella.



Fonte – <https://glamurama.uol.com.br/>

Logo, iniciou-se uma frente de trabalho chamada de Assessoria ao Professor com o objetivo de indicar para o professor que existia no museu um grupo de pessoas com disponibilidade para assessorá-lo na visita para conhecer o museu. Então, antecipadamente o professor que tinha disponibilidade podia ir ao MASP para

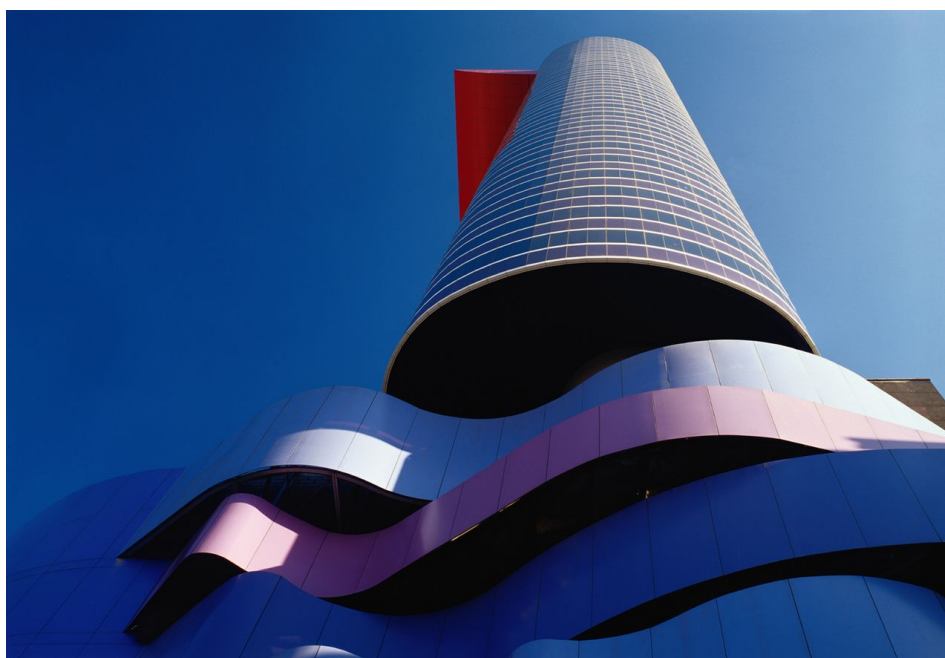
¹¹ GALERIA MULTIARTE. **Encontro com Paulo Portella**. 2017. (1h29m3s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u6j3d6P1ezU>>. Acesso em: 09 mai. 2019.

preparar e, sobretudo, para organizar os seus interesses, tendo uma participação mais ativa no processo, “ele não seria mais aquele sujeito passivo que vem ao museu e entrega seu grupo a um monitor ou guia.” (GALERIA MULTIARTE, 2017). Com isso, foi estabelecido uma nova postura do MASP, que anteriormente era visto como uma instituição elitista e de difícil acesso. Assim, para compor essa nova postura foi determinado que 50% dos horários existentes para trabalhos com o público deveriam ser de natureza gratuita e voltada para espaços públicos, permitindo uma sensibilização e um acesso fabuloso do professor de rede pública.

Paulo Portella (GALERIA MULTIARTE, 2017) afirma ainda esse projeto é fruto do resultado das equipes multidisciplinares que trabalharam no projeto com profissionais formados e muitos artistas, os quais estiveram juntos trabalhando diretamente com as crianças e entendendo a natureza do trabalho de dentro, como produtores de conhecimento nessa área. Outro princípio definidor do projeto defendia que as visitas não deviam ser guiadas ou monitoradas, pois Paulo acreditava que o monitor ou guia não deveria ser a figura do detentor de conhecimento. Assim, o educador tinha um trabalho mais dialógico com o grupo de visitantes atendido por ele. Por fim, as visitas se davam de duas maneiras: apenas pela exposição ou um programa combinado que implicava no desenvolvimento de uma prática expressiva após a exposição em um espaço configurado para isso.

Outrossim, vale relatar sobre o Instituto Tomie Ohtake (figura 15), inaugurado em novembro de 2001 em São Paulo, que destaca-se por ser um espaço especialmente projetado para realizar mostras nacionais e internacionais de Artes Visuais, Arquitetura e Design. Além de exposições marcantes no cenário da cultura brasileira, as quais desdobram-se em debates, pesquisas, produções de conteúdos e documentações, o Instituto elabora, desde de sua fundação, uma ampla pesquisa no ensino da arte contemporânea e foi um dos pioneiros na criação de novos processos para a formação de professores e de alunos. (INSTITUTO TOMIE OHTAKE, 2014).

Figura 15 – Fachada do Instituto Tomie Ohtake.



Fonte – www.infoartsp.com.br/guia/museus-e-instituicoes/instituto-tomie-ohtake/

Um terceiro exemplo, é o trabalho de Luiz Guilherme Vergara e Jessica Gogan no MAM (Museu de Arte Moderna), apresentado na figura 16, do Rio de Janeiro como coordenador do Núcleo Experimental de Educação e Arte desenvolvido de 2010 a 2013. O projeto é formado por uma equipe de artistas, educadores e produtores culturais que atuam no MAM como lugar de criação coletiva e território de compartilhamento de múltiplas vozes. Destaca-se na filosofia do Núcleo o acolhimento e a irradiação como frentes de atuação na construção de novas relações entre cultura e cidadania, dentro e fora do museu. Dessa forma, a perspectiva experimental assume o sentido de confluência entre educação e arte, buscando a colaboração com diversos públicos e promovendo diálogos com a vida contemporânea, como também a cidade do Rio de Janeiro e o papel simbólico e histórico do MAM (NÚCLEO EXPERIMENTAL, 2013).

Figura 16 – MAM Rio de Janeiro

Fonte – https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/70/MAM_Rio_01.jpg

Além disso, cabe relatar a respeito dos ateliês com artistas e educadores para famílias nos fins de semana e as inovações de ações interpretativas dialogais nas galerias e nos jardins do MAM (figura 17), os quais provocaram novas possibilidades e desafios das experimentações artísticas-pedagógicas. O projeto proporcionou ao MAM o envolvimento junto às organizações sociais — essas ações extra-muros foram conceituadas como Irradiações — o que estabeleceu novas aberturas e trocas nas relações entre o museu e a cidade com formação e aprendizado mútuo. Dessa maneira, percebe-se que ao longo dos três anos de atividade do Núcleo Experimental foram vivenciadas ricas experiências com escolas, “explorando novos olhares sobre arte e novas participações nos espaços e contextos do museu – um território (a ser) descoberto.” (NÚCLEO EXPERIMENTAL, 2013).

Figura 17 – Crianças no MAM Rio de Janeiro



Fonte – https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/70/MAM_Rio_01.jpg

Essa constatação mostra que, embora hajam excelentes projetos voltados para a Arte-educação em algumas instituições do Brasil, as transformações na educação museal no país são lentas e os problemas dessa área são vastos. Nesse cenário, depois de um amplo processo de participação — que contou com a colaboração de servidores do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), educadores e outros profissionais do setor museológico, Redes de Educadores em Museus, professores, estudantes e usuários de museus interessados na organização, desenvolvimento e fortalecimento da educação museal no território brasileiro — o Ibram oficializou a criação da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) através da Portaria Nº 422, de 30 de novembro de 2017 (IBERMUSEUS, 2017). Destinada ao campo museal brasileiro a PNEM é “um conjunto de princípios e diretrizes com o objetivo de nortear a realização das práticas educacionais em instituições museológicas, fortalecer a dimensão educativa em todos os espaços do museu e subsidiar a atuação dos educadores.” (BRASIL, [s.n.], p.1). Ademais, Gabre (2016) afirma que a abrangência da educação museal é ampla e demanda de muitos esforços para se concretizar e a iniciativa da PNEM busca fomentar a efetivação de uma política que sustenta a prática educativa nos museus brasileiros.

Quando se fala de práticas educativas em museu, é importante que se considere a expressiva dimensão que a escola assume nessa esfera. Portanto, é cada vez maior o número de ofertas e iniciativas educativas dos museus com o foco no público escolar e a crescente procura das escolas aos serviços oferecidos pelos

museus. (GABRE, 2016). Barbosa (2009, *apud* GABRE, 2016) relata que o público mais numeroso dos museus é o escolar. Além de possuírem um papel quantitativo, as escolas são detentoras de grande potencial que as permitem contribuir na transformação da sociedade. Outrossim, vale destacar também que os museus, com sua perspectiva educativa dentro de um contexto não formal, assumem um papel de extrema importância nesse campo e devem trabalhar juntos às escolas em uma troca de saberes (GABRE, 2016).

Nesse cenário, pode-se citar o projeto “Escola e Museu - uma experiência possível e necessária”, que tem como objetivo aprofundar a discussão sobre a Arte e o fazer artístico das crianças. O projeto é uma parceria entre a escola Escola Municipal de Educação Infantil Leopoldina Dona — localizada em São Paulo, que atende 235 crianças de 4 a 5 anos em período integral e possui diversos espaços multiplicadores, como ateliê de arte, sala verde para manejo da terra, pomar, cozinha experimental, entre outros — e o Museu da Casa Brasileira (MCB), o qual promoveu uma intensa formação dos professores junto aos educadores do MCB, na qual se discutia sobre a importância da escuta no processo individual e coletivo do fazer e pensar arte. Além disso, os professores passaram a reconhecer e valorizar mais ainda as vozes das crianças e, disso, surgiram exposições de trabalhos feitos pelos alunos, os quais tornaram-se projetos arquitetônicos para a construção da casa na árvore sonhada por eles, apresentada na figura 18 (INSTITUTO TOMIE OHTAKE, 2017).

Figura 18 – Inauguração da casa da árvore na EMEI Dona Leopoldina.



Fonte – www.portal.aprendiz.uol.com.br

Desse modo, pode-se inferir que pensar no museu como um espaço não formal de educação vai além de desenvolver exposições mais didáticas e compreensíveis aos diferentes públicos, engloba também “um pensamento de museu mais integrado, que exerce um trabalho colaborativo e horizontal desde dentro. O que, sem dúvidas é um dos grandes desafios na contemporaneidade.” (GABRE, 2016, p. 44).

5 A EXPOGRAFIA E A COMUNICAÇÃO

5.1 A exposição como meio de comunicação

Gonçalves (2004) relata que em todos os momentos a exposição aparece como pressuposto-chave da ideia de museu, ela é o meio por qual são reunidos e resgatados objetos carregados de informação cultural. Assim, as exposições possuem um lugar preponderante no desenvolvimento dos museus em nossa sociedade, já que, além de tornar acessíveis os objetos para o público, constituem eventos que dão vida aos museus e aos patrimônios na sociedade (DEVALLON, 2010).

Além disso, as exposições nos levam a repensar a comunicação, pois elas participam do processo da comunicação cultural. Segundo Devallon (2010) existem três tipos de comunicação: técnico, interacionista ou social e cultural. No primeiro, pode-se inferir que trata-se da transmissão de dados de um ponto a outro, nele um código de dados é veiculado de um ponto de emissão a um ponto de recepção, onde são decodificados para serem compreendidos, como a comunicação telefônica. Já o modelo interacionista ou social “trata da dimensão intersubjetiva e social da comunicação que é então pensada como uma interação entre temas sociais” (DEVALLON, 2010, p.18), como a conversação, os rituais sociais e as interações entre as pessoas. Por fim, há a comunicação cultural, no qual se cria uma relação entre um coletivo de indivíduos, um público, e uma entidade simbólica, como uma obra, através de um dispositivo técnico, social e semiótico, buscando permitir essa relação.

Essa perspectiva da exposição inserida no processo de comunicação cultural deu-se com o tempo, no qual o museu passou por uma transformação de museu autocrático para um museu comunicativo. Assim, na primeira situação as exposições eram concebidas por uma pessoa para serem contemplativas, “eram herméticas, pois somente pesquisadores eram capazes de perceber e compreender essas estruturas classificatórias, provocando uma atitude passiva no visitante comum.” (CURY, 2005, p.37). Por outro lado, Cury (2005) afirma que, no museu comunicativo, as exposições são desenvolvidas por equipes interdisciplinares formadas por pesquisadores, educadores, designers e museólogos, a fim de provocarem uma atitude ativa no visitante.

Desse modo, com os novos tempos a exposição torna-se um espaço público, onde existe um permanente diálogo com o visitante e faz-se necessário que “os objetos mostrados sejam reconhecidos como representantes de um mundo dotado de sentido para o público, com um fundamento social.” (GONÇALVES, 2004, p.16). De fato, a consideração do repertório do visitante é essencial para desenvolver um projeto expográfico, pois é ele que, em um processo circular “ideal”, irá estabelecer uma relação de comunicação valendo-se do repertório pessoal, retroalimentando esse processo conforme as suas reações e respostas atuarem sobre a exposição (BLANCO, 2009 *apud* MACHADO, 2015). Logo, a relação objeto-visitante depende não só dos elementos do projeto expográfico, mas também do interesse, do repertório, da memória e da experiência pessoal (MACHADO, 2015). Ademais, Cury (2005) aponta que essa preocupação em pensar exposições sob a ótica do público deve-se a reflexão sobre como as pessoas aprendem no museu e como os museus ensinam, associada à estudos psicoeducativos sobre os processos cognitivos.

Procura-se oferecer ao público a oportunidade para um comportamento ativo cognitivo (intelectual e emotivo), interagindo com a exposição. Em síntese, procura-se a interação entre mensagem expositiva e o visitante, para que a exposição permita um experiência de apropriação de conhecimento (CURY, 2005, p.38).

Assim, a exposição é entendida como um processo de comunicação, uma mediação, implementando informações culturais voltadas para o visitante e sendo

sempre uma ativação (GONÇALVES, 2004). Disso, pode-se depreender que a exposição possui mais relevância quando há uma interação entre o espaço expositivo, a exposição e o público. Vale ressaltar que a proposta desse processo comunicacional não está na mensagem, mas na interação. “A exposição, como espaço de recepção e, portanto, de interação é o espaço de encontro dos horizontes da instituição e do visitante.” (CURY, 2005, p. 41). Gonçalves afirma que a exposição é um

Modo de criar uma atmosfera que se pensa ideal e representativa das situações envolvidas numa apresentação “narrativa”, uma ambientação construída para a ação, a apresentação de um discurso sobre a arte que colabora para promover a recepção estética e instigar a imaginação e o conhecimento sensível do que se apresenta ao visitante (2004, p.37).

Outrossim, com as mudanças ocorridas nos últimos vinte anos do século XX, em que surgiram conceitos museográficos passou-se a criar cenários com intuito de contextualizar o que estava sendo exibido, para isso, o uso de cores, luz teatral e montagem de ambientes aumentam a dramaticidade entre o visitante e a obra de arte (GONÇALVES, 2004). A partir daí, o cenário, o gesto e a atitude tornaram-se essenciais e Gonçalves (2004) afirma que o ato de olhar e de movimentar-se no espaço expositivo, juntam-se aos atos de tocar, ouvir e até cheirar, tornando-se multissensorial. Nesse sentido, as primeiras exposições que possuíram essa vertente foram as de cunho científico, como a exposição “Mathematica: A World of Numbers and Beyond” projetada pelo casal de designers Charles e Ray Eames no ano de 1961 (figura 19), que faz parte de um programa para estimular o interesse do público pela matemática e pela ciência. Esta exposição foi encomendada pela empresa IBM e doada ao California Museum of Science and Industry. A exposição se vale, além de objetos, modelos, colagens de gráficos, linhas do tempo, e uma série de outros elementos expositivos para comunicar o conteúdo; de uma série de displays e instalações interativas (McLEAN, 1999 *apud* MACHADO, 2015).

Figura 19 – Exposição “Mathematica: A World of Numbers and Beyond” projetada por Charles e Ray Eames em 1961.



Fonte – www.eamesoffice.com/the-work/mathematica

Outrossim, Machado (2015) aponta que a partir da década de 1980, novos meios de informação e comunicação são introduzidos nas exposições, passando a utilizar meios gráficos, auditivos e audiovisuais, além de meios eletrônicos e digitais com o avanço da tecnologia, o que leva à um fenômeno de difusão e valorização das exposições na virada do século XX para o século XXI. Assim, “mesmo sendo cada um desses avanços realizado individualmente por diferentes museus, todos eles, em seu conjunto, contribuem progressivamente para o desenvolvimento da Museologia e da Museografia.” (MACHADO, 2015, p. 46).

5.2 As particularidades do meio expositivo: objeto, tempo, espaço e lógicas de exibição

Os museus e, mais notadamente, as exposições possuem especificidades que a configuram como meios comunicativos, elas são o objeto, o tempo, o espaço e as lógicas de exibição (SILVERSTONE, 2002 *apud* MACHADO, 2015). Nessa perspectiva, Machado (2015) afirma que esses elementos influenciam no desenvolvimento de um projeto expográfico e devem ser levados em consideração em suas particularidades.

Os objetos, quando são transportados para o espaço expositivo, passam por um processo de descontextualização para contextualizar-se novamente. Isso ocorre devido ao fato deles serem inseridos no ambiente e, quase sempre, acompanhados de outros elementos, como textos, fotografias, painéis e outros dispositivos, gerando a sua perda de identidade (MACHADO, 2015). Desse modo, os objetos numa exposição apresentam camadas de informações, próprias do elemento e aquelas que o envolvem e com as quais eles se relaciona, constituindo uma história. E, sua percepção e apreensão pelo visitante são influenciadas pelos elementos contidos no projeto (SILVERSTONE, 2002 *apud* MACHADO, 2015).

Além do objeto, Machado afirma que o tempo aparece na exposição de maneira específica, pois não existe um só tempo, o que ocorre é “uma sobreposição e/ou uma convivência de tempos diferentes” (2015, p.49), como o tempo do museu, os tempos históricos, o tempo de percurso e o tempo das experiências dos visitantes. Logo, para compreender o processo de comunicação e interação dentro do museu deve-se considerar os diferentes tempos existentes nesse espaço.

Cada vez mais a exposição é um meio através do qual se produz a quebra com o tempo da realidade cotidiana do visitante, instaurando – ou ao menos sugerindo – outros distintos tempos de vivências e experiências, tornando-se um dos instrumentos explorados para a promoção de imersões. (MACHADO, 2015, p.50)

Além disso, deve-se considerar o espaço e as complexas relações que acontecem ali, pois o espaço é tanto suporte como construtor da mensagem da exposição. E, dessa relação entre o espaço e a exposição pode-se inferir que o espaço, na sua dimensão física e concreta, é responsável por localizar, identificar, orientar e contextualizar o visitante nas suas relações entre interior e exterior. Outrossim, com a adoção de mídias cada vez mais diversificadas, produzem-se outros espaços, ultrapassando a dimensão física e visando a imersão do visitante.

Por fim, são as lógicas de exibição que regem todas as ações e organizações da exposição. Machado aponta que “essas lógicas não são necessariamente determinadas pelos princípios que norteiam a classificação dos objetos numa coleção (apesar de também poderem ser).” (2015, p.51). Elas podem ser elaboradas tendo outros critérios e argumentos, dirigindo as tramas em que o

discurso da exposição será constituído. Assim, para que se tenha um entendimento de museu comunicativo é essencial que haja a compreensão tanto das lógicas que sustentam e regem a organização dos objetos e a configuração da exposição na sua totalidade, quanto também da relação destas lógicas com os objetos, com o tempo e com o espaço.

5.3 A interpretação do patrimônio e o público visitante

Partindo do ponto de vista de que os espaços expositivos são lugares onde busca-se despertar nas pessoas uma atitude de tomada de consciência sobre seu papel como parte integrante de uma sociedade, um dos principais desafios desses espaços é a comunicação com o público (GOMES, 2010). O autor afirma ainda que “abandonando a ideia de museu como mero lugar de armazenamento de peças e objetos, considera-se a relevância de processos que efetivamente tornem comum o significado do que é exposto, preocupação fundamental surgida a partir da Nova Museologia.” (2010, p.325).

Vale ressaltar que a produção de conhecimento não acontece apenas no contato entre objeto e visitante, mas sim na maneira que esse objeto se apresenta e, é por meio da comunicação, que se dá significado ao que é exposto. Além disso, Gomes afirma

Não se pode pensar no público como um coletivo impessoal, consumidor compulsivo e inconsciente de cultura rápida, não como número recorde de visitantes, mas como pessoas, sujeitos receptores com os quais há a possibilidade de fluxo interativo de descobrimento, surpresa, encantamento, de desejo de conservação, desejo de conhecimento: de interpretação do patrimônio (2010, p. 326).

Para Murta e Goodey (2002), o principal foco da interpretação é estabelecer uma comunicação efetiva com o visitante. Desse modo, a interpretação aparece como uma alternativa possível em espaços expositivos, de modo a agregar valor ao repertório de conhecimentos do público, despertar seu interesse e produzir novos conhecimentos por meio do acréscimo de percepções e significados. Logo, a informação contida na interpretação não é considerada o fim, mas o meio para que se crie conhecimento modificador e inovador no indivíduo (GOMES, 2010).

Além disso, pode-se afirmar que a interpretação nasce não só com o objetivo de conservar, mas também de difundir o patrimônio cultural. Tilden (1957, *apud* GOMES, 2010) define interpretação do patrimônio como uma atividade educativa que busca revelar os significados e as relações existentes no ambiente, mediante objetos e experiências originais. Gomes acrescenta que é possível ver a interpretação como uma atividade informacional de promoção e gerenciamento do patrimônio, sendo necessário que as informações sejam transmitidas de forma atraente aos visitantes. Portanto, “a interpretação do patrimônio é ferramenta indispensável para um maior entendimento sobre os patrimônios, aliando informação, recreação e uso proveitoso do tempo livre.” (2010, p.334).

Nessa perspectiva, a interpretação do patrimônio é destinada ao público que visita um lugar em seu tempo livre e deve-se entender que esses visitantes esperam ter seu tempo bem aproveitado com experiências interessantes e que sejam recreativas. Dessa maneira, uma boa interpretação acrescenta informações ao repertório do receptor, podendo influenciar suas crenças e valores e promover mudanças de atitudes por meio da recreação e da interação com os lugares e ambientes, mas sem exclusão do componente educativo (GOMES, 2010).

Mais do que informar, interpretar é revelar significados, é provocar emoções, é estimular a curiosidade, é entreter e inspirar novas atitudes no visitante, é proporcionar uma experiência inesquecível com qualidade (MURTA; GOODEY, 2002, p. 13).

Por conseguinte, Gomes (2010) acredita que este público ao compreender e criar sentido com base no que foi visto, torna-se capaz de: colaborar propondo atividades, ser um fator de marketing para o espaço como visitante satisfeito, sentir-se identificado com o patrimônio exposto e incluir o espaço em sua vida cotidiana. Nesse contexto, o autor, a partir do texto de Tilden (1957), elabora princípios da interpretação que buscam orientar a atividade:

1. A interpretação precisa relacionar o que está sendo visto ou descrito com os interesses e expectativas do visitante;
2. Nem toda informação é interpretação, mas toda interpretação contém informação;
3. É um procedimento criativo que utiliza os recursos de vários saberes;

4. Não deve apenas instruir, mas motivar e provocar;

5. A interpretação direcionada a crianças não deve ser uma mera diluição do que foi apresentado aos adultos, requer um enfoque fundamentalmente diferente.

Além disso, a interpretação é temática, ou seja, possui um tema principal e uma mensagem a ser passada. Assim, esse tema deve ser o fio condutor da seleção e da organização das ideias, a ideia central de toda a interpretação (GOMES, 2010). O autor acrescenta também que “a interpretação é amena quando entretém” (p. 339), mesmo que essa não seja a meta principal, ela deve ser vista como uma qualidade essencial. Para isso, algumas técnicas podem ser utilizadas como: utilizar verbos na voz ativa, mostrar as relações de causa e efeito, vincular o que estiver sendo explicado à história humana, usar metáforas visuais para descrever ideias complexas e utilizar analogias com algo conhecido do público.

Vale ressaltar que para se planejar uma interpretação faz-se necessário a conjugação de temas e tópicos, isto é, a finalidade da atividade. Desse modo, o planejamento busca equilibrar as seguintes questões: por que deve ser feita a interpretação do patrimônio em questão? O que será interpretado? A quem se dirige a interpretação? Como a interpretação será feita? Como será desenvolvida? Como será avaliada em relação a sua eficácia? (GOMES, 2010).

Por fim, o autor (2010) lembra que a interpretação está relacionada a várias áreas, logo exige uma equipe multidisciplinar para que haja um proveito efetivo. No Brasil, é necessário que a interpretação seja mais difundida e que sua prática torne-se mais comum, buscando um melhor aproveitamento pelos visitantes em geral em diferentes contextos. Outrossim, é imprescindível que esse assunto alcance outras áreas, criando um diálogo benéfico e interdisciplinar com áreas que possuem interesses em comum.

6 ESPAÇO FAMÍLIA NA GALERIA MULTIARTE

6.1 A Galeria Multiarte e a exposição Irmãos Campana

Na perspectiva sobre a qual os espaços expositivos são vistos como locais de grande potencial educativo, ligada a oportunidade profissional, a Multiarte é

aqui contextualizada como um espaço para o desenvolvimento de um projeto educativo, culminando no objetivo central deste trabalho. Assim, é cabível que haja uma contextualização do espaço escolhido para o desenvolvimento do projeto, seu papel sócio-cultural na cidade, bem como a exposição à qual o projeto está atrelado.

A Galeria Multiarte, sob a direção de Max Perlingeiro e localizada em Fortaleza, faz parte de um grupo constituído por mais duas galerias, a Pinakotheke Cultural no Rio de Janeiro e a Pinakotheke São Paulo. A mais antiga delas, Pinakotheke Cultural (RJ), figura 20, iniciou suas atividades em 1980, como uma organização especializada na formação de coleções de arte, no planejamento e na produção de exposições e livros voltados para a história da arte no Brasil. A qualidade técnica de seus trabalhos asseguraram-lhes a distinção de ter conquistado relevantes prêmios destinados a diversas iniciativas culturais. Outra vertente desenvolvida pela Pinakotheke são as atividades dirigidas ao aperfeiçoamento tecnológico e cultural em diversos segmentos da área museográfica, atuando na promoção de exposições, catalogação e serviços de preservação e segurança de acervos de obras de arte públicos e privados (PERLINGEIRO, 2002).

Figura 20 – Pinakotheke Cultural, Rio de Janeiro.



Fonte – <http://www.pinakotheke.com.br/new/pinakotheke-rio-de-janeiro.php>

Posteriormente, em 1987, nasce a Galeria Multiarte (figura 21), oferecendo para Fortaleza exposições gratuitas de artistas como Antônio Bandeira, Cícero Dias, Raimundo Cela, Cândido Portinari e Tomie Ohtake, acompanhadas de publicações, somando um acervo de mais de mil imagens impressas ao longo de seus 32 anos. Além disso, foram tramadas relações com a cidade a partir de parcerias e exposições em instituições públicas e privadas, como Universidade de Fortaleza (Unifor), Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará (MAUC) e Casa da Cultura em Sobral (GALERIA MULTIARTE, 2018).

Figura 21 – Galeria Multiarte, primeira inaugural desde 1987.



Fonte – <http://www.pinakotheke.com.br/new/pinakotheke-fortaleza.php>

Perlingeiro em entrevista ao Jornal O Povo (2016) relata que quando chegou profissionalmente em Fortaleza no ano de 1987, as exposições possuíam uma dinâmica diferente: a abertura da mostra era completamente lotada e nos dias seguintes o espaço ficava vazio. O diretor conclui que consistia em uma exposição de um dia, desse modo, foi atribuída à Beatriz Perlingeiro, sócia-gerente, a responsabilidade de investigar qual era o perfil do público com o intuito de formação de plateia. Com isso, foi mapeado que havia uma carência de informação e, a partir daí, foram criados grupos de estudos com mediadores (profissionais do circuito de arte), provocando uma movimentação na Galeria de aproximadamente 100 pessoas

semanalmente. Nessa perspectiva, foram promovidas gratuitamente inúmeros encontros com relevantes atores do cenário nacional de arte, como os críticos e curadores Aracy Amaral, Fernando Cocchiaralle, Agnaldo Farias, Sérgio Martins e Marcelo Campos; artistas de reconhecimento internacional como Antônio Dias, Efraim Almeida, Carlos Vergara, Rubens Gershman, Leda Catunda, Sérvulo Esmeraldo; os antropólogos Lília Schwarcz e Roberto da Mata, os designers Joana Lira e Irmãos Campana; o mestre da cultura popular Espedito Seleiro e o pesquisador e arte-educador Paulo Portella (GALERIA MULTIARTE, 2018).

Em relação a atividade do colecionismo em arte, Perlingeiro ressalta que atualmente a dinâmica das exposições mudaram e isso refletiu no mercado. Nesse cenário, Fortaleza passou a possuir um mercado, sendo uma das cidades do Nordeste brasileiro a ter colecionadores com acervos proeminentes, não em quantidade, mas em qualidade, dessa maneira, Fortaleza deixa de ser um apêndice e se torna-se parte integrante no circuito da Arte (O POVO, 2016).

6.1.1 A trajetória do Irmãos Campana e a exposição na Galeria Multiarte

A trajetória da carreira dos designers Fernando e Humberto Campana (figura 22) tem início na década de 1980 e apresenta-se em fases: o início, com a primeira exposição; o reconhecimento, marcado pelos prêmios, workshops, exposições; a fase de pesquisa, em que os irmãos buscaram realizar experimentações com os materiais, com o aspecto formal, com a plasticidade; e os desdobramentos, com novas atividades com as quais eles se envolveram (CRESTO, 2009).

Figura 22 – Fernando e Humberto Campana.



Fonte – <https://www.gazetadopovo.com.br>

Cresto (2009) afirma ainda que o trabalho dos irmãos teve início quando eles decidiram unir ideias e preferências em comum, Humberto, formado em Direito, não se identificava com a profissão e interessou-se por trabalhos manuais e esculturas, já Fernando, arquiteto, viu o interesse do irmão e contribuiu com ideias e conhecimento sobre o processo de design. Assim, fundaram em 1983 na cidade de São Paulo, o Studio Campana, que passou a ser conhecido pelo design de mobiliário, pelas criações de peças singulares, como também pelo crescimento que teve nas áreas de Design de Interiores, Arquitetura, Paisagismo, Cenografia, Modas e outros (PERLINGEIRO, 2018).

Cabe ressaltar que o trabalho dos Irmãos Campana incorpora ideias como reinvenção, transformação e integração do artesanato na produção, trazendo um novo olhar sobre os objetos, principalmente, aqueles presentes no cotidiano ou que fazem parte dos processos industriais. Assim, o objetos do irmãos “carregam não só a criatividade em seu design, mas também características bem brasileiras — as cores, as misturas, o caos criativo e o triunfo de soluções simples.” (PERLINGEIRO, 2018, p.6).

Nessa perspectiva, Cresto (2009) afirma ainda que Humberto e Fernando ficaram conhecidos pela utilização de materiais inusitados, sendo seu foco de pesquisa e o elemento que os distinguem no design, já que eles buscam um novo uso ou função para um material descartado ou industrial, como sarrafos de madeira,

papelão, mangueiras de PVC (policloreto de vinila), bichos de pelúcias, incluindo parte do desenvolvimento da produção em comunidades locais. Um exemplo disso pode ser observado na Cadeira Favela (figura 23) construída a partir da reutilização de sarrafos de madeira descartados por outras pessoas.

Figura 23 – Cadeira Favela feita de sarrafos de madeira.



Fonte – <https://br.pinterest.com/pin/409757266072656437/?autologin=true>

Desse modo, a dupla possui uma intervenção que pode ser vista ao longo do seu trabalho, o deslocamento de significados dos objetos, visto que os irmãos “atuam transformando as expectativas em relação aos seus produtos e, mais ainda, em relação ao que as pessoas geralmente esperam de um móvel, como o conforto, a beleza e a funcionalidade.” (CRESTO, 2009, p. 67 e 68). Com isso, pode-se compreender que, a partir da exploração e ressignificação dos materiais, os irmãos Campana desenvolveram uma plasticidade em seus produtos, definindo uma identidade ao seu design.

A exposição Irmãos Campana na Galeria Multiarte foi um projeto de curadoria de Max Perlingeiro desejado a partir de um encontro com Fernando e Humberto Campana na exposição retrospectiva dos irmãos no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-RJ) em 2012. O intuito dessa exposição, além de apresentar suas notórias e premiadas criações de design, como Cadeira Favela, Poltrona Vermelha e Sofá Cangaço, foi proporcionar ao público a oportunidade de conhecer os processos artísticos de Fernando e Humberto Campana, por meio de desenhos, pinturas, esculturas e fotografias, que retratam a maneira e os lugares nos quais os

irmãos faziam suas criações, como mostra a figura 24 (PERLINGEIRO, 2018). Por fim, a exposição ficou em cartaz de 17 de agosto à 29 de setembro de 2018, aberta ao público e gratuita, contando com uma fala inaugural dos irmãos Campana.

Figura 24 – Vistas da Exposição Irmãos Campana.



Fonte – Falcão Júnior (Galeria Multiarte, 2018).

Além disso, o projeto dessa exposição contou com a intervenção na arquitetura da sede da Multiarte, com o projeto da fachada construída com o cobogó “Mão” (figura 25). Objeto criado pela dupla na participação do manifesto “Brado Mariana” — uma iniciativa coletiva que reuniu designers, arquitetos, artistas, educadores e quem mais pudesse criar em prol da população de Mariana (MG), após o desastre ambiental ocorrido com o desmoronamento da barragem da Samarco ocorrido em 2015. O cobogó é resultado de uma alquimia entre três tipos de argila, de alta resistência com produção realizada por meio da parceria do Instituto Campana¹² e da olaria Divina Terra¹³ (PERLINGEIRO, 2018).

¹² Fundado em 2009, o Instituto Campana é uma associação civil de direito privado sem fins lucrativos que utiliza o design como ferramenta de transformação através de programas sociais e educativos. (INSTITUTO CAMPANA, 2016)

Figura 25 – Fachada da Multiarte reconfigurada com o objeto cobogó- Mão.



Fonte – Falcão Júnior (Galeria Multiarte, 2018).

6.2 Espaço Família

Seguindo a linha de pensamento de que o ambiente da Arte é potente para a construção de conhecimento e buscando desenvolver momentos que permitissem uma maior interação entre a mensagem expositiva na mostra dos Campana e as crianças, foi pensado, em conjunto com a equipe da Galeria Multiarte, o projeto educativo piloto do Espaço Família (figura 26). Para tal fim, teve-se que definir conceitos e métodos que embasassem o projeto como um todo.

Figura 26 – Logo Espaço Família.



Fonte – Da autora.

¹³ Localizada no Cidade de Turmalina, Minas Gerais, a Divina Terra trabalha na produção de revestimentos com uma visão sustentável, a partir da cerâmica e da madeira. Outra vertente da Divina Terra é a criação de linhas personalizadas em parcerias, como o Cobogó Mão desenvolvido junto a Humberto e Fernando Campana. (DIVINA TERRA, s.d.)

Evandro Salles, diretor cultural do Museu de Arte do Rio (MAR) afirma que é na infância que a arte terá chances de operar de uma maneira mais radical como resposta a proposição de um outro (SALLES, 2017). Desse modo, o objetivo do espaço família consiste em oferecer às crianças, por meio da fruição da arte, esse espaço que deve ser habitado por eles e, assim, formar uma plateia, ligando um dos propósitos da Galeria ao projeto e dando mais sentido para sua existência.

Para isso, buscou-se fundamentar o Espaço Família em conceitos e teorias, de modo que princípios de Arte e Educação juntamente aos de expografia e comunicação apresentados durante essa pesquisa foram utilizados, trazendo solidez e consistência para o projeto. Da Arte e Educação, os conceitos que norteiam o termo curadoria educativa, elaborado por Luiz Guilherme Vergara, foram embaixadores das propostas apresentadas no Espaço Família, que procurou integrar a arte a uma dimensão de ação cultural através da experiência do olhar, despertando e conscientizando. Dessa maneira, as experiências vividas pelas crianças devem em três tempos: experiência perceptiva, ato crítico/perceptivo e emergência de um ser poético/imaginação ativa.

Além disso, as atividades do projeto são embasadas nos princípios de interpretação de patrimônio, tais como trazer uma relação do que está sendo visto com os interesses do visitante; buscar além de instruir, motivar e provocar um pensamento crítico; e fazer uma interpretação direcionada para as crianças, respeitando as suas demandas. Por fim, para o planejamento das atividades do Espaço Família devem ter como fio condutor um tema e responder algumas questões levantadas ao se planejar uma interpretação. Por que deve ser feita a interpretação do patrimônio em questão? O que será interpretado? A quem se dirige a interpretação? Como a interpretação será feita? Como será desenvolvida? Como será avaliada em relação a sua eficácia? (GOMES, 2010).

Com isso, tem-se o objetivo de que os projetos específicos das exposições para o Espaço Família possuam um embasamento, dando instrumentos para que as pessoas despertem o olhar através da Arte (FRAGA, 2018). Dessa forma, as linguagens são criadas e recriadas, levando as crianças a expressarem seus conhecimentos de mundo (OSTETTO, 2011).

6.3 Espaço Família na exposição Irmãos Campana

Nas tardes de sábado de setembro de 2018 ocorreram na Galeria Multiarte experiências de diálogos entre os conteúdos das atividades e a exposição dos Irmãos Campana, projeto piloto do Espaço Família. Essas tardes foram acompanhadas de propostas poéticas em que a experiência das crianças foram agregadoras para a construção de conhecimento e de um novo olhar sobre a produção de design da dupla. Foram oferecidos cinco encontros com mediação, espaços exploratórios e atividades de criação. Para isso, contou-se com o apoio da Prupê Pra Brincar¹⁴ (figura 27), que colaborou com o projeto, agregando conhecimentos e experiências, além de apresentar profissionais capazes de exercer o papel de mediadores e facilitadores; e da iniciativa cultural da Grendene (figura 27) com a coleção *Melissa+Campana*, uma linha que propõe um design desenvolvido por Fernando e Humberto Campana.

Figura 27 – Logo Prupê e Grendene



Fonte – Disponibilizadas pelas empresas.

6.3.1 Proposta

As atividades desenvolvidas para o Espaço Família tiveram como objetivo gerar experiências individuais e coletivas, estimulando o pensamento crítico de forma divertida, criativa e poética para despertar reflexões sobre o Design na

¹⁴ Fruto da idealização da psicóloga Naiana Pontes e da terapeuta ocupacional Natalia Burlamaqui, a Prupê Pra Brincar é uma espaço de lazer para crianças que busca promover a interação familiar por meio do resgate da essência natural e espontânea dos encontros e das brincadeiras infantis. (TRIBUNA DO CEARÁ, 2017)

exposição Irmãos Campana, por meio da criação construtiva e da ressignificação de objetos e materiais diversos. Dessa forma, contribuindo também para a formação de público.

No desenvolver do projeto buscou-se uma abordagem lúdico-construtiva e experimental, embasada nas mesmas linhas de pensamento que fundamentam a criação do Espaço Família, propondo vivências lúdicas e reflexivas capazes de proporcionar a construção de conhecimento acerca da produção dos objetos artísticos e de Design dos Irmãos Campana e desencadear dispositivos de aproximação com a complexidade e a diversidade cultural da infância. Além disso, o projeto incentiva a convivência familiar, oferecendo atividades e momentos coletivos, proporcionando ambientes em que hajam trocas afetivas entre pais e filhos (figura 28) e construindo um espaço em que a família tem a oportunidade de se conectar.

Figura 28 – Mãe e filha brincando juntas no Espaço Família.



Fonte – Bia Penha e Camila Leite.

A partir daí e com base nos estudos sobre a infância foi definida a faixa etária de 4 a 12 anos (figura 29), abrangendo a segunda e a terceira infância e visando um bom aproveitamento dos conhecimentos produzidos nas tardes de sábado no Espaço Família. Para isso, foi levado em consideração todos os domínios do desenvolvimento — físico, cognitivo, emocional e social — e suas especificidades. Todavia, como citado anteriormente, os períodos do

desenvolvimento são arbitrários, já que não há um momento único no qual a criança faz a transição da infância para a adolescência (GALLO; ALENCAR, 2012). Assim, a faixa etária proposta variou no decorrer dos dias do projeto e das atividades. Ademais, essa abrangência não constituiu um problema, do ponto de vista educativo, na medida em que as propostas de atividades possibilitaram aos mediadores e aos facilitadores efetuarem as adaptações que se fizessem necessárias, flexibilizando, reduzindo, simplificando, desenvolvendo ou aprofundando cada uma delas de acordo com o contexto dos dias de Espaço Família.

Figura 29 – Crianças de diversas faixas etárias escutando os facilitadores no Espaço Família.



Fonte – Bia Penha e Camila Leite.

Desse modo, definiu-se uma capacidade máxima de vinte crianças acompanhadas pelos pais no espaço, visando que as atividades pudessem ser desenvolvidas dentro do tempo estipulado e com competência. Logo, houveram inscrições prévias, nas quais constavam todas as informações necessárias e termos, tornando clara a importância e os motivos da criança participar das atividades acompanhadas de um responsável, além dos participantes terem acesso à programação (figura 30), escolhendo o dia que mais se adequasse com as

preferências das crianças. Vale ressaltar que o sábado que antecede o primeiro dia de atividades do Espaço Família para inscitos foi reservado à Escola Municipal de Tempo Integral Ambiental Doutora Francisca de Assis Canito da Frota, instituição que atende a comunidade no entorno da Galeria, e que levou alguns alunos para a experiência; e os escoteiros da Equipe Orion de Escotismo, que trouxeram a prática de trabalho em equipe para a experiência.

Figura 30 – Programação Espaço Família.

espaço FAMÍLIA

MULTIARTE

IRMÃOS CAMPANA
para crianças

Visitas mediadas na exposição, espaços exploratórios e atividades inspiradas em objetos de design dos Campana feitos de materiais reutilizados e ressignificados para crianças a partir de 4 anos acompanhadas de um responsável.

SETEMBRO | SÁBADOS
15:30 às 19:00h

IRMÃOS CAMPANA
para crianças

01 SET	CIDADE Juntos vamos construir uma linda cidade com diferentes materiais para colorir, cortar e colar.	22 SET	LUMINÁRIAS Construiremos luminárias coloridas para brincar com luz e sombra.
08 SET	ÁRVORE DA VIDA Traga um brinquedo que não usa mais para uma contação de história e a construção de uma árvore de brinquedos.	29 SET	ASSENTOS Seremos pequenos designers e criaremos assentos com muitas cores e materiais.
15 SET	COLAGEM Vamos criar todos juntos uma grande colagem com muitas cores e texturas.		

Inscrições e mais informações
www.galeriamultiarte.com.br/irmaos-campana-para-criancas

espaço FAMÍLIA

Fonte – Desenvolvido pela autora para as redes sociais da Galeria Multiarte.

Com caráter experimental e lúdico, a programação foi desenvolvida a partir de três conceitos — que conversaram com os processos de criação dos irmãos Campana e com o recorte escolhido pelo curador Max Perlingeiro para a exposição — tocar, ressignificar e sentir. A exposição trouxe uma infinidade de cadeiras e obras ricas em cores, materiais e texturas, dessa maneira, procurou-se por meio das atividades explorar essas características, que, para serem verdadeiramente entendidas, precisam ser tocadas e assim ressignificadas como Humberto e Fernando fazem no decorrer de seus processos criativos, para finalmente serem sentidas, aproximando a arte e a construção de conhecimento.

Para tal fim, a programação dos sábados à tarde foram divididas em alguns momentos: acolhimento, conversa inicial, mediação, oficinas, exploratório e

finalização. Com exceção das oficinas, que mudavam todos os sábados, os outros momentos se repetiam no decorrer do mês. O acolhimento consistiu em uma atividade que antecedeu a entrada na exposição, acontecendo no estacionamento da Galeria, onde foram dispostas mesas repletas de argilas de frente para a fachada da Galeria, composta pelos cobogós *Mãos* dos irmãos Campana. O objetivo dessa primeira experiência era causar um momento de experimentação, provocando estranhamento e admiração nas crianças, através do modelar o barro. Nesse momento, as crianças com a ajuda de seus responsáveis foram moldando a argila dentro de uma fôrma quadrada para, por fim, carimbar sua mão nela (figura 31). Durante a atividade, os facilitadores aos participantes os processos e o tempo que envolvia modelá-la, além de iniciar um diálogo sobre os inúmeros significados, gestos e movimentos que as mãos carregam consigo. Assim, as crianças já iniciavam a tarde de sábado por meio de uma experiência e do tocar.

Figura 31 – Crianças modelando a argila.



Fonte – Bia Penha e Camila Leite.

Em seguida, ainda no estacionamento, todos eram convidados a escutar o mediador para uma conversa inicial — para esse papel foram contratados os atores e contadores de história Wellington Fonseca e Georgia Amaro com experiência em público infantil, que revezavam os sábados entre si, sendo responsáveis por mediar a exposição de maneira lúdica e criativa, e criar um enredo a partir das pesquisas e publicações disponibilizadas pela Galeria — que iniciava a fala contando, a partir da criação do mundo, o surgimento da argila, conectando o enredo com a fachada e o desastre que levou a criação do cobogó *Mão*.

Diante disso, todos eram convidados a adentrar no espaço expositivo e escutar a mediação (figura 32), que se iniciava com a história dos irmãos Campana de forma interativa, por meio de questionamentos feitos às crianças com o objetivo de envolvê-las. Logo após esse momento, o mediador convidava à todos para fazer um passeio pela exposição, contando um pouco sobre algumas obras expostas, focando em seus materiais.

Figura 32 – Mediadores com as crianças na exposição.

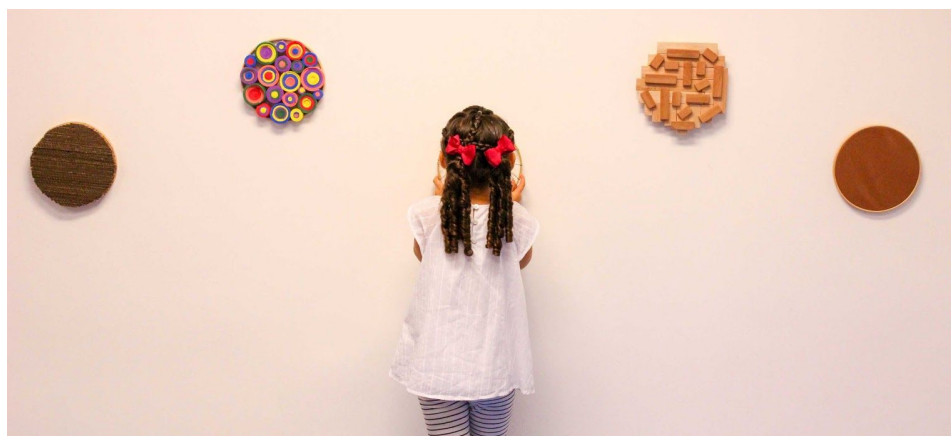


Fonte – Bia Penha e Camila Leite.

Após a mediação — devido a quantidade de participantes e com o intuito de tornar os momentos mais assistidos pelos profissionais — as crianças eram divididas de modo que metade delas iam para o jardim da Galeria com o mediador e um facilitador para participar do momento exploratório e a outra metade acompanhava dois facilitadores para uma sala com estrutura e materiais que possibilitavam o desenvolvimento da oficina proposta a cada sábado e, posteriormente, os grupos revezavam nas atividades.

Na sala haviam bastidores de madeira (figura 33) com amostras de materiais semelhantes aos utilizados na obras dos Irmãos Campana expostas, que eram apresentados pelos facilitadores às crianças, visando estimular a percepção tátil dos participantes.

Figura 33 – Bastidores com amostras de materiais.



Fonte – Bia Penha e Camila Leite.

Já o exploratório consistia em uma instalação de canos de PVC flexíveis (espaguete), como apresentado na figura 34. Esse espaço buscava, através da brincadeira livre, levar as crianças a descobrirem sobre as diversas possibilidades de ressignificação de materiais, além de favorecer a autonomia das crianças. Outrossim, o mediador juntamente com o facilitador, guiavam as crianças e as instigavam a explorarem o jardim.

Figura 34 – Instalação de espaguete.



Fonte – Bia Penha e Camila Leite.

Foram desenvolvidas cinco oficinas durante os sábados: Cidade (01/09/2018), Árvore da vida (08/09/2018), Colagem (15/09/2018), Luminárias (22/09/2018) e Assentos (29/09/2018). Todas as atividades faziam uso de materiais reutilizáveis e propunham pensar na ressignificação dos objetos, sendo realizadas em conjunto com o intuito de gerar resultados coletivos. Além disso, as atividades buscavam estimular a imaginação, desenvolver a coordenação motora fina e fazer com que as crianças encontrassem soluções inovadoras. Na primeira delas, a oficina da cidade (figura 35), as crianças, juntamente ao responsável, foram convidadas a construir uma cidade com papelão, caixas, garrafas, papéis, revistas, entre outros. Nela, as crianças eram estimuladas a criar, por meio do imaginário infantil, o que elas acreditavam que representava a cidade em que vivem.

No sábado seguinte (08/09/2018), no qual foi solicitado nas inscrições que as crianças levassem brinquedos que já não usavam mais, foi realizada uma contação de história no jardim da Galeria, configurando a única das atividades propostas em que todas as 20 crianças participaram juntas. Na contação, apresentada pela mediadora Georgia Amaro, falou-se sobre os valores da vida e a importância da doação, resultando na construção de uma árvore com vários brinquedos, desenvolvida pelas próprias crianças com a ajuda dos facilitadores. O objetivo dessa proposta foi doar os brinquedos arrecadados para os alunos da Escola Municipal de Tempo Integral Ambiental Doutora Francisca de Assis Canito da Frota que participaram do primeiro sábado de atividades na Multiarte.

Figura 35 – Atividade de construção de cidade e contação de histórias.



Fonte – Bia Penha e Camila Leite.

A atividade de colagem realizada no dia 15/09/2018 (figura 36), consistiu em fazer recortes de revistas e materiais de diversas texturas, criando contrastes e formas inusitadas. Outra oficina realizada, no dia 22/09/2018, foi a criação de luminárias com garrafa PET (Polietileno tereftalato), na qual cada criança ganhou uma garrafa já cortada e materiais como palitos de picolé, espaguete, fitas, cartolina, entre outros (figura 36). Em seguida, todas as luminárias produzidas foram colocadas em um varal de pisca-pisca no jardim da Galeria para serem contempladas pelas crianças e pelos pais. Por fim, a última oficina foi a de criação de assentos no dia 29/09/2018 (figura 36), na qual foram disponibilizados quatro pneus com furos nas laterais para que os participantes pudessem trançar fios de espaguete, criando um assento colorido e proporcionando um espaço rico em possibilidades de solução de problemas de forma coletivizada.

Figura 36 – Atividades de colagem, luminárias e assentos.



Fonte – Bia Penha e Camila Leite.

No fim das atividades do dia, todos os participantes eram convidados para a finalização, nesse momento, fazia-se uma pequena visita pelos trabalhos desenvolvidos e se encerrava o dia com um breve agradecimento. Com o objetivo de concluir o projeto Espaço Família na exposição Irmãos Campana, foi desenvolvido também um momento para a entrega dos moldes de mão de argila. Para tanto, criou-se uma pequena exposição com as criações das crianças durante todo o período de atividades, além de um vídeo com imagens captadas durante os momentos (figura 37).

Figura 37 – Entrega dos moldes de mãos de argila.



Fonte – Glauciane Garcia.

6.3.2 Processos de projeto

Para chegar ao produto final foi preciso percorrer três etapas que constituíram os processos do projeto: pesquisa e busca de referencial; prototipagem e avaliação; organização e montagem. O início da primeira etapa consiste em grande parte da fundamentação teórica, já que conhecimentos específicos sobre a infância e o desenvolvimento da criança foram necessários para entender quais passos deveriam ser seguidos na escolha e criação das atividades. Paralelo a isso, fez-se necessário um amplo estudo sobre a trajetória de Fernando e Humberto Campana e do recorte da exposição para compreender sobre os objetos expostos na mostra. Disso, iniciou-se uma busca por referenciais com o objetivo de facilitar a escolha dos materiais e das técnicas, culminando no projeto final.

Com isso iniciou-se a etapa de prototipagem e avaliação dos materiais e das estruturas para serem utilizadas nas atividades, tais como teste das amostras de materiais e busca da melhor estrutura que as amparasse; estudo da resistência de materiais para a instalação de espaguete; avaliação de algumas atividades (figura 38). Todas essas avaliações e prototipagem fizeram com que se chegasse na programação final de forma consciente e com atividades que correspondiam ao proposto.

Figura 38 – Testes dos bastidores, instalação tátil e molde de argila.



Fonte – Da autora e Beatriz Perlingeiro.

Em seguida, deu-se a etapa de organização e produção do material necessário para o desenvolvimento do projeto, além da preparação dos profissionais que lidaram diretamente com público: os mediadores e facilitadores. Para isso, ocorreram visitas guiadas com o curador Max Perlingeiro e disponibilização de material e catálogos para estudo. Por fim, aconteceu a organização dos espaços utilizados. No estacionamento da galeria, foram colocadas mesas para atividade com argila e balcões para servir água. O jardim foi transformado em um espaço exploratório com a instalação tátil, e a sala de estudos foi desmontada para que as oficinas pudessem acontecer nesse local.

6.3.3 Resultados

Esse é o momento de revisitar o caminho percorrido, evidenciar o aprendizado desenvolvido e sinalizar a possibilidade de novas trajetórias, assim, serão expostas algumas considerações a respeito do Espaço Família, como o da psicóloga Naiana Pontes e da terapeuta ocupacional Natalia Burlamaqui — idealizadoras do espaço de lazer para crianças, Prupê Pra Brincar, e colaboradoras do projeto Espaço Família — buscando evidenciar o que essa proposta gerou nas crianças. As profissionais foram escolhidas, tendo em vista a proximidade das mesmas com o projeto, já que elas acompanharam o desenvolvimento do Espaço Família.

Ambas confirmam a importância das crianças terem contato com a Arte desde cedo, Naiana Pontes relata ainda em seu parecer, no apêndice A, sobre o projeto que “percebi o quanto é importante mostrar a Arte para as crianças de uma forma vivencial e lúdica, passando o conceito do que é estar em uma galeria de arte para as crianças de forma interativa e pensante, gerando um processo educativo”.

Outro ponto relatado pelas profissionais foram os momentos das atividades durante os sábados nos quais, para Natalia Burlamaqui, pode-se perceber as crianças utilizando os materiais semelhantes aos apresentados na exposição Irmãos Campana e, assim, usando a criatividade a partir do que haviam vivenciado. A psicóloga Naiana complementa afirmando que

Nas oficinas de arte e contação de história, assim como nas brincadeiras propostas e instalações sensoriais, foi pensando como oportunidade das crianças utilizarem os recursos que serviram de inspiração às obras de artes da exposição dos Irmãos Campana para que eles pudessem colocar em suas próprias obras. Além de estimular a criança a construir modos de se colocar como indivíduo coletivo e participativo, expressando desejos, emoções, pensamentos e opiniões, tiveram oportunidade de ressignificar alguns valores e empoderamento em construir seu próprio brinquedo.

Desse modo, ambas consideraram riquíssima a vivência que as crianças e seus familiares tiveram ao longo do Espaço Família, afirmado pela terapeuta ocupacional da seguinte forma “a união entre apresentar uma galeria de arte, uma

exposição e finalizar com a oportunidade das próprias crianças fazerem suas artes, acredito que tenha sido um processo riquíssimo e de grande aprendizado.”

Cabe aliar o parecer das profissionais às considerações de Beatriz Perlingeiro, sócia-gerente da Galeria Multiarte e mentora do Espaço Família, que traz suas observações acerca do desenvolvimento do projeto e do processo da autora. Perlingeiro inicia seu parecer, apresentado no Apêndice C, afirmando que o pensamento da Galeria Multiarte em implementar projetos educativos foi experimentado em duas recentes exposições no Ceará, com foco em desenvolver atividades lúdicas para visitas de grupos escolares. Disso, surge o desejo de desenvolver um projeto de Arte-educação no espaço da Galeria.

Partindo desse anseio, Perlingeiro faz-se o seguinte questionamento: Como agregar o espaço físico da galeria aos passantes e oferecer a esta plateia uma experiência estética? “Nesse sentido essa nova proposta pensou o entorno de sua sede, buscando pensar uma cartografia que incluísse a galeria aos trajetos das pessoas que habitam as redondezas [...] A ideia era estabelecer uma nova rede onde a galeria passasse a ser um novo ponto oferecendo descobertas e transformações em uma cartografia já desenhada pelo cotidiano” (APÊNDICE C).

Outro ponto relatado pela sócia-gerente da Galeria é que o projeto educativo Espaço Família se configura como um meio para transbordar a exposição em uma experiência estética, na qual os afetos e os saberes viessem a contemplar o encontro com os Irmãos Fernando e Humberto Campana em espaço da cidade:

No decurso da fase de elaboração das atividades lúdicas e design-expográfico, concluímos que a proposta de uma nova cartografia, deveria incluir todos os espaços da casa (fachada, estacionamento, salões expositivos, salas de trabalho e jardim) e dessa forma a casa se ofereceria como “outros caminhos” dessa cartografia a serem percorridos e experimentados. Assim, o espaço físico da galeria como um microcosmo da exposição é expandido e incorporado às atividades. Uma linguagem lúdica com objetos para as experiências sensoriais é criada, promovendo o contato das crianças com a história arcaica através do uso da argila, material na fachada da galeria elaborada com o objeto instalativo Cobogó-Mão dos Irmãos Campana, sendo o estacionamento junto à fachada o local de recepção das crianças convidadas e seus familiares (APÊNDICE C).

Além disso, Perlingeiro aponta, que após uma tarde de trocas e aprendizagens mútuas, a satisfação foi percebida em todos os presentes com

feedbacks positivos e construtivos registrados pelo público, fazendo do Espaço Família parte integrante dos projetos futuros da Multiarte. Nesse sentido, pode-se apresentar o parecer de Hercília Correia Cordeiro, mãe de uma das crianças participantes da experiência:

Uma experiência cultural, sensível e afetuosa, onde desde a inscrição entrei em contato com um trabalho cuidadoso, e esteticamente bem elaborado, sendo finalizado com a entrega da produção em argila com o formato da mão da criança para ser guardado e recordado. Um começo-meio-fim desenvolvido com excelência, cuja atividade foi permeada de símbolos e significados que foram sendo tecidos através dos diálogos entre a mediação, as crianças e a família. As crianças puderam estar em cena com o corpo e a criatividade, aprendendo sobre a arte em um espaço singular através de uma vivência exitosa. Obrigada ao Espaço Família Irmãos Campana (APÊNDICE D).

7 CONCLUSÃO

Partindo do fato de que as exposições, em espaços não formais de educação, tornaram-se cada vez mais presentes no cotidiano das grandes capitais do mundo, inclusive no Brasil, resultando no aumento de profissionais nessas áreas e na maior necessidade de recursos técnicos, mas principalmente focando no papel educativo exercido pelos espaços expositivos, constatou-se a necessidade de pensar em medidas e estratégias que busquem aprimorar a interação entre a mensagem expositiva nas mostras e o público, em especial as crianças, como desenvolvido nessa pesquisa que teve como objeto a exposição Irmãos Campana, gerando o projeto educativo Espaço Família.

Para isso, o aprofundamento nos conceitos sobre a infância e a criança foi uma contribuição fundamental para a compreensão do universo infantil, tendo em mente a constante relação entre os três domínios: físico, cognitivo e psicossocial. Além disso, a pesquisa sobre os períodos do desenvolvimento levou a compreensão que o desenvolvimento humano é complexo e sujeito à diversos outros fatores que vão muito além da idade, logo precisou-se considerar as influências internas e externas como fatores determinantes para o desenrolar da proposta educativa.

Cabe aqui explanar sobre o papel da Arte na educação de crianças, a qual deixou de ser um mero conteúdo ilustrativo na realidade do Brasil e tornou-se

um promotor do desenvolvimento integral, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social em uma experiência que tece uma relação entre o pensar e o fazer. Essa relevância pode ser percebida no projeto pela afirmação da psicóloga Naiana Pontes: “Além de estimular a criança a construir modos de se colocar como indivíduo coletivo e participativo, expressando desejos, emoções, pensamentos e opiniões, tiveram oportunidade de ressignificar alguns valores e empoderamento em construir seu próprio brinquedo.” (APÊNDICE A). Atestado também por Hercília Cordeiro, mãe de uma das participantes, que menciona sobre as crianças poderem estar em cena com o corpo e a criatividade, aprendendo sobre a Arte através da vivência nesse espaço singular (APÊNDICE D).

Desse modo, pensar essas práticas na perspectiva da curadoria educativa foram norteadoras para a construção de um projeto que visa explorar a potencialidade da Arte como veículo de ação cultural, ou seja, construtora de consciência do olhar, configurando-se como meio para transbordar a exposição de Arte/Design em uma experiência estética, em que os afetos e saberes também viessem a contemplar o encontro com os Irmãos Campana, como afirma Beatriz Perlingeiro em seu parecer (APÊNDICE C).

Assim, a ideia explorada é a de um espaço produtivo que se desenvolve como um lugar de construção de conhecimento, onde se ativa a imaginação, a curiosidade e o desejo de explorar o que a Arte pode ser num dado tempo e lugar, envolvendo artistas, participantes, espectadores, instituições de Arte e cidade. Disso, pode-se depreender o resultado chegado através de Perlingeiro (APÊNDICE C), na qual olha o projeto como uma nova proposta de pensar o entorno do espaço e agregar ao trajeto das pessoas que habitam as redondezas a Galeria como um ponto de descoberta na cartografia desenhada no cotidiano.

Dos encontros entre crianças, mediadores, pais, avós, psicólogas, materiais, texturas, cores e ressignificações emergiram questões que convidam a pensar na Educação e na Arte, instigando a refletir o papel de cada indivíduo no processo de desenvolvimento de uma criança, acessando saberes da Educação, da Arte e do Design, o que nos leva a ponderar que eles possuem. Desse modo, a complexidade dessa rede possui fissuras que deslocam e reinventam os papéis de cada integrante desse processo. Visto no projeto por meio do relato de Beatriz

Perlingeiro (APÊNDICE C), quando afirma que as tardes foram construídas por trocas e aprendizagens mútuas, gerando um *feedback* positivo.

Atuar em processos educativos, tendo o interesse nas trocas, com abertura à invenção e à resignificação de objetos, lugares e pensamentos estabelecidos no campo da Arte e da Cultura, fortalece e visibiliza uma educação transformadora. Assim, se aprende que a educação produzida nesses encontros é, como afirma Maria Clara Boing e Natália Nichols, educadoras do MAR, da ordem do imprevisível e do incontrolável, do que não se mede, do que não se vê (BOING; NICHOLS, 2017).

Por fim, é oportuno delinear o papel do discurso do Design expográfico, que nos leva a repensar a comunicação e a oferecer ao público a oportunidade de um comportamento cognitivo, intelectual e emotivo mais ativo, por meio da interação e da interpretação que se tem com a exposição, permitindo uma experiência de construção de conhecimento (CURY, 2005). Assim, o Design expográfico aliado a Arte-educação, principalmente em espaços expositivos, constituem ferramentas que se configuram como mediadoras na construção de projetos educativos, mostrando como o Design é um instrumento transformador, que funciona como uma interface na relação de vínculo entre as crianças e os espaços expositivos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Bebel. **Expografia brasileira contemporânea**: Rio São Francisco navegado por Ronaldo Fraga. São Paulo. 188p. 2014.
- ARAÚJO, Alcione. Educação e cultura ou morte. *In*: ITAÚ CULTURAL. Revista Observatório Itaú Cultural. São Paulo: Itaú Cultural, n.24, jun/dez 2018.
- Azevedo, Fernando Antônio Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. 2014. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>> Acesso: 01 jun. 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação**, São Paulo, p.59-64, jan/ abr. 1995a.
- BARBOSA, Ana Mae. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, CULTURAL E ARTÍSTICO. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.09-17, jun./dez. 1995b. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71713/40662>>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. Em defesa da Arte-educação. *In*: ITAÚ CULTURAL. **Revista Observatório Itaú Cultural**. São Paulo: Itaú Cultural, n.24, jun/dez 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998a
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.3, 1998b.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**, PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. **Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, [s.n.].

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 12 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BOING, Maria Clara; NICHOLS, Natália. Do que não se mede, do que não se vê. *In*: LAGNADO, Lisette (org.). **O nome do medo**. Rio de Janeiro: Museu de Arte do Rio / Instituto Odeon, 2017, 144p.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **A campanha**. 2016. Disponível em: <<http://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha>> Acesso em: 27 mai. 2018.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013, 264p.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. O Público Infantil nos Museus. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p.911-930, 2016.

CHAGAS, Isabel. Aprendizagem não formal/formal das ciências: relações entre museus de ciência e escolas. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 3, n.1. p. 51-59, 1993.

COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Tradução de Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CRESTO, Lindsay Jemima. **A re-significação da relação entre design e tecnologia na obra dos irmãos Campana**. 2009. 282 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Design, Área de Tecnologia e Interação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CURY, Marília Cury. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. São Paulo: Annablume, 2005. 162 p.

DESVALLÉES, André et al. **Conceitos-chave de museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 2013. 100p.

DEVALLON, Jean. Comunicação e sociedade: pensar a concepção da exposição. *In*: MAGALHÃES, Aline Montenegro; BEZERRA, Rafael Zamorano; BENCHETRIT,

Sarah Fassa. (Org.) **Museus e comunicação: exposições como objeto de estudo**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2010. 400p.

DIVINA TERRA. **Institucional**. [s.d] Disponível em: <<https://www.divinaterra.com.br/institucional>> Acesso em: 25 mai. 2019.

ENCICLOPÉDIA. **Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro**. 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao16579/museu-de-arte-moderna-d-o-rio-de-janeiro-mamrj>> Acesso em: 12 jun. 2019

ENCICLOPÉDIA. Ivan Serpa. 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8922/ivan-serpa>> Acesso em: 12 jun. 2019

FRAGA, Guti. Arte e reinvenção da vida. *In*: ITAÚ CULTURAL. Revista Observatório Itaú Cultural. São Paulo: Itaú Cultural, n.24, jun/dez 2018.

FÓRUM PERMANENTE. **Luiz Guilherme Vergara**. [s.d]. Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/convidados/luiz-guilherme-vergara>> Acesso em: 8 mai. 2019.

GABRE, Solange de Fátima. **Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba**. 2006. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GALERIA MULTIARTE. **30 anos**. 2018. Disponível em: <<https://www.galeriamultiarte.com.br/a-galeria/>> Acesso em: 15 mai. 2019.

GALERIA MULTIARTE. **Encontro com Paulo Portella**. 2017. (1h29m3s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u6j3d6P1ezU>>. Acesso em: 09 mai. 2019.

GALLO, Alex Eduardo; ALENCAR, Juliana da Silva Araújo. (Org.) CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ Núcleo de Educação a Distância. **Psicologia do desenvolvimento da criança**. Maringá: [s.n.], 2012.

GOMES, Beatriz Pereira de Magalhães. A comunicação em museus e a interpretação do patrimônio: um diálogo bem vindo e possível. *In*: MAGALHÃES, Aline Montenegro; BEZERRA, Rafael Zamorano; BENCHETRIT, Sarah Fassa. (Org.) **Museus e comunicação: exposições como objeto de estudo**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2010. 400p.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. **Entre Cenografias: O Museu e a Exposição de Arte no Século XX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo / Fapesp, 2004. 168 p.

HOFF, Mônica. Curadoria Pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul. *In*: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (org.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011, 428p.

IBERMUSEUS. **Ibram oficializa criação da Política Nacional de Educação Museal**. Disponível em: <<http://www.ibermuseus.org/noticias/ibram-oficializa-criacao-da-politica-nacional-de-educacao-museal/>> Acesso em: 7 jun. 2018.

INSTITUTO CAMPANA. **Sobre**. 2016. Disponível em: <<https://www.institutocampana.org.br/sobre>> Acesso em: 25 mai. 2019.

INSTITUTO TOMIE OHTAKE. **Sobre**. 2014. Disponível em: <https://www.institutotomieohtake.org.br/o_instituto/sobre> Acesso em: 8 jun. 2018.

INSTITUTO TOMIE OHTAKE. **Escola e museu – uma experiência possível e necessária**. Youtube, 28 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ogLCbHnz0CA&t=5s>> Acesso em: 8 jun. 2018.

MACHADO, Tatiana G. **Projeto expográfico interativo: da adoção do dispositivo à construção do campo da interatividade**. 2015. 251 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARCONDES, Luiz Fernando. **Dicionário de termos artísticos**. Rio de Janeiro: Edições Pinakotheke, 1998.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Escola Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

MURTA, Stela Maris; GOODEY, Brian. Interpretação do patrimônio para visitantes: um quadro conceitual. *In*: **Interpretar o patrimônio: um exercício do olhar**. Belo Horizonte, 2002.

NASCIMENTO, Edna S. P.; TAVARES, Helenice M. As artes visuais na educação infantil: possibilidade real de lúdico e desenvolvimento. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 169-186, 2009

NÓVOA, Antônio. Relação escola/sociedade: novas respostas para um velho problema. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP); UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (UNIVESP). **Caderno de formação: introdução à educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2010, v. 1. 112p.

NÚCLEO EXPERIMENTAL. **Despedida: O Núcleo Experimental de Educação e Arte**. 2013. Disponível em: <<https://nucleoexperimental.wordpress.com/>> Acesso em: 8 mai. 2019.

O POVO. **Max Perlingeiro. Passado e futuro ilustrados pela arte**. 2016. Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/dom/2016/06/25/noticiasjornaldom,3628349/max-perlingeiro-passado-e-futuro-ilustrados-pela-arte.shtml>> Acesso em: 13 mai. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP); UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (UNIVESP). **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2011, v. 3. 200p.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **O mundo da criança: da infância à adolescência**. 11. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009. 892p.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN Ruth D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PENTEADO, Cléa. **A arte e a educação na escola: os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PERLINGEIRO, Camila. (Org.) **Irmãos Campana**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2018.

PERLINGEIRO, Max. Apresentação. *In*: **Cândido Portinari (1903-1962): pinturas e desenhos**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2002.

PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, v.1, 1981.

ROCHA, Rita de Cássia L. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Revista Anatecta**, Guarapuava, v.3, n.2, p.51-63, jul/dez 2002.

SALLES, Evandro. A arte não tem medo da infância. *In*: LAGNADO, Lisette (org.). **O nome do medo**. Rio de Janeiro: Museu de Arte do Rio / Instituto Odeon, 2017, 144p.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro; SCALEÁ, Neusa Schilaro. **Arte-educação para professores: teorias e práticas na visitação escolar**. Rio de Janeiro: Pinakothek, 2006.

TRIBUNA DO CEARÁ. **Colônia de Férias da Prupê une diversão e aprendizado para as crianças**. 2017. Disponível em: <<http://tribunadoceara.uol.com.br/blogs/investe-ce/2017/06/24/colonia-de-ferias-da-prupe-une-diversao-e-aprendizado-para-as-criancas/>> Acesso em: 1 jun. 2019

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. Os museus, as crianças como protagonistas e os projetos pedagógicos de qualidade. **POIÉSIS**, Tubarão, n. especial, p. 138-160, jul./dez. 2012.

VASCONCELOS, Francisco U. P. INSTITUTO SUPERIOR DE TEOLOGIA APLICADA Pró-Diretoria de Inovação Pedagógica. **Educação Infantil**. 1. ed. Sobral: [s.n.], 2016.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadoria Educativa: Percepção Imaginativa / Consciência do Olhar. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 8., 1996, São Paulo. **Anal**. São Paulo: Eca/usp, 1996.

APÊNDICE A - PARECER PSICÓLOGA NAIANA PONTES A RESPEITO DO ESPAÇO FAMÍLIA

Durante o mês, percebi o quanto é importante mostrar a arte para as crianças de uma forma vivencial e lúdica passando o conceito do que é estar em uma galeria de arte para as crianças de forma interativa e pensante, gerando um processo educativo.

Nas oficinas de arte e contação de história, assim como nas brincadeiras proposta e instalações sensoriais, foi pensando como oportunidade de as crianças utilizarem os recursos que serviram de inspiração as obras de artes da exposição dos Irmãos Campana para que eles pudessem colocar em suas próprias obras de arte. Além de estimular a criança a construir modos de se colocar como indivíduo coletivo e participativo, expressando desejos, emoções, pensamentos e opiniões, tiveram oportunidade de ressignificar alguns valores e empoderamento em construir seu próprio brinquedo. Considero riquíssimo a vivência que as crianças tiveram durante esse mês.

APÊNDICE B - PARECER TERAPEUTA OCUPACIONAL NATALIA BURLAMAQUI A RESPEITO DO ESPAÇO FAMÍLIA

A experiência de estar nesse projeto me mostrou o quanto é importante a criança ter contato com a arte desde de cedo.

Durante as oficinas propostas conseguimos perceber as crianças utilizando os matérias semelhantes aos das obras apresentadas para elas das mais diferentes formas, usando sua criatividade a partir do que havia vivenciado durante a exposição dos Irmãos Campana.

A união entre apresentar uma galeria de arte, uma exposição e finalizar com a oportunidade das próprias crianças fazerem suas artes, acredito que tenha sido um processo riquíssimo e de grande aprendizado.

APÊNDICE C - PARECER BEATRIZ PERLINGEIRO A RESPEITO DO ESPAÇO FAMÍLIA

Propostas e reflexões sobre o Espaço Família por Beatriz Perlingeiro

A galeria Multiarte desenvolve ao longo de 32 anos exposições e ações voltadas para difusão da arte e colecionismo na cidade de Fortaleza, compreendendo também ações como projetos expositivos em outros espaços e grupos de estudos. No ano de 2018 realizou uma exposição que apresentou a produção de Arte e Design dos Irmãos Campana, reconhecidos nacional e internacionalmente como referência nesse exercício criativo. Nesse período, Marina Macêdo Braga, vem estagiar na galeria e junto com a equipe inicia o projeto de Arte-educação voltado para produção de um espaço educativo para a Exposição Irmãos Campana.

O exercício da galeria Multiarte em pensar e implementar projetos educativos em exposições foi experimentado recentemente em duas relevantes exposições: *Um Século de Arte Brasileira na Coleção Fundação Edson Queiroz* em Sobral (CE), com foco em visitas de grupos escolares envolvendo atividades lúdicas desenvolvidas com a abordagem de jogos elaborados com as imagens das obras presentes na exposição e o espaço educativo produzido para Exposição Airton Queiroz no Espaço Cultural Unifor, com abordagem de jogos construtivos, proposta da professora e pesquisadora Luciana Eloy.

Assim, somando-se aos projetos que já foram realizados, nasce a vontade de propor algo novo que venha inaugurar na sede da galeria Multiarte um projeto de Arte-educação para a Exposição Campana (2018). Nesse sentido essa nova proposta pensou o entorno de sua sede, buscando pensar uma cartografia que incluísse a galeria aos trajetos das pessoas que habitam as redondezas, partindo da pergunta: Como agregar o espaço físico da galeria aos passantes e oferecer a esta plateia uma experiência estética? A ideia era estabelecer uma nova rede onde a galeria passasse a ser um novo ponto oferecendo descobertas e transformações em uma cartografia já desenhada pelo cotidiano.

Nas conversas com o corpo da galeria surge a ideia de uma visita a uma das escolas do bairro. Seria esse o nosso público alvo? Afinal o público que atende a galeria também deveria ser pensado, tendo em vista que agregamos pessoas de diversos lugares que participam de nossos grupos de estudos, palestras e debates sobre arte, cultura, educação, e outras atividades recorrentes com um público convidado.

Começamos a delinear o perfil de um novo público, convidando crianças dos arredores para vir com seus responsáveis “caminhando” de suas casas até a sede da galeria, convite estendido ao nosso público participante a virem com seus filhos, netos ou sobrinhos. Foi com essa premissa que o projeto recebeu o título “Espaço Família” – um lugar que durante um tempo de permanência proposto oferece a convivência em grupo, com outras crianças e seus familiares para experimentarem um espaço lúdico de atividades envolvendo arte e design a galeria e cidade.

O projeto Espaço Família inicia a construção de sua proposta de espaço lúdico-educativo como meio para transbordar a exposição de arte/design em uma experiência estética, onde os afetos e saberes também viessem a contemplar o encontro com os Irmãos Fernando e Humberto Campana em um espaço da cidade - a galeria.

A partir das propostas curatoriais do diretor da galeria, Max Perlingeiro, a montagem da exposição foi realizada. Etapa que contou com a participação de todos: curador, designers e equipe Multiarte. Momento importante para compreensão sobre a trajetória, processo de criação, escolhas estéticas de objetos/materiais e compreensão das ações colaborativas esses designers desenvolvem na elaboração de suas ações. A partir da compreensão da proposta curatorial elaborada por Max Perlingeiro, iniciamos as pesquisas para o Espaço família, momento em que Marina se dedica a pesquisar em livros, catálogos e sites do Instituto Campana ideias para nosso projeto de design expográfico.

Nesse período de gestação entramos em contato com educativos já desenvolvidos anteriormente pelo Instituto Campana para ter uma compreensão dos desdobramentos alcançados. Através de indicações convidamos duas profissionais empreendedoras na área de Arte-educação. Em encontros prazerosos expomos a

proposta do Espaço Família e da exposição Campana. Como apoio para as atividades firmamos uma parceria com a Prupê para Brincar que com sua experiência nas atividades com crianças, sugeriu, indicou e coordenou os profissionais contratados pela Multiarte no período da proposta.

Após essas etapas de levantamento e adição de parceria, foi montado um cronograma de atividades que contemplasse a proposta expositiva, as obras e objetos expostos, os designers, o espaço da galeria e o público alvo. Marina, então, inicia o levantamento de materiais, que dariam forma aos objetos lúdicos das atividades com a intenção de aproximar a criança de uma nova leitura sobre objetos do seu cotidiano a partir do contato com os objetos presentes na exposição Campana.

No decurso da fase de elaboração das atividades lúdicas e design-expográfico, concluímos que a proposta de uma nova cartografia, deveria incluir todos os espaços da casa (fachada, estacionamento, salões expositivos, salas de trabalho e jardim) e dessa forma a casa se ofereceria como “outros caminhos” dessa cartografia a serem percorridos e experimentados. Assim, o espaço físico da galeria como um microcosmo da exposição é expandido e incorporado às atividades. Uma linguagem lúdica com objetos para as experiências sensoriais é criada, promovendo o contato das crianças com a história arcaica através do uso da argila, material na fachada da galeria elaborada com o objeto instalativo Cobogó-mão dos Irmãos Campana, sendo o estacionamento junto à fachada o local de recepção das crianças convidadas e seus familiares.

Imaginem ser recebido num espaço próximo a rua onde passam para pegar a condução para a escola? As crianças da comunidade do Santa Cecília e do Trilho, passam na calçada da galeria em direção ao ponto de transporte urbano, todos os dias, sem se dar conta que aquela fachada cheia de mãos clamando por atenção, era um convite à aproximação.

A recepção das crianças aconteceu diante da fachada Cobogó-mão (Irmãos Campana) onde mesas amparadas por cavaletes convidavam a uma atividade com argila. Sobre a mesa, moldes de madeira lixados e encerados marcavam os lugares a serem ocupados. Cada criança recebeu um avental de TNT desenvolvido por nossa funcionária Karla Assunção e manualmente elaborados por

Marina, com a função de dar mais proteção e liberdade no uso da argila. Nessa atividade o objetivo era amassar o barro e imprimir sua mão, criando um molde em uma experiência de artesanato, envolvida por histórias contadas pelos mediadores que faziam a aproximação da atividade ao design da instalação Cobogó-mão.

Nesse clima inicial de brincadeira e saberes, observações e conversas sobre o material, a modelagem e o design presente na arquitetura da casa foram moldando também a atividade. Depois, todo o grupo foi convidado a adentrar o espaço expositivo. Todos são envolvidos por uma surpresa! Alegria, inquietações, curiosidades tomam outros vultos. No centro do salão expositivo as crianças e familiares sentam sobre baldes coloridos para ouvir o mediador contextualizar a exposição com fala e perguntas, depois iniciam uma visita mediada, decorrendo, então, as outras atividades nos espaços da casa que faziam parte do programa do Espaço Família.

Após uma tarde de muitas trocas e aprendizagens mútuas, a satisfação era percebida em todos os presentes. O programa foi replicado nos três sábados seguintes, fortalecendo-se essa nova rede de pessoas e saberes. O Espaço Família teve resultados satisfatórios, com feedbacks positivos e construtivos registrados pelo público e faz parte dos projetos futuros da galeria Multiarte. Marina que atendeu de forma responsável e aplicada ao projeto, hoje faz parte do nosso quadro permanente de colaboradores.

Beatriz Perlingeiro

Sócia-gerente | Galeria Multiarte

APÊNDICE D - PARECER HERCÍLIA CORREIA CORDEIRO A RESPEITO DO ESPAÇO FAMÍLIA

Uma experiência cultural, sensitiva e afetuosa, onde desde a inscrição entrei em contato com um trabalho cuidadoso, e esteticamente bem elaborado, sendo finalizado com a entrega da produção em argila com o formato da mão da criança para ser guardado e recordado.

Um começo-meio-fim desenvolvido com excelência, cuja atividade foi permeada de símbolos e significados que foram sendo tecidos através dos diálogos entre a mediação, as crianças e a família.

As crianças puderam estar em cena com o corpo e a criatividade, aprendendo sobre a arte em um espaço singular através de uma vivência exitosa.

Obrigada ao Espaço Família Irmãos Campana.