

CADERNOS DE DOCÊNCIA:
INCLUSÃO E AÇÃO EDUCATIVA EM
ESPAÇOS CULTURAIS E MUSEUS DE
ARTE

Conselho Editorial da AAESC

Consuelo Alcioni Borba Schlichta – UFPR
Federico Buján – UNA/UNR
Gerda Schutz Foerste – UFES
Isabela Frade do Nascimento – UFES
Luana Wedekin – UDESC
Sandra Makowiecky – UDESC
Sandra Regina Ramalho e Oliveira – UDESC
Vera Lúcia Penzo Fernandes – UFMS

Diretoria AAESC – Biênio 2020/2022

Presidenta: Cristiane Pedrini Ugolini
Vice-Presidenta – Giovana Bianca Darolt Hillesheim
1ª Secretária – Patrícia Maria Macedo Alves
2ª Secretária – Tauana Pizzolatto
1ª Tesoureira – Priscila Anversa
2ª Tesoureiro – Tatiana Cobucci Farias
Diretora de Promoção – Noeli Moreira
Vice-Diretora de Promoção – Sandra Margarete Abello
Diretora de Divulgação – Luzia Renata Yamazaki
Vice-Diretora de Divulgação – Micheline Raquel de Barros

Conselho Fiscal:

Silemar Maria de Medeiros da Silva
Luciana Cesconetto Fernandes da Silva
Sandra Fachinelo

MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA
e PRISCILA ANVERSA (Orgs.)

CADERNOS DE DOCÊNCIA:
INCLUSÃO E AÇÃO EDUCATIVA EM
ESPAÇOS CULTURAIS E MUSEUS DE
ARTE

1ª. Edição

Florianópolis



UDESC | **CEART**

2021

COLEÇÃO FORMAÇÃO EM ARTES

Associação de Arte Educadores de Santa Catarina – AAESC
editoraaaesc@gmail.com

Parceria:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
EDITAL PRAPEG

Reitor – Dilmar Baretta

Vice-reitor – Luiz Antonio Ferreira Coelho

Pró-reitor de Ensino de Graduação – Nerio Amboni

CENTRO DE ARTES – CEART

Diretora Geral – Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Diretora Assistente de Ensino de Graduação – Regina Finck Schambeck

Diretora Assistente de Extensão – Daiane Dordete Steckert Jacobs

Diretora Assistente de Pesquisa e Pós-Graduação – Monique Vandresen

Diretor Assistente de Administração – Gustavo Pinto de Araújo

PRODUÇÃO EDITORIAL

Diagramação – Gustavo Reginato

Capa – Sthefane Vitoria Barboza Basilio

Tiragem – 500 exemplares

Ficha catalográfica elaborada por

Ketry Gorete Farias dos Passos CRB 14\1179

C122

Cadernos de docência : inclusão e ação educativa em espaços culturais e museus de arte / Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Priscila Anversa (org.) . – Florianópolis : AAESC, 2021.

150 p. 13,5x21cm

ISBN: 978-65-88730-04-1

Professores de arte - Formação. 2. Professores - Formação. 3. Arte - Estudo e ensino. 4. Prática de ensino. I. Fonseca da Silva, Maria Cristina da Rosa, Anversa, Priscila.

CDD: 707

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
--------------------------	----------

Cristiane Pedrini Ugolini

PRIMEIRA PARTE: REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO, MUSEU DE ARTE E AÇÃO EDUCATIVA

10 ANOS DE FAMÍLIA NO MUSEU: REFLEXÕES SOBRE AÇÃO EDUCATIVA, MEDIAÇÃO E PANDEMIA.....	13
--	-----------

*Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Priscila Anversa*

A MEDIAÇÃO CULTURAL INCLUSIVA COM FAMÍLIAS NO MUSEU DE ARTE.....	25
---	-----------

*Rosana Clarice Coelho Wenderlich
Mariana Lopes Junqueira
Carla Carvalho*

TECNOLOGIA EM ESPAÇOS MUSEAIS: A ERA DO ACESSO E DO COMPARTILHAMENTO.....	35
--	-----------

*Cleomar Rocha
Olira Rodrigues*

AÇÃO EDUCATIVA EM ESPAÇOS CULTURAIS: UM DÉPOIMENTO.....	43
--	-----------

Sandra Regina Ramalho e Oliveira

PARCERIA ENTRE MUSEU E INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	53
---	-----------

Cláudia Silvana Saldanha Palheta

DESAFIOS DA ACESSIBILIDADE MUSEOLÓGICA PARA DEFICIENTES VISUAIS: ESTUDO DE CASO NO MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE.....	73
--	-----------

Camila de Carvalho Vieira

AÇÕES E PROJETO PARA FAMÍLIAS: MUSEU DE ARTE DE SANTA CATARINA – MASC.....	89
---	-----------

Maria Helena Rosa Barbosa

**SEGUNDA PARTE:
EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO EM ARTES VISUAIS
DURANTE A PANDEMIA**

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO SOBRE PROPOSTAS CONTEXTUAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	109
--	------------

Leonardo Lima da Silva

ESTÁGIO REMOTO: VIVÊNCIAS PRÁTICAS EM CONTEXTOS VIRTUAIS.....	125
--	------------

Gabriele de Almeida Honório

DESAFIOS DO ESTÁGIO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDANDO E EXPERIENCIANDO AS CORES PRIMÁRIAS.....	133
--	------------

*Brenda Christine Figueira Pettirini
Maria Heloísa Canal*

APRESENTAÇÃO

O Cadernos de Docência: Inclusão e Ação Educativa em Espaços Culturais e Museus de Arte, nos leva a refletir e repensar a questão do acesso aos espaços culturais das cidades. Apesar das várias discussões sobre inclusão, muito ainda há de se fazer para dar esse acesso, pois para as pessoas com deficiência, esses espaços ainda não os contemplam. Com relação à inclusão, as instituições têm dificuldade em dar acesso, devido aos escassos recursos físicos, estruturais e de falta de formação de suas equipes para atender os diversos públicos.

Os museus ainda precisam dialogar mais sobre os processos de inclusão, precisam investir mais em projetos de acessibilidade atitudinal e física desses espaços. Outro problema encontrado é a falta de formação das equipes que atendem o público, pois muitas questões de acesso seriam resolvidas apenas com a oferta de formação adequada.

Infelizmente, os educativos dos museus ainda são os últimos a serem consultados na hora da concepção das exposições, o que dificulta ainda mais o atendimento aos diferentes visitantes dos espaços culturais e museus. Mas apesar disso, há bons projetos e núcleos de ação educativas que tem refletido, atuado e colaborado para o processo de inclusão.

O livro Cadernos de Docência se divide em duas partes, sendo que a primeira trata das reflexões sobre inclusão, museu de arte e ação educativa. São sete textos que nos fazem compreender como se deu a formação de alguns públicos específicos. Apesar das conquistas em termos legais, ainda há muito o que se fazer para a acessibilidade dos espaços culturais e museus.

O primeiro texto nos leva aos 10 anos do Projeto Família no Museu, do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE, o qual atua na formação artística e estética de famílias que possuem pessoas com deficiência em seu meio. Este artigo de Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Priscila Anversa apresentam e discutem, a partir dos dez anos de trabalho com as famílias, aspectos sobre como proporcionar uma atividade efetiva para atender esse público, que muitas vezes não encontra nesses espaços possibilidades de aprendizagens. Os anos de 2020 e 2021 ainda trouxeram a problemática da pandemia do Covid 19, que nos obrigou a pensar esses espaços de outra forma, de uma maneira digital e distante fisicamente.

O Projeto Família no Museu dentro de Santa Catarina é único e inovador, e tem se mantido firme através dos anos, estudando e realizando vários encontros em instituições culturais da Grande Florianópolis e proporcionado um momento de encontro com a cultura e a arte para as famílias com pessoas com deficiências muitas vezes esquecidas nos processos de socializações desses espaços.

O que nos motiva?... É assim que Rosana Clarice Coelho Wenderlich, Mariana Lopes Junqueira e Carla Carvalho começam seu texto

sobre mediação cultural inclusiva. Nos trazem a experiência de mediação de famílias no Museu de Arte de Blumenau – MAB.

Tentar compreender qual a percepção de crianças e adolescentes quando vão ao museu com suas famílias e que relações fazem, e o que discutem com seus familiares sobre o que vivenciaram é uma das questões levantadas no texto. A presença do artista e a possibilidade de troca direta com ele cria uma mediação em que as crianças/adolescentes são mais protagonistas. Constata-se que infelizmente as exposições ainda criam texto curatoriais muito complexos, dificultando a compreensão da obra de arte.

A tecnologia nos espaços museus é o tema de Cleomar Rocha e Olira Rodrigues. Eles discutem as possibilidades de repensar o uso da tecnologia para facilitar a compreensão de exposições e dar mais possibilidades de interação com o público. As questões de acesso aos acervos dos museus passam por essa nova construção de tecnologias que possibilitem que todos possam acessar as informações sobre esses acervos e museus, nas mais diferentes mídias.

A autora Sandra Regina Ramalho e Oliveira nos traz um depoimento sobre sua atuação como professora na disciplina de Ensino de Arte Não Formal na UDESC, o começo de um meritoso ciclo. Na época, poucas eram as universidades que faziam esse trabalho em espaços não formais. Em parceria com o Museu de Arte de Santa Catarina – MASC, começou um trabalho de reconhecimento do espaço, do acervo aos problemas cotidianos vivenciados pela equipe de educadores.

Com o passar do tempo a disciplina foi nomeada como Ação Educativa em Espaços Culturais, resultando em vários artigos, encontros, mediações e exposições, além de trazer os alunos de Artes Visuais para espaços culturais e fazer com que entendam o processo e o trabalho da ação educativa.

Como professora de artes visuais da APAE Belém/PA, Cláudia Silvana Saldanha Palheta nos mostra neste texto que as parcerias entre instituições que abarcam pessoas com deficiência e espaços culturais podem melhorar atendimentos a pessoas com deficiência intelectual. Nos relembra que desde 1990 existem recursos de instituições governamentais que preveem o investimento em acessibilidade para pessoas com deficiência. A orientação é que todo investimento público em produção cultural tenha em seu escopo uma verba direcionada a dar acesso ao público com deficiência, e que os projetos pensem nos aspectos de acesso desse público. Nos traz a experiência entre a APAE Belém e o Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, que possibilitou a realização do Programa de Artes da APAE.

Como dar acesso para deficientes visuais nos museus? É o cerne do texto de Camila de Carvalho Vieira. Quando se fala em deficiência visual e museus, uma grande parcela não consegue compreender em como dar acesso, pois museus são considerados locais de contemplação visual em que nada deve ser tocado. Logo, como poderia uma pessoa que não enxerga visitar um museu? Entender que toda pessoa tem o direito ao acesso, indiferentemente de sua deficiência, e que existem possibilidades de

repensar os espaços dos museus para todos, não só para cegos e pessoas com deficiência visual. Várias são as experiências com soluções de acesso aos diferentes públicos de museus no mundo. Camila de Carvalho Vieira nos mostra vários exemplos e nos explica como algumas ações podem trazer para os museus o público com deficiência visual.

O texto de Maria Helena Rosa Barbosa nos traz um mapeamento das atividades direcionadas a famílias nos museus de arte do Brasil. Uma das dificuldades citadas pela autora é em criar ações educativas que consigam dar conta de diferentes idades, pois um grupo familiar pode ter várias faixas etárias. Maria Helena Rosa Barbosa nos traz a experiência com famílias realizadas no Museu de Arte de Santa Catarina através do Núcleo de Ação Educativa e os resultados desses encontros. O “Projeto MASC – Famílias em Casa” foi uma forma de continuidade dessa interação museu e família, mas agora neste novo contexto da pandemia.

Na segunda parte do livro encontraremos as experiências com ensino remoto no Estágio Curricular Supervisionado I e Estágio Curricular Supervisionado II do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC. São três vivências, duas numa escola na cidade de Biguaçu e uma no Colégio de Aplicação da UFSC. Como pensar essa nova realidade? Como ensinar em tempo de pandemia, em tempo de isolamento social? Como pensar artes para a educação infantil e ensino fundamental? Essas são as perguntas que esses artigos tentarão responder.

O texto de Leonardo Lima da Silva começa nos lembrando que essa fase da criança é sua porta de entrada ao novo, ao mundo escolar. E não bastasse esse contexto complexo, ainda estamos vivendo uma pandemia mundial onde o contato físico é substituído pelo uso de celulares e computadores. Um outro componente abordado é que neste sistema remoto de ensino a interação de professores e pais precisam estar em sincronia, para que as crianças consigam realizar suas atividades. Este é o ponto mais difícil, pois em sala de aula a atividade apresentada depende somente da interação professor e aluno, mas no remoto é necessário que os pais sejam os intermediários do processo. As atividades realizadas e o formato de vídeo das aulas foram primordiais, e apesar da distância física, que não é o ideal para o ensino, os resultados foram positivos.

“...Cada um em suas casas, unidos em uma sala virtual” é como Gabriele Honório promove uma nova reflexão em seu texto sobre estágio em contextos virtuais. A janela das casas das crianças foram o enquadramento do estudo da arte, assim como a saudade da escola, dos professores e principalmente da interação com os colegas. As situações com a condução das aulas, o uso da imagem, sendo que alunos, conteúdo e professor no ambiente virtual são imagens também. Esse novo formato de ensinar, é muito novo e nos faz refletir que, apesar dos percalços do ensino, nada como uma sala de aula presencial.

Para finalizar, iremos encontrar a experiência de Brenda Christine Figueira Pettirini e Maria Heloísa Canal com ensino remoto, numa turma de Educação Infantil em escola de Biguaçu. Os percalços e as soluções

encontradas para ensinar crianças de 4 a 5 anos neste novo contexto de isolamento social, bem como a maneira de trabalhar os conteúdos de artes ludicamente e os resultados das ações são ricamente pontuados no texto. Criar um material lúdico para que as crianças pudessem explorar os conteúdos de arte é essencial, e nos faz refletir sobre a sensibilidade empreendida por elas e colocada em ação pedagógica junto aos pequenos.

O mundo remoto nos mostrou inúmeras possibilidades de interação à distância, mas também nos trouxe a conclusão de que o novo formato, apesar de interessante, não consegue substituir a presença, seja ela nos museus ou em sala de aula. Ensinar exige aproximação física, um mediador para fazer com que ocorra a aprendizagem, que é mais efetiva quando este sujeito é o professor, o qual possui o conhecimento necessário para realizar a mediação entre o conteúdo de arte e a criança. Outra constatação levantada a partir dos textos é que apesar de estarmos em pleno século XXI, o mundo digital está muito distante da maioria das famílias brasileiras, onde muitas vezes mal se tem o que comer. Essa, infelizmente hoje, é nossa realidade! Mas a AAESC tem trabalhado em um coletivo para organizar os professores de arte para a luta, sistemática e de conjunto.

É um orgulho para a entidade apresentar mais esse número da coleção Cadernos de Docência, esperamos que possa colaborar com a ação educativa em museus e com as atividades pedagógicas nas escolas. Tenham uma boa leitura!

Cristiane Pedrini Ugolini
Presidenta da Associação de Arte Educadores de Santa Catarina – AAESC

Gestão 2020/2022

PRIMEIRA PARTE:
REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO, MUSEU
DE ARTE E AÇÃO EDUCATIVA

10 ANOS DE FAMÍLIA NO MUSEU: REFLEXÕES SOBRE AÇÃO EDUCATIVA, MEDIAÇÃO E PANDEMIA

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva¹
Priscila Anversa²

INTRODUÇÃO

Falar de museu em pleno 2021 – ano marcado por uma pandemia mundial, assim como 2020 – parece ser assunto secundário, frente a outras problemáticas consideradas mais urgentes, derivadas das profundas consequências da pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2). Museus fechados abriram espaço a um novo marco das tecnologias de experiências virtuais. Diante desse cenário, questionamos: como podemos classificar essas experiências? Afinal, o que torna uma experiência com arte significativa?

Entendemos, a partir dessa premissa, que o museu é um espaço que abriga patrimônios culturais da humanidade e por isso se configura como um espaço de socialização de conteúdo humano de inúmeras gerações, sendo um local necessário e indispensável. Nessa direção, é importante pontuar que o material dos objetos lá presentes não se transporta aos indivíduos osmoticamente. Ao contrário, é necessário haver mediação deliberada e planejada para que se chega à catarse.

Desta feita, o presente texto pretende colocar em debate o conceito de catarse e de mediação sob a luz do materialismo histórico-dialético, objetivando tangenciar tais categorias de modo a aprofundar suas implicações nos processos pedagógicos em museus, a partir da experiência do projeto Família no Museu.

Para compor a esteira de nosso raciocínio, iniciaremos o texto caracterizando os reflexos da pandemia nas instituições culturais, trazendo ao debate alguns dados sobre os impactos causados nos museus. Em seguida, situaremos o Família no Museu, projeto que em 2021 comemorou 10 anos de existência e que compõe o Programa LIFE³, atuando na formação artística e estética de famílias que possuem pessoas com deficiência em seu meio, e que desde seu surgimento, consolida-se como uma atividade que contemple ações educativas para este público. Por fim, conceituaremos catarse e mediação como processos complexos, necessários à formação estética do público, sobretudo das pessoas com deficiência, discutindo também as concepções de arte e estética.

1 Professora doutora do Departamento em Artes Visuais e dos programas PPGAV, PPGE e PROFARTES – UDESC. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos/ Cnpq.

2 Doutoranda do PPGAV/UDESC, professora do PROFARTES/UDESC e da rede pública de ensino.

3 O LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores) é um programa permanente de extensão do Ceart/Udesc, que tem como coordenadora a prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

A AÇÃO EDUCATIVA NA PANDEMIA: REFLEXÕES PRIMEIRAS

A pandemia agudizou as condições de precarização no setor cultural. Com o governo Bolsonaro, o orçamento das instituições culturais enxugou, sobretudo com o desmonte do ministério da cultura, do sistema cultural brasileiro e de recursos para editais públicos. As políticas de apoio à sobrevivência do setor cultural demoraram a entrar em funcionamento, colocando os artistas em condições de fragilidade. Há relatos da necessidade de venda de seus equipamentos de trabalho ou mudança de ramo de atuação, em busca de diferentes formas de sobrevivência diante do contexto.

Por outro lado, dada a persistência da pandemia, muitas formas de expressão e novos modos de operar foram constituídos, evidenciando a necessidade da arte e gerando estratégias de sobrevivência dessa, que num segundo momento foram apropriadas pela indústria cultural.

Vários artifícios midiáticos estimularam o desenvolvimento da indústria cultural, da indústria do entretenimento, bem como a comercialização de produtos de modo on-line durante a veiculação de programações virtuais. A excessiva exposição em lives, reuniões virtuais e plataformas de aprendizagem também caracterizaram o movimento cultural e escolar. Os espaços com maior estrutura criaram atividades virtuais a partir dos acervos, ou mesmo desenvolveram programações de formação voltadas a crianças e adultos. Todo esse processo surgiu da necessidade de sobrevivência dos espaços e adaptação à nova realidade. Como tudo é muito recente, poucos estudos existem sobre o tema. Mas, o relatório do Espaço dos Museus ibero-americanos, que apresenta o impacto da pandemia para os museus, desenvolveu um estudo reunindo informações de 434 instituições, totalizando cerca de dezoito países. Dentre as informações colhidas ressaltamos que:

- 73% declarou haver reajustado suas atividades em resposta às medidas restritivas;
- 31% indicou que sua principal necessidade é contar com recursos financeiros para manutenção e sustentabilidade de sua gestão;
- 55% das instituições participantes declararam ter colaborado com sua comunidade para lidar com a emergência sanitária;
- 60% das instituições mistas afirmam que tiveram que renunciar a parte de seus funcionários;
- Os profissionais que mais sofreram com demissões, suspensão ou readequação de contrato foram os responsáveis por visitas guiadas, mediação e educação presencial, exposições, loja, cafeteria e serviços terceirizados⁴.

Os dados permitem vislumbrar de forma mais adequada a condição dos museus. A gestão da crise e as possibilidades de manter o diálogo com as comunidades do entorno, buscando formas de dar continuidade aos processos de manutenção das entidades e suas propostas de trabalho.

4 Dados disponíveis em: <http://www.iberomuseos.org/pt/recursos/noticias/relatorio-de-impacto-da-pandemia-e-repositorio-covid-19-para-os-museus/>

As propostas de trabalho desenvolvidas pelas instituições museais também modificaram as relações entre espaços de arte e as escolas, interferindo no modelo de ação educativa. A própria definição de museus se transformou em 2019 a partir de reunião da 25ª Assembleia do ICOM⁵, conforme explicita Marziale (2021, p. 23):

A nova definição considerava, entre outros aspectos, os museus como espaços democratizantes, inclusivos e polifônicos para o diálogo crítico sobre os passados e os futuros; dirigidos aos conceitos e desafios do presente; em parceria ativa com e em prol de diversas comunidades para colecionar, preservar, pesquisar, interpretar, exibir e ampliar entendimentos do mundo, visando contribuir para a dignidade humana e a justiça social.

No entanto, o conceito foi considerado muito avançado e não se tornou consenso na reunião, ficando para posterior amadurecimento. Ainda, segundo a autora, o seu estudo pretende analisar a centralidade da participação da comunidade. Alguns temas são fundamentais ao debate, como a “(...) defesa da diversidade cultural, sexual, de gênero e étnico-racial dos indivíduos nos museus, bem como a abordagem de temas urgentes ao contexto social, político e econômico em que eles estão situados”. (MARZIALE, 2021, p. 25).

A autora ressalta a importância de programas sociais, como os desenvolvidos pelo educativo da Pinacoteca de São Paulo. Mas aponta também a crescente mercantilização dos espaços culturais e a predominância da lógica constituída a partir do número de visitantes, considerando a necessidade de refletir acerca da quantidade de público e a reflexão acerca do processo de formação estética.

Finalmente, para Marziale (2021, p. 48) é imperativo uma mudança na atuação dos museus, um exercício que fundamente sua expressão social, no campo social.

Desse modo, tanto uma nova definição ou, ainda, uma proposição de museu pelo ICOM se faz necessária, bem como abre-se uma oportunidade para que diversas instituições possam repensar suas missões, atuando mais em prol do desenvolvimento e representatividade de suas comunidades, bem como depender menos dos grandes fluxos turísticos e dos imperativos neoliberais. O alarme já foi dado, as urgências, explicitadas. Resta saber se esses, de fato, surtirão qualquer efeito no *modus operandi* dos museus.

Tomando como lógica de fundamentação a perspectiva abordada por Marziale (2021) o projeto Família no Museu se dedica a abordar a perspectiva de formação estética de públicos com deficiência, considerando o acesso democrático aos espaços culturais, bem como a ampliação dos laços

5 Conselho Internacional de Museus (ICOM).

entre família e museu, ampliando aspectos de desenvolvimento da acessibilidade, como pode ser observado na análise a seguir.

O PROJETO FAMÍLIA NO MUSEU E A QUESTÃO DA INCLUSÃO

O *Família no Museu: um encontro inclusivo* surgiu em 2011 como projeto piloto e em 2013 como atividade extensionista, consistindo em desdobramento dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa *Educação, Artes e Inclusão* da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), grupo que discute os contextos de acesso à educação, à arte e à cultura das pessoas com deficiência em espaços culturais e na escola.

Desde então, o projeto objetivou realizar práticas culturais que permitissem novos olhares à inclusão, buscando a manutenção dos direitos ao desenvolvimento e acesso cultural a todos os indivíduos, sobretudo o acesso à arte e a cultura das famílias que possuem em seu meio pessoas com deficiência. A periodicidade do projeto é mensal e os encontros acontecem sempre aos finais de semana, tendo como característica realizar-se nos mais diversos espaços culturais de Florianópolis. Cada encontro dura em média duas horas, e dentro desse tempo, ocorre uma aproximação com o acervo através da mediação – quase sempre realizada pelos arte-educadores dos museus parceiros. Em seguida é proposta uma oficina, a qual potencializa a prática artística a partir do contexto da exposição.

A experiência com arte gera novos processos de aprendizagem e de inclusão social, uma vez que para esse público a amplitude da vida se relaciona às oportunidades que lhes são ofertadas, e, quando são escassas, compromete-se o desenvolvimento social desse grupo. Compreendemos que a contribuição da arte reside não apenas em desenvolver aspectos cognitivos, físicos, psicológicos e intelectuais às pessoas com deficiência, todavia é capaz de alargar conhecimentos e ambientes sociais. Nesses, as diferenças podem ser compreendidas como partícipes da aprendizagem, afinal, a arte engendra experiências sensíveis e estéticas fundamentais aos indivíduos, que por sua vez se apropriam da cultura de seu entorno e expandem os conhecimentos por meio de mediações.

Entretanto, entendemos que a arte é uma manifestação humana que precisa ser criada nos indivíduos, uma vez que não é natural ou espontânea, pois a formação dos sentidos ocorre num processo dialético desenvolvido ao longo da história social da humanidade, e para ser efetuada depende das condições objetivas de cada momento histórico. Em conformidade a Ferreira (2010), a arte tem a tarefa de nos levar a uma realidade diferente daquela imediatamente observável no cotidiano, pois não abarca a realização da essência humana “se ela não existir como possibilidade produzida pelo processo histórico-social objetivo” (FERREIRA, 2010, p. 136). Em outras palavras, sem que haja a apropriação dessa possibilidade, estaremos diante de um sistema de alienação.

Tendo em vista a premência em garantir aos indivíduos, sobretudo às pessoas com deficiência, as máximas possibilidades de humanização e de

acesso ao patrimônio cultural e considerando que a ação educativa em espaços culturais fomenta essa formação artística e estética, um dos objetivos do projeto é incluir as famílias ao acesso que historicamente lhes foi negligenciado.

Sendo assim, o Família no Museu considera as especificidades das deficiências e as diferenças de idade entre o público, uma vez que intenciona oferecer aquilo que não o é disponibilizado, ou seja, acessibilidade e adaptação de materiais e de obras conforme a deficiência e a idade. Enxergamos a ação educativa como um movimento que potencializa efetivamente a formação cultural, e, ainda que os encontros do projeto sejam momentos agradáveis em família, o contexto da arte-educação propõe-se formativo e desenvolvimentista. Desatrelar o espaço do museu (e toda uma organização meticulosamente pensada para promover significativa experiência estética) do mero lazer, configura, portanto, um dos objetivos do projeto, que concebe a ação educativa de forma lúdica, sendo essa última não seu objetivo final, mas um instrumento para promover a formação cultural de forma ampla.

Entendemos a importância de, em conjunto à equipe de extensão e das instituições parceiras, pensar a ação educativa considerando os seguintes aspectos: público-alvo inscrito, recursos a serem elaborados e conteúdo da ação. Sabendo as especificidades das deficiências e das famílias é possível dimensionar os meios (recursos) para chegarmos ao objetivo estabelecido, porquanto através do conteúdo alcançaremos a ampliação do repertório. Discutiremos no próximo tópico as categorias fundantes dos aspectos acima citados, que é a catarse e a mediação, à luz do materialismo histórico-dialético, possibilitando avançar a análise sobre a função da arte nos múltiplos espaços educativos.

CATARSE E MEDIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CULTURAL

Falar sobre catarse e mediação – termos esses que contornam diversos debates no campo da arte-educação –, requer, primeiramente, examinar as concepções pelas quais nos embasamos para dar relevo ao Família no Museu (e evidentemente a todos os projetos do Programa LIFE), que é o materialismo-dialético. Sendo assim, sedimentaremos nossa discussão em três momentos: o primeiro propõe desenvolver a concepção de arte e estética nessa perspectiva filosófica, imprescindível para o entendimento de catarse e mediação; o segundo vislumbra enunciar a catarse enquanto o verdadeiro efeito da obra de arte, um processo de necessidade humana de alta complexidade; e para encerrar o tópico e nos encaminharmos ao final do texto, abordaremos a mediação, condição fundamental exigida para haver desenvolvimento e aprendizagem frente aos objetos da cultura, uma vez que esses não podem ser apropriados imediatamente nem espontaneamente.

A categoria fundante que define o ser social do ponto de vista do

materialismo histórico-dialético é o trabalho⁶, atividade criadora exclusivamente humana e condição ontológica do ser humano. Vázquez (2010) estruturou o entendimento do homem como produtor de objetos e de arte em sua análise da estética de Marx, a partir dos *Manuscritos econômicos-filosóficos* de 1844. Nas palavras do autor,

O poder de criação do homem explicita-se na criação de objetos humanizados e de sua própria natureza. O homem já é criador desde que produz objetos que satisfaçam necessidades humanas, isto é, desde que emergja de seu trabalho um produto novo, humano ou humanizado, que só exista por e para ele. (VÁZQUEZ, 2010, p. 47).

Esse pensamento possibilitou compreender a historicidade da produção de objetos e de arte. Marx evidenciou que o estético se forjou histórica e socialmente no processo de transformação da natureza e de criação de um mundo de objetos humanos. Ao analisar a associação entre arte e trabalho, o autor compreendeu que a origem da arte deriva do trabalho, partindo do pressuposto que o ser humano, ao se apropriar da natureza, o faz impregnando-a e aos seus sentidos de humanidade, tornando-os teóricos⁷. Em conformidade a Vázquez (2010) a criação artística leva ao conhecimento da essência dos fenômenos, enriquecendo o ser humano com novos conhecimentos, demonstrando que a tomada de consciência teórica se relaciona à fruição estética. O conhecimento artístico é fundamental nas realizações humanas, e a sensibilidade é, portanto, forjada no e pelo trabalho criativo. É resultado do esforço do corpo trabalhador.

Para Reis e Requião (2013), a arte e o trabalho são criações de realidade em que plasmam finalidades humanas prático-utilitárias e espirituais⁸. O estatuto ontológico da arte é a capacidade de criar, de modificar a natureza, condição essencial de relação do indivíduo com o mundo, e, portanto, estreitamente ligada à atividade criadora. Leontiev (1978) é categórico ao sustentar que o ser humano é o único ser que possui uma atividade criadora, afirmando que cada um aprende a ser humano, porquanto o que a natureza dá quando nascemos não basta para vivermos em sociedade. Evidentemente, quando nascemos não precisamos elaborar do zero os recursos para vivermos, uma vez que nos apropriamos da produção humana histórica, mas é necessário adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade e, neste processo, o indivíduo é colocado diante de enormes riquezas acumuladas ao longo dos séculos por incontáveis gerações. As gerações, por sua vez, morrem e sucedem-se, mas tudo o que criaram passa às gerações futuras, as quais multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas (LEONTIEV, 1978).

6 É fundamental a compreensão de trabalho não como produção de mercadoria, mas como ação humana que transforma a natureza para a satisfação de necessidades.

7 A este respeito ver Kosik (1976).

8 A utilidade espiritual em Marx refere-se à capacidade de expressar o humano em toda sua plenitude.

Por este ângulo, o trabalho como produção dos recursos materiais e não materiais necessários à sobrevivência humana é a base de toda a cultura. A arte (e as demais formas de objetivação humana) se originou do trabalho, descolando-se dele em um longo trajeto histórico, afirmando-se em sua especificidade humana. Arte é resultado do trabalho, criada pelos e para os seres humanos. Quando houve excedente de objetos, isto é, objetos inúteis materialmente, outra função emergiu: a função estética. Por isso o trabalho é a condição necessária ao aparecimento da arte e da relação estética do homem com seus produtos. Fischer (1983, p. 21) também ressalta essa condição, afirmando que "a arte é quase tão antiga quanto o homem. É uma forma de trabalho, e o trabalho é uma característica do homem". A arte, longe de ser mera imitação da realidade, é reflexo ativo da realidade e de elementos constitutivos dessa mesma realidade.

Outro autor materialista que analisou a arte, mas no campo da psicologia foi Lev Vigotski, compreendendo-a como uma atividade concebida pelo ser humano para dar uma existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando aos indivíduos se relacionarem com esses sentimentos como algo externo que se interioriza por meio da catarse⁹, categoria que será discutida em seguida.

O princípio epistemológico central da tese materialista é a existência da realidade independentemente da consciência. Para Marx (2010, p. 99), "não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência", proposição que leva à síntese de que a consciência humana é, portanto, reflexo da realidade objetiva na subjetividade. É importante esclarecer que este modo de compreensão da consciência não defende a reprodução direta e mecânica em que o reflexo da realidade objetiva na consciência é mera cópia ou recepção passiva da realidade por parte do indivíduo. Ao contrário, salienta o pressuposto da atividade criadora humana (o trabalho) enquanto prática social, como fundadora do mundo humano.

Contudo, a análise das relações entre objetividade e subjetividade estão circunscritas nesta centralidade da categoria de trabalho enquanto atividade propriamente humana. O modo de observar as especificidades da atividade humana no materialismo, portanto, é considerando-a a partir da dialética entre os processos de apropriação dos elementos da realidade objetiva para o atendimento das necessidades dos seres humanos e da objetivação de propriedades humanas nos produtos dessa atividade. A vida dos seres vivos é caracterizada por ser um processo ativo, em que as ações sobre a realidade estão direcionadas por necessidades.

Esta compreensão permite elucidar, finalmente, outro fenômeno fundamental para pensar a arte e seu ensino: a catarse. No decurso do processo educativo escolar, podemos concluir que a arte apenas desempenha plenamente sua função social quando promove a catarse, que por sua vez pode ocorrer tanto no ato da criação artística quanto durante a recepção da

⁹ Conceito empregado aqui diferentemente da tradição psicanalítica. Catarse, no marxismo é processo complexo do indivíduo que caminha em direção da superação dos limites da vida cotidiana.

obra de arte e em momentos da prática pedagógica.

O conceito de catarse foi inaugurado por Aristóteles, e segundo Ferreira (2010, p. 131) “etimologicamente significa purgação, purificação, descarga que alivia e, ao mesmo tempo, permite o registro da experiência”. Essa ação permite trazer à tona toda a sorte de sentimentos, proporcionando alívio ou expurgo. Distintamente, a compreensão vigotskiana de catarse diz respeito ao momento em que, a partir de uma série de processos complexos, há elevação da consciência do indivíduo ao nível de consciência para si. Vale ressaltar que a catarse não ocorre apenas no campo da estética, mas na ciência, na ética, na moral, entre outras áreas, ou seja, em todos os campos da atividade humana em que há uma diferença qualitativa entre o antes e o depois da relação do indivíduo com algum campo de objetivação humana para si (SACCOMANI, 2016).

A concepção gramsciana de catarse também implica na real “incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2015, p. 37). Este último ainda destaca que a catarse ocorre quando o aluno incorpora os instrumentos teóricos e práticos necessários para equacionar os problemas identificados na prática social. Dito de outro modo, a catarse é o momento em que a cultura historicamente acumulada é incorporada pelo indivíduo e se efetiva como parte de sua individualidade. Quando Vigotski (1999, p. 270) fala em “curto-circuito interior”, ele não se refere a um clique para o expurgo, ou ainda, a uma luz que se acende para o alívio. É preciso compreender a fundo sua teoria para entender que no processo catártico, os saltos qualitativos são esses “curtos-circuitos” (que podem ser de maior ou menor intensidade), mas que transformam qualitativamente a relação do indivíduo com as objetivações humanas. É um momento de apropriação pela consciência de uma força objetivamente existente, ou seja, há a transformação de uma força externa e estranha ao ser humano por uma força do ser humano, cuja força ele empregará na modificação da própria realidade, sendo este, entretanto, um processo consciente: o indivíduo deixa de se relacionar espontânea e passivamente com essa força, mas estabelece uma relação deliberada com ela (DUARTE, 2007).

Posto isto, adentraremos à função da arte, utilizando, mais uma vez, o psicólogo soviético Lev Vigotski, o qual analisou a arte como técnica criada pelo ser humano para objetivar seus sentimentos e, com isso, possibilitar que outros indivíduos tenham contato com ela. Assim, esses indivíduos se relacionam com esses sentimentos do objeto externo, que se interiorizam por meio da catarse. É por meio da obra de arte que os indivíduos podem objetivar seus sentimentos, desenvolvê-los e deles se reapropriar. Vigotski acredita que na medida em que a atividade humana se objetiva na obra de arte, essa se torna uma síntese da atividade humana, a qual carrega a atividade de quem a criou e uma síntese da subjetividade humana desenvolvida historicamente.

A recepção da arte provoca no indivíduo, ao entrar em contato direto com a obra, a ruptura com o imediatismo e o pragmatismo da vida cotidiana,

expandindo suas vivências e consequentemente sua visão sobre a prática social, ocasionando um salto qualitativo na subjetividade do receptor. Mas para que a arte cumpra seu efeito catártico e eleve a consciência da vida cotidiana e espontânea na direção da compreensão da realidade concreta tanto na criação, mas em especial na recepção da arte – última instância de discussão neste tópico –, é necessário haver atividade educativa e mediação.

O conceito vigotskiano de desenvolvimento omnilateral de todos os indivíduos (*obutchénie*) indica que a atividade compartilhada orientada por um par mais desenvolvido é a fonte de desenvolvimento humano. As funções psicológicas superiores se desenvolvem pela apropriação da cultura (MARSIGLIA, 2010), porém é necessário àquele que domina o patrimônio humano-genérico transmitir aos que ainda não o dominam, conforme propõe Saviani (2013), quando menciona que o professor apreendeu os conhecimentos de forma sintética e precisa viabilizar esta apreensão aos alunos (os quais possuem conhecimento ainda sincrético) realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento.

Ante o exposto, mediação é uma forma de relação, a qual acontece através de um par mais desenvolvido, em geral adulto, essencial à apropriação do conhecimento, considerando que o conhecimento não se forma espontaneamente nos indivíduos. Pasqualini (2010) esclarece que nos objetos da cultura estão encarnados os modos de ação e as faculdades humanas historicamente elaboradas, mas esses não se deslocam sem mediação de outros seres humanos para a concretização do processo de apropriação. Em conformidade a essa autora, Leontiev demonstrou que para haver apropriação, ou seja, para engendrar os órgãos da individualidade, o ser humano precisa se relacionar com os fenômenos do mundo através de outros seres humanos, em processo de comunicação, que, para além, consiste em processo de educação. Tanto Leontiev quanto Vigotski enfatizam a mediação do adulto para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, compreendendo o ensino como mola propulsora ao desenvolvimento. Ora, se o desenvolvimento necessita mediação (humana, de um par mais desenvolvido), logo podemos concluir que a mediação educativa é necessariamente uma ação deliberada, intencional. É ela que fornecerá condições de haver sequência no desenvolvimento cultural dos indivíduos, uma vez que, nesse processo, inicialmente outras pessoas atuam sobre a criança, produzindo interação entre ela e seu entorno para que posteriormente ela mesma atue sobre os demais e, ao final, atue em relação consigo mesma.

É necessário entender profundamente essa cadeia de ações para pensar a ação educativa em espaços expositivos, e, mais ainda, ter em mente que sem a mediação não é possível ocorrer a catarse. A vivência estética é inquestionavelmente necessária, mas é preciso que seja preparada de forma intencional. É papel da educação colocar o aluno em contato com as objetivações artísticas e apresentar os conhecimentos necessários para a compreensão dessas, o que não significa anular a criatividade e a recepção estética desses, uma vez que é imprescindível ensiná-los as mediações

necessárias para que haja apropriação das objetivações artísticas. Apenas colocá-los em contato com as obras de arte não gera desenvolvimento, tampouco saltos qualitativos em direção à catarse. É necessário ensinar os indivíduos a aprender e se relacionar de forma estética com o conjunto cultural e artístico.

Entendemos que o educativo dos museus não dá conta de formar, isoladamente, todos os aspectos elucidados acima. Nesse sentido, reconhecemos que quando há correspondência com as instituições escolares a ação educativa se mostra infinitamente melhor. Compreendemos, através da análise histórico-crítica do papel da educação – a qual se posiciona claramente ao lado dos interesses dos dominados (SAVIANI, 2018) –, que é possível, através da educação, responder às necessidades e anseios da classe que almeja a transformação radical da sociedade.

Os indivíduos das classes oprimidas – e mais ainda, as pessoas com deficiência – são expropriados do direito ao conhecimento e, neste sentido, primamos pela compreensão da democratização do acesso à arte, seja por parte da família, da escola ou do museu, porque a socialização do conhecimento pode constituir em ferramenta das classes oprimidas no processo de transformação social, representando a concretização da necessidade revolucionária de que os dominados dominem aquilo que os dominantes dominam (SAVIANI, 2013). Todos os indivíduos têm direito ao acesso à arte, e é papel de todos, sobretudo da educação, engendrar nos indivíduos singulares a necessidade da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados esses primeiros dez anos do projeto Família no Museu – como já mencionado, um projeto de extensão do CEART-UIDESC que gerou visibilidade às questões da acessibilidade dos espaços expositivos de Florianópolis –, muitos aspectos já avançaram, principalmente do ponto de vista da formação dos setores educativos. Da mesma forma, a problemática da acessibilidade, ainda não inteiramente resolvida, ganhou um espaço mais central nos projetos das instituições culturais, ainda que predomine a escassez de recursos para o desenvolvimento de reformas, contratação de profissionais especialistas, produção de materiais adaptados, entre outros aspectos.

Buscamos, neste artigo, apresentar o projeto Família no Museu e suas características no atendimento de pessoas com deficiência e suas famílias, evidenciando a necessidade de práticas inclusivas que contribuam para a formação de espaços e ações acessíveis para os públicos com deficiência. Identificamos também as impossibilidades, as precariedades e as necessidades encontradas no contexto da pandemia. De todos os projetos do programa LIFE, o Família no Museu foi o que mais sofreu nessa conjuntura. De um lado, pelo fechamento das instituições, e de outro, pela necessidade de proteger as pessoas com deficiência e suas famílias do surto pandêmico.

Ao refletir acerca do projeto, enfatizamos a necessidade da arte considerando três aspectos: o primeiro propõe desenvolver a concepção de arte e estética filosoficamente, considerando-a como produto histórico, parte da vida humana, imprescindível para o entendimento das duas categorias abordadas (catarse e mediação). O segundo, versa sobre o entendimento da catarse como síntese de múltiplas determinações que evidenciam o impacto da obra de arte, um processo de necessidade humana de alta complexidade, sendo parte da ação pedagógica a ser perseguida na formação estética dos públicos com deficiência. O terceiro entende o conceito de mediação como condição fundamental para haver desenvolvimento e aprendizagem frente aos objetos da cultura, uma vez que esses não podem ser apropriados imediatamente nem espontaneamente, mas precisam da ação deliberada do educador como o sujeito com formação mais complexa, capaz de conduzir o processo da síncrese, saber disperso do participante, à síntese, saber mais elaborado resultante do processo pedagógico.

Em todas as ações educativas envolvidas no aprender arte, na especificidade do projeto Família no Museu, na relação com as deficiências e com as barreiras existentes na sociedade agravadas pelas contradições do capitalismo, o projeto considera a necessidade do processo democrático de construção da práxis a partir do encontro de professores, participantes, famílias, educadores de museus, curadores e artistas. Uma atuação coletiva, analítica e que produza uma crítica consistente nesse processo participativo de educar nos espaços culturais.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, N. B. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. In: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-08.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, L. S. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton

(orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativos necessários** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-07.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

MARX, K. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARZIALE, N. P. importância da reafirmação da função social dos museus. **O público e o privado**, v. 19, p. 23-53, 2021.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativos necessários** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>. Acesso em 08 set. 2021

REIS, R. R.; REQUIÃO, L. **Para uma crítica da educação estética no Brasil**. 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/para-uma-critica-da-educacao-estetica-no-brasil>>. Acesso em 20 jul. 2020

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. *As ideias estéticas de Marx*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A MEDIAÇÃO CULTURAL INCLUSIVA COM FAMÍLIAS NO MUSEU DE ARTE

Rosana Clarice Coelho Wenderlich¹
Mariana Lopes Junqueira²
Carla Carvalho³

O QUE NOS MOTIVA



A imagem epígrafe deste texto nos provoca a pensar sobre a relação das crianças com o contexto museal. Esse lugar – o MUSEU de ARTE - move-nos, e as relações estabelecidas nesse contexto nos levam a pensar sobre como as crianças/adolescentes se percebem nos museus de arte e como os museus percebem as crianças/adolescentes. A imagem que nos mobiliza foi capturada em um vernissage⁴ no Museu de Arte de Blumenau (MAB/Santa Catarina). Observamos no museu, inicialmente, a pequena quantidade de crianças/adolescentes e o retorno dessas mesmas crianças/adolescentes em outras atividades no MAB.

O museu é um lugar carregado de significações e, nesse sentido, provocamo-nos a refletir sobre as sensações que as crianças e adolescentes estabelecem com esse contexto. Percebemos em diversas situações

1 Mestranda em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).

2 Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

3 Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na FURB e na graduação em cursos de formação de professores e design.

4 Vernissage é um evento cultural que organizam pintores, escultores e fotógrafos. Podemos definir como um encontro prévio à inauguração de uma mostra de arte. A finalidade é que os presentes conheçam as obras do artista e a divulguem.

inicialmente: a pequena quantidade de crianças e adolescentes nos momentos de abertura das exposições; e, ainda, que, nem sempre, as exposições têm uma preocupação na expografia e textos que atendam a esse público. Em uma conversa informal com uma artista pesquisadora, chamou-nos a atenção a seguinte fala: “estava vendo uma criança ler esse texto. Será que ele entende o que está escrito?”⁵. Essa questão nos mobiliza, pois trazemos aqui reflexões acerca de um público que frequenta o museu com suas famílias, mas o que compreendem desse movimento?

A educação do olhar, a aproximação das crianças e seus familiares dos diferentes códigos estéticos e da educação do sensível, estão permeadas pela compreensão do museu como espaço que guarda muito mais que objetos de arte e suas histórias, um lugar que preserva o patrimônio cultural, espaço educativo aberto ao público que permite ações de mediação com os artistas e obras de arte. Aspectos estes que buscamos trazer à baila neste estudo, quando abordamos as crianças/adolescentes e seus familiares no espaço museal.

Diante dessas reflexões, temos como objetivo principal deste estudo: refletir sobre os desafios dos espaços museais diante das perspectivas de uma educação do olhar sensível e “inclusivo” para crianças/adolescentes e seus familiares. Nesta seção, apresentamos o tema e o objetivo da pesquisa. Na próxima seção, abordamos o caminho metodológico da pesquisa e as reflexões sobre os desafios que notamos dos espaços museais. Na terceira seção, as considerações finais do estudo.

O MUSEU DE ARTE: LUGAR DE ENCONTRO

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, e foram analisados registros realizados durante as temporadas de exposições do MAB. Neste estudo, analisamos registros fotográficos, anotações e áudios registrados durante o vernissage ocorridos nas terceira e quinta temporadas de exposições, no ano de 2018. Participaram desta pesquisa, quatro famílias que frequentaram regularmente as exposições, das quais as crianças e adolescentes possuem a faixa etária de 8 a 14 anos.

O MAB foi inaugurado em 03 de dezembro de 2004 e fica localizado na rua XV de novembro, nº 161, junto à sede da Fundação Cultural de Blumenau (Santa Catarina). Desde sua inauguração, diversos artistas catarinenses, nacionais e internacionais expõem suas obras no local. O MAB tem como objetivo a socialização da arte em todos os seus níveis, ajudando a formar cidadãos críticos e conscientes do papel fundamental da cultura, assim como visa a promover o intercâmbio cultural entre o estado e o país e estimular a produção artística da cidade⁶.

5 Fala de uma artista expositora em visita ao museu na noite de um vernissage.

6 Disponível em: <https://museudeartedeb Blumenau.blogspot.com/>.



Figura 1 – MAB. Fonte: <http://turismoblumenau.com.br/o-que-fazer/museus/museu-de-arte-de-blumenau/detalhe>

Anualmente, são organizadas cinco temporadas de exposições no MAB, abertas ao público. As temporadas são planejadas e acontecem conforme a demanda de projetos selecionados por edital público, e a seleção é realizada pelo conselho curatorial do museu. Leite (2005, p. 23) descreve que “[...] o acesso aos bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e alteridade”, assim, o museu e suas temporadas de exposição torna-se espaço de possibilidades, um lugar de encontro. Nesse sentido, as temporadas de exposição planejadas pelo MAB reafirmam o compromisso do museu como espaço cultural, plural e diverso, possibilitando o acesso aos bens culturais e atribuindo ao museu um contexto educativo. Cada temporada é cuidadosamente planejada tendo em suas etapas o vernissage, com a presença dos artistas que convidam os presentes para visita às galerias, apreciação das obras e um breve diálogo sobre seus percursos e processos criativos.

O museu concebido como lugar de encontro requer a compreensão deste como espaço de potencialidade nas ações de mediação cultural, educação do olhar, educação sensível, preservação e fruição da arte em seus mais variados contextos. Interessa-nos saber como o museu de arte exerce papel importante na ação educativa e como este desenvolve ações de mediação que incluam crianças/adolescentes e seus familiares, visto que, conforme estabelecido pela Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus, o museu é definido como

[...] instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009, [s.p.]).

Assim, conforme Martins e Picosque (2012), a mediação cultural torna-se muito mais do que apenas o “encontro entre a arte e o fruidor”, ela precisa ser esse lugar de encontro, de “ponte entre muitos” para que sejam possíveis novos caminhos e novos olhares, “[...] é preciso provocar um contato que deixe canais abertos para sensações, sentidos e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte também fala por sua própria língua e é por ela mesma que se a lê” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 25).

Pensar o museu e suas temporadas como importantes fios que se tecem com a mediação cultural e a educação estética, torna-se fundante neste estudo. Conforme Martins e Picosque (2012, p. 29), mediação cultural é “[...] um ato capaz de abrir diálogos, também internos, ampliados pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor”.

Conforme Duarte Jr. (2001, p. 12), “tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido”, assim, o autor aborda que antes de se tornar uma matéria inteligível, o mundo nos surge como um objeto sensível. Nesse sentido, o autor aborda a necessidade e urgência de se dar uma maior atenção a uma educação do sensível, que pode ser denominada educação estética. As palavras estética e estesia têm sua origem na palavra grega *aisthesis*, que, conforme Duarte Jr. (2001, p. 13), é “indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado”. Assim, a educação estética não está ligada apenas ao sentimento da beleza, mas ela também nos provoca diante de possibilidades sensíveis do ser humano diante do sublime, dor e outros sentimentos próprios do humano (DUARTE JR., 1988). Dessa forma, o autor defende uma educação estética (educação do sensível), juntamente com a educação do inteligível (educação da razão).

Nessa perspectiva, o museu é compreendido como espaço vivo, potencial, poético e educativo para crianças, adolescentes e adultos. A mediação com os artistas e suas obras de arte podem contribuir para uma educação estética compreendida como um deleite sensível e que desperte emoções e sentidos. O museu é, portanto, espaço, lugar, território de construção dos sentidos na relação da obra com seu fruidor, deixando de estar só para estar entre muitos e tornar-se lugar de encontro entre muitos.

Sob essa ótica, evidenciamos o espaço do museu e, neste caso, o MAB, como esse lugar de encontro das crianças/adolescentes e familiares com os artistas e suas obras e como base para que a mediação cultural possa ser espaço de diálogo e socialização de saberes. As experiências vivenciadas durante o vernissage realizado nas temporadas de exposições organizadas pelo MAB podem proporcionar a crianças/adolescentes e familiares a aproximação sensível com as produções artísticas, ampliando e ressignificando a compreensão de si, dos outros, do mundo e da cultura.

Para alcançar o objetivo deste estudo, colocamo-nos a observar as crianças/adolescentes no espaço museal. Durante as observações,

identificamos que, em muitos momentos, elas se deslocam do mundo real/objetivo e adentram no mundo apresentado pelos artistas e buscam, em sua singularidade e subjetividade, compreendê-lo. Um exemplo é quando o artista Fernando Moleta (imagem 2) adentra no espaço e se coloca à disposição para dialogar com as crianças/adolescentes sobre sua exposição intitulada: *O que há entre o acima e o abaixo?*



Figura 2 – Fernando Moleta e as crianças
Fonte: acervo das autoras (2018).

Durante esse momento, apenas observamos e realizamos os registros fotográficos. Identificamos que, para as crianças/adolescentes, a disponibilidade do artista é fator importante para que a mediação cultural possa ser esse espaço de experiência e convívio com a arte, experiências estas que nos afetam, juntamente com aqueles que dela partilham seus saberes, começando por nós. Numa das falas, uma das crianças sinalizou que conseguiu compreender a obra e sentiu-se mobilizada pela conversa. Observamos que o artista aproximou seu diálogo das crianças, respondendo às perguntas com linguagem acessível.

Buscamos em Larrosa (2017) a compreensão do conceito de experiência. Quando o artista abre o diálogo e percebe a presença das crianças/adolescentes, nessa ação e relação percebemos a vivência que pode tornar-se experiência, o que se traduz nas palavras do autor:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2017, p.10).

Nesse sentido, a experiência não é isolada ou apartada da vida, mas é a própria vida que se faz na ação do homem que se torna protagonista e age no mundo. Nessa relação, o sujeito se reconhece e toma consciência de si

como ser social e cultural. Nesse ato de reconhecer-se, passa a “[...] fazer parte do mundo, age sobre ele e o transforma em objeto da sua ação, ou seja, é ao mesmo tempo autor e protagonista da sua própria história” (SCHROEDER, 2018, p. 41). Sob essa ótica, a mediação ocorrida nas temporadas de exposição do MAB tendo a presença do artista, na medida em que ele esteja disposto a partilhar seus saberes, pode contribuir para que as crianças/adolescentes reconheçam-se como protagonistas e possam ser agentes de sua própria transformação social, cultural, histórica e do mundo que as cercam.

Ao nos depararmos, contudo, com o momento em que a criança busca colocar-se nesse espaço para compreendê-lo, vivê-lo e senti-lo, questionamo-nos se o contexto está preparado para sua presença e inclusão nesse espaço ou ela ainda se encontra despercebida por aqueles que o organizam.



*Figura 3 – Leitura da obra “A arte de arranjar o devir”
Fonte: acervo das autoras (2018).*

A figura 3 leva-nos a uma importante reflexão sobre as práticas curatoriais desenvolvidas no museu de arte, no que tange a um olhar e organização sensíveis desses espaços. Quando pensamos no museu como espaço educativo, reportamo-nos a este como espaço não formal de educação e, nesse contexto, “[...] a Mediação Cultural é ligada à área da educação a fim de potencializar o processo educativo e a cultura como processo de evolução e desenvolvimento da formação humana” (FREITAS; CARVALHO, 2018, p. 121).

A imagem elencada se relaciona à provocação que abre este texto, pois, depois da conversa com a artista, realizamos esse registro com um dos adolescentes participantes desta pesquisa. O texto tem como tema a “A arte de arranjar o devir”. Ficamos com o menino a olhar o texto e a questionar o que compreendeu da mesma. A resposta foi a que intuímos: questionou o

que significavam diversas palavras do texto, sem, talvez, tecer relação com a complexidade teórica e estética proposta. Não desejamos, com isso, propor que o texto fosse outro, mas nos questionamos sobre as relações aqui colocadas para os sujeitos leitores desse contexto – da obra e do texto. Questionamos isso não somente para o acesso às crianças e jovens, mas para todo e qualquer visitante que não seja iniciado no campo da arte e da filosofia.

Bourdieu (2018) em seu livro “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” tece importantes reflexões sobre os conhecimentos culturais oriundos do contexto familiar no qual as crianças/adolescentes estão inseridos, essa herança cultural é definida por Bourdieu (2018) como capital cultural⁷, seus efeitos sociais não são atribuídos ao capital financeiro, mas à cultura legitimada, concebida socialmente como pertencente a uma determinada classe social privilegiada. Dessa forma, entendemos que, assim como a escola, o museu consagra a concepção de cultura como patrimônio das classes cultas e, de certa forma, reproduzindo desigualdades frente à origem social daqueles que o frequentam.

Inquieta-nos pensar como é possível para uma criança/adolescente, ao ler pacientemente cada linha do texto informativo, despertar um olhar sensível sobre as obras ao praticar uma leitura complexa e densa, com palavras difíceis. Seriam esses textos apropriados para a inclusão das crianças/adolescentes? Durante nossas visitas às temporadas de exposições, é fato que são poucos, quando não raros, os artistas ou curadores que se deslocam para um olhar de empatia ao colocar-se no lugar do outro. Os textos, por exemplo, podem ser um convite e apresentarem a obra ao público. Assim como a organização do espaço, a dispografia, provoca-nos ou não a compreender o papel social da arte.

Os sujeitos investigados são todos “herdeiros”, familiarizados com o capital cultural transmitido inicialmente pela família de forma direta ou indireta, e, nesse caso, de uma tradição de famílias que frequentam os espaços culturais e artísticos de nossa região e de outros lugares. Segundo Bourdieu (2018, p. 37), “[...] é a maneira pessoal de realizar os atos culturais que lhes confere a qualidade propriamente cultural [...]” e, nesse sentido, os sujeitos investigados são parte, e ao mesmo tempo, percebem-se em determinadas situações à parte dos rituais da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo refletir sobre os desafios dos espaços museais, diante das perspectivas de uma educação do olhar sensível e “inclusivo” para crianças/adolescentes e seus familiares. Para alcançar este objetivo, analisamos registros de aberturas de exposições do MAB, das quais participaram quatro famílias.

7 Conceito abordado por Bourdieu (2018) para explicar como a cultura pode transformar-se em instrumento de dominação entre as classes sociais. Capital cultural é, portanto, entendido como a herança cultural herdada no âmbito familiar.

O contato das crianças/adolescentes com os artistas, durante o vernissage, proporciona um novo olhar sobre o museu e suas obras, uma educação do sensível. Nesse momento, as crianças/adolescentes têm a oportunidade de perguntar para os artistas sobre as obras, assim como conhecer mais sobre as obras nas próprias palavras dos artistas. Os registros sinalizam o quanto essas crianças/adolescentes se sentem à vontade para visitar a exposição e para conversar com os artistas e esclarecer suas dúvidas.

Ao mesmo tempo, contudo, que, no museu, esse contato é proporcionado às crianças/adolescentes, assim como ao público em geral, compreendemos que há muitos fios a tecer na discussão do museu como espaço social, cultural e, acima de tudo, inclusivo. Ao observarmos na exposição um grande e complexo texto fixado na parede, para ser lido pelo público, refletimos que o grande desafio está em romper os paradigmas que sustentam práticas tradicionais de modelos ideais e a normalização de perfis específicos. Percebemos ainda que é relevante reconhecer que a organização de espaços museais inclusivos perpassa primeiramente pela mudança de postura de todos os protagonistas envolvidos no processo.

Compreendemos nesses percursos que, assim como Bourdieu (2018) afirma, nossos sujeitos são herdeiros de um “capital cultural”, partilhado inicialmente pela família e que se constitui de uma relação que se vive com os contextos em que circulam. Notamos que, mesmo que já sejam crianças/adolescentes que frequentam os museus de arte, existem códigos que estes não partilham e de que pouco compreendem. Reafirmamos a relevância da garantia de um olhar sensível e inclusivo permeado por ações que devem ser desenvolvidas contra qualquer forma de exclusão ou segregação nos espaços museais, isso requer possibilitar a todas as crianças/adolescentes o acesso à educação do sensível, com respeito às necessidades e individualidades, bem como o respeito à integralidade e subjetividade de cada sujeito, independentemente de sua origem sociocultural, de seus costumes, hábitos, valores, e fazendo dessa diversidade um campo privilegiado de experiências significativas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle.

BRASIL. Constituição (2009). Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. **Lei Nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Brasília, 14 jan. 2009.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

DUARTE JR., João Francisco. **O Sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba. Criar edições. 2001.

FREITAS, Alice Amaral de; CARVALHO, Carla. Mediação cultural: conceitos e proposições educativas. In: JUNGE, Lindamir Aparecida Rosa; HEINZLE, Marcia Regina Selpa (Org.). **Reflexões e contribuições na formação de professores em artes visuais:** PARFOR/FURB. Blumenau: Edifurb, 2018. Cap. 8. p. 119-133.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Tradução de: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Museu, educação e cultura:** encontros de crianças e professores com a arte. São Paulo: Papirus Editora, 2005. Cap. 1. p. 19-53.

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

SCHROEDER, Edson. Sobre a imaginação e a criação: algumas contribuições Vigotskianas para o ensino das artes visuais. In: JUNGE, Lindamir Aparecida Rosa; HEINZLE, Marcia Regina Selpa (Org.). **Reflexões e contribuições na formação de professores em artes visuais:** PARFOR/FURB. Blumenau: Edifurb, 2018. Cap. 3. p. 41-53.

TECNOLOGIA EM ESPAÇOS MUSEAIS: A ERA DO ACESSO E DO COMPARTILHAMENTO

*Cleomar Rocha¹
Olira Rodrigues²*

CONECTIVIDADE

Uma das características do humano é a organização em comunidade. Somos seres sociais. Desde os primórdios vivemos em grupamentos. O desenvolvimento da linguagem ocorreu como forma desse convívio, bem como para colecionarmos conhecimento, na exata medida em que conseguimos manter os registros desse conhecimento. Além das coleções de conhecimento, que se notabilizam por livros e afins, colecionamos também objetos e recursos, como uma espécie de antídoto contra a escassez de tempo, a finitude da vida. Mais do que colecionar objetos do passado, nossas coleções nos lançam para o futuro, para as próximas gerações.

O contexto contemporâneo da sociedade aponta, efetivamente, para o aprofundamento da característica social do humano, com uma intensificação dada pelos meios de comunicação. Mais que nunca, estamos conectados. Os recursos tecnológicos, que caracterizam a cultura contemporânea, se fazem presentes em todas as áreas produtivas e locais sociais, a exemplo dos espaços museais. É fato que “estar conectado e conectividade são os valores mais importantes da nossa era e da nossa sociedade” (STOCKER, 2014, p. 55). E, embora haja um pensamento de que museus sejam contrários a mudanças, as instituições museais seguem desafiadas a reconfigurações, em detrimento a espaços exclusivamente de repositórios de acervos de toda natureza.

Por conseguinte, o desafio dessa nova formatação do museu com viés contemporâneo é engajar o público visitante na cultura da participação, além de tecnologias de criação de redes, como nós de pensamentos, conceitos e práticas em campos rizomáticos.

Em determinados aspectos, a conectividade traz acessibilidade, praticidade, velocidade e segurança, o que impulsiona e estimula uma categoria específica da sociedade. Em contrapartida, tal conectividade também pode designar controle, invasão de privacidade, insegurança em outros aspectos, e até mesmo estresse para uma parcela social não adepta à tecnologia.

“A nova era de mobilidade e conectividade promovida pelas mídias digitais nos lança em novos mapas e torna o conceito de rede presente nos mais diversos contextos” (CANETTI, 2014, p. 202). Essa realidade impulsiona a evolução tecnológica cartografada nas instituições museais, como veremos no decorrer desse artigo.

1 Professor do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás.

2 Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da UEG.

“A noção de museus e suas condições e práticas institucionais como algo estático tem sido desafiada por artistas há muitas décadas” (FRIELING, 2014, p.157), e a tensão provocada pelo pensamento e recursos contemporâneos sustenta a emergência de novos modos de ser desses espaços, que passam a se abrir ao acesso e ao compartilhamento. Desse modo, o modelo tradicional do museu, em justaposição com a tecnologia, transfigura tais espaços em distribuidores, muito mais que simplesmente guardadores, convocando o público à colaboração, participação e coprodução.

Assim, a crise de identidade se instala, pois se instaura uma discussão dos museus e sua relação com o tempo. Dessa maneira, os museus começam a ser questionados quanto a sua função, como espaços que não são somente criados para guardar o passado, mas para, sobretudo, projetar o futuro (RODRIGUES, 2017, p. 25).

Vive-se um conflito temporal entre espaços que retratam o passado e possibilidades presentes apontando o futuro, na afirmação do museu como meio de comunicação.

O museu passa a ser compreendido como espaço de interação social com o patrimônio, um conceito amplo que dá conta de muitas formas de realização. Essa nova experiência traz um alargamento conceitual e uma mudança de papéis, tanto para as instituições quanto para a sociedade envolvida nessa relação, e uma nova leitura para os objetos. O homem, antes entendido como público passivo, passa a ser tomado como um grupo social culturalmente identificado com quem o museu quer dialogar. O objeto, até então compreendido como as coleções, torna-se mais abrangente na expressão das referências patrimoniais ou do patrimônio integrado. O cenário, tradicionalmente um espaço institucionalizado, ultrapassa as paredes do museu e passa a constituir um território de intervenção (CÂNDIDO, 2014, p. 4).

Diante dessa nova configuração, lugares e espaços museais são habitados por artistas, como ágoras (termo grego de locais públicos onde ocorriam reuniões) desse tempo histórico, que se sentem atraídos a realizarem propostas interventivas para os museus, a partir de um leque de experimentações em design de interfaces, mídias interativas, interfaces computacionais e arte tecnológica, que não encontra limites, culminando em múltiplas experiências sensoriais e sinestésicas, na compreensão de que a característica de guardião do passado é apenas um elemento que compõe os museus.

ESPAÇOS DO FUTURO

Em uma época em que antiguidades passam a ser raridades e apresentam um alto valor mercadológico e que rememorar é artigo de luxo a partir de reedições, regravações e demais “res”, a inovação tecnológica traça novos cursos. Para que os museus mantenham a dialogicidade com seu tempo, emoldurado pelo contexto histórico e por sistemas culturais compartilhados, é necessário que se reinventem, que se comuniquem, enfim, que se tornem conectores culturais, imbricados com as práticas digitais.

Nesse quesito específico, é preciso defender a perspectiva de que os museus, em síntese, se lançam para o futuro, justamente por serem guardiões de passados. Ora, o passado somente existe para o futuro, o que torna defensável o argumento de que os museus são espaços de futuros, não de passados.

Exatamente por isso tais instituições conclamam por novas dimensões e formatações e, visivelmente, os museus têm adquirido um novo desenho, resultado da intromissão de vias virtuais de comunicação e acesso à informação, abrindo-se para uma cultura do acesso e do compartilhamento (ROCHA, 2019). O redesenho desses espaços requer programas de edição digitais, catalogação de documentos e softwares de armazenamento e nos convocam a salvar o tempo todo arquivos e não somente guardá-los, como características distintivas desse emaranhado universo contemporâneo. E, se levarmos em consideração a análise semântica dos verbos guardar (utilizados em espaços museológicos tradicionais, no sentido de preservar e conservar) e salvar (como ação em ambientes digitais de guarda), salvar intenciona uma atuação mais ampla, como resgate de algo perdido ou a perder.

Essas formatações têm emergido no sentido de acompanhar os processos de ruptura em que a sociedade está implicada continuamente (ROCHA, 2015). Rupturas sempre existiram; mudança é um exercício histórico-social contínuo que faz parte do cotidiano cultural, seja por transgressão, seja por subversão. Essas atualizações, necessárias, estabelecem a dialogia premente para que museus contatem seu próprio tempo, dialoguem com a sociedade em que se inscrevem, ao tempo em que redimensionam o potencial polifônico das obras e objetos que compõem seus acervos. Em outras palavras, as atualizações garantem, aos museus, a manutenção da relevância deles mesmos enquanto atores sociais, para além de suas coleções.

Os museus são partícipes da atualidade e de novas experimentações e não somente repositórios culturais de toda obra humana. O desafio mais complexo é a articulação entre os modos temporais, com os arquivos do presente, seus objetos do passado e suas contribuições para o futuro. Não há barreiras e/ou fronteiras, mas espaços de trânsitos, de fluxos temporais, como urdiduras entre passados e futuros possíveis no presente. Assim, a diacronia da experiência humana torna-se base para certificar a importância dos museus como espaços também de comunicação, sempre articulada a

uma cultura viva.

Na profusão de formatos e naturezas de suas coleções, os museus, físicos e digitais, entrecruzam conceitos e criam novos modos de se preservarem. Por sua natureza flexível, dialógica, eles se adaptam às mudanças exigidas pelos contextos que surgem, se reinventando enquanto instituições culturais, criando aderência à contemporaneidade, ao se vincularem aos recursos tecnológicos, marcadores de nosso tempo.

Esse novo modelo requer novos projetos para a linguagem, programas, dispositivos, agenciamento do usuário, comunicação, aprendizagem, conexão, imersão e interatividade. A integração da tecnologia nas instituições museais torna-se possibilidade de conversação com o nosso tempo, a partir de acervos majoritariamente históricos e artísticos, diante da comunicação de departamentos de Tecnologia da Informação e de preservação e restauro. A convivência com os formatos sugere caminhos convencionais (re)traçados em uma nova rota valorativa, que faça maior sentido com a sociedade contemporânea.

Por conseguinte, essa configuração requer projetos mais aderentes ao hodierno, inclusive na concepção de acessibilidade e compartilhamento, via tecnologias assistivas. Sabidamente, os meios tecnológicos ultrapassam barreiras de acessibilidade, provendo recursos compatíveis ao acesso universal aos acervos. Essa perspectiva de acessibilidade, seja por audiodescrição, volumetria de toque ou mesmo por recursos como elevadores, rampas e outros, assegura o amplo acesso a partir da tecnologia, tornando acervos mais que acessíveis, os tornam compartilháveis.

A integração com a tecnologia nas instituições museais ampliam sua base de audiência e, mais que isso, seguem lastreando sua relevância territorial e social, inclusive na aferição da qualidade do ar, controle de temperatura, luminosidade, umidade relativa e segurança, que constituem possibilidades de preservação dos acervos culturais em seus espaços físicos originais.

O inadiável processo de inovação em museus, a partir da digitalização e inserção de recursos e da arte tecnológica, imersiva, multimidiática e interativa na cultura, demanda a elaboração de um repertório crítico e especializado, com terminologias, métodos e meios operacionais próprios, para dar conta das obras produzidas e concebidas para meios digitais.

ACESSO E COMPARTILHAMENTO

A complexidade do contemporâneo (re)vestida no humano tecnológico transfigura, no sentido stricto da palavra, a cultura de posse e guarda de obras e acervos, em constructos sociotécnicos de acesso e compartilhamento, também em espaços museais.

Os novos conceitos e as novas práticas socioculturais, advindos da jornada histórica e colaborativa da humanidade para o desenvolvimento das Ciências, (re)desenha espaços, amplia processos e democratiza saberes.

A tecnologia, em sentido lato, ultrapassa o dispositivo, o aparelho e configura-se no conhecimento validado e socializado na comunidade científica.

Reconhecer a existência de uma semiosfera na biosfera, que afeta nossos sentidos e cria a ideia de espacialidades remotas, cujos acessos são permitidos, justifica a proposta da cultura de acesso e do compartilhamento como forma de democratizar os acervos históricos e culturais, por meio de portais, aplicativos on-line, hipertextos, entre outros. Vários aspectos são considerados nessa discussão de sistemas computacionais, como atualização de softwares, migrações de arquivos, compatibilidade de programas, licenças pagas, suportes, formatações e extensões, o que, per si, investe o tema de uma complexidade que perpassa pelo econômico, o cultural e o tecnológico, ao tempo em que cria desdobramentos na educação e na acessibilidade, dentre outros.

Novos desafios são instaurados na maneira de dialogar na cultura, formada por novos hábitos, comunicação e linguagem. A conectividade possibilita um processo de construção coletiva de informação, onde são produzidos, publicados, distribuídos e consumidos materiais multimídias, dentre obras e acervos, instaurando uma verdadeira e fundante memória em rede. Ademais, de acordo com Rocha (2017, p. 66):

A base alimentar da cultura é a conectividade, responsável por lastrear e compartilhar a energia fundante do pensamento, marcando um espaço-tempo, que é contínuo. Logo, a cultura, mutável e dinâmica, não se deixa prender, mas ganha asas pela conectividade, formando uma ideia de futuro e lançando nossa inteligência, na forma de ação, para construir juntos o que imaginamos.

Nesse sentido, o museu, na atualidade, representa um descortinar o pensamento de instituição estática de pesquisa e preservação somente, mas como canais de distribuição e difusão. Os museus conclamam por uma postura ativa, diante de multi possibilidades, com intervenções tecnológicas, estéticas e ontológicas, para além de uma perspectiva contemplativa pelas ambientações e instalações tecnológicas, com o direcionamento para uma singularização na experiência.

Esse contexto reivindica maior acessibilidade, não apenas para pessoas com deficiência, mas também para pessoas que não poderiam acessar o acervo, seja pela distância, questões financeiras ou mesmo horários. A acessibilidade, além de contribuir para o papel social dos espaços museais, os torna mais relevantes, na medida em que os constitui mais democráticos e visíveis. É nesse sentido que se advoga pela intensa propagação de seus acervos, seja no uso de tecnologias assistivas, seja por websites ou redes sociais, e mesmo na autorização de fotografias e vídeos, mantendo a segurança necessária pela exposição das obras à luz. O valor de exposição (BENJAMIN, 2008) é mais intenso ainda na contemporaneidade, valorando os museus por seu acervo e pela relevância sociocultural, ao

proverem acessibilidade, e de modo universal (ROCHA, 2018).

INVENÇÕES

Este momento histórico-social nos faz experienciar as transmutações culturais provocadas pela conectividade nos espaços museológicos que, perscrutadas no contemporâneo, faz emergir um contexto cultural em franco e constante diálogo com a sociedade que o caracteriza. A tecnologia, sagaz suporte de uma sociedade moldada pela ciência, instrui os museus e tornarem-se mais acessíveis, aos moldes de toda a construção social que impõe seu *modus operandi*. Nesse contexto, a comunicação computacional, as experiências interativas e os conteúdos multimídias não são mais prospecções em prol de exposições, acervos e programações, mas presentificações sociais pela acelerada transformação tecnológica que reflete na perspectiva histórica e cultural desses espaços.

O engendramento histórico, a partir da “coqueluche retrô” e do “delírio futurista” (BEIGUELMAN, 2014, p. 12) das instituições museológicas, protagonizam outras estéticas, com desdobramentos em memórias que se esvaem em massas de dados.

Como exemplo, tem-se o complexo museológico Smithsonian Institution, em Washington D.C., como o maior modelo de museus distribuídos, composto por mais de uma dezena de museus e nove centros de pesquisa, que antes de se esgotarem nos espaços físicos que formam sua rede, composta por espaços de museus, galerias e zoológicos, se desdobra em rede, tornando-se também midiático, como um complexo que atua concomitantemente com canais de TV, experiências interativas educacionais, para além de modelos tradicionais de salas expositivas, apontando para o que, de fato, imprime seus sentidos enquanto museus, que mantêm a dialogicidade com seu tempo, com adornos históricos e sistemas compartilhados, provendo acesso e compartilhando a gênese que o forma: o conhecimento a partir de suas coleções e seu modo de ver e decifrar o mundo.

Importa, aqui, vislumbrar a teia articulada de sentidos e implicações, justamente por sondar a cultura humana e seus desejos de imortalidade.

REFERÊNCIAS

BEIGUELMAN, Giselle. Reinventar a memória é preciso. In: BEIGUELMAN, Giselle & MAGALHÃES, Ana Gonçalves(org.). **Futuros possíveis: arte, museus e arquivos digitais** = Possible futures: art, museums and digital archives. 1ª Edição. São Paulo: Peirópolis: Edusp, 2014.

BENJAMIM, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. **Gestão de museus, um desafio contemporâneo**: diagnóstico museológico e planejamento. 2ª Ed. – Porto Alegre: Medianiz, 2014.

CANETTI, Patrícia Kunst. Análise e visualização de eventos de arte como rede social. In: BEIGUELMAN, Giselle & MAGALHÃES, Ana Gonçalves(org.). **Futuros possíveis**: arte, museus e arquivos digitais = Possible futures: art, museums and digital archives. 1ª Edição. São Paulo: Peirópolis: Edusp, 2014.

FRIELING, Rudolf. Os passados como futuro: o museu como protetor e artista. In: BEIGUELMAN, Giselle & MAGALHÃES, Ana Gonçalves(org.). **Futuros possíveis**: arte, museus e arquivos digitais = Possible futures: art, museums and digital archives. 1ª Edição. São Paulo: Peirópolis: Edusp, 2014.

ROCHA, Cleomar. Rotinas e rupturas na arte: poéticas tecnológicas contemporâneas In: Juliana Abonizio. (Org.). **Pesquisa e produção do conhecimento contemporâneo**: rotinas e rupturas. Cuiabá: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso / Carlini & Caniato Editorial, 2015, v. 1, p. 69-77.

ROCHA, Cleomar. Acessibilidade para quem?. In: Ana Bandeira; Cleomar Rocha; Vanessa Dalla Déa. (Org.). **Acessibilidade**: práticas culturais e tecnologia assistiva para a cidadania. Goiânia: Gráfica UFG, 2018, v. 1, p. 15-23. (Coleção Invenções)

ROCHA, Cleomar. Ignição: a era da conectividade. In: ROCHA, Cleomar; SANTAELLA, Lúcia. (orgs.). **Ignições**. Goiânia: Gráfica UFG, 2017.

ROCHA, Cleomar. **Inquietações**: sociedade, inteligência e tecnologia. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. (Coleção Invenções).

RODRIGUES, Olira Saraiva. **Museus em REDESenvolvimento?** 2017. 200 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Artes Visuais. Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

STOCKER, Gerfried. Além dos arquivos. In: BEIGUELMAN, Giselle & MAGALHÃES, Ana Gonçalves(org.). **Futuros possíveis**: arte, museus e arquivos digitais = Possible futures: art, museums and digital archives. 1ª Edição. São Paulo: Peirópolis: Edusp, 2014.

ACÇÃO EDUCATIVA EM ESPAÇOS CULTURAIS: UM DEPOIMENTO

Sandra Regina Ramalho e Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Na segunda metade da década de 90, eu estava afastada para doutoramento na PUC/SP quando fui chamada ao Centro de Artes. A legislação das licenciaturas havia mudado e teríamos que adaptar nosso currículo, o que incorreu na ampliação do número de disciplinas de estágio para seis. Juntamente com a inesquecível Professora Maria Cristina Alves dos Santos Pessi, passamos a discutir os conteúdos e experiências a serem propostos para as novas disciplinas, tendo o cuidado para não apenas cumprir a exigência legal, mas sim incluir o que realmente fosse ser importante para os futuros professores de Artes Visuais. Entre as alterações, propus, para o Estágio III, Ensino de Arte Não Formal.

Não confundir com o Ensino Informal, aquele que é praticado nos lares, ou nos ainda então restritos meios tecnológicos, como a televisão, ou os resultantes das leituras sobre o tema, ou quaisquer outros meios através dos quais aprendemos alguma coisa sem ser uma proposta de educação sistematizada. Ensino Não Formal é aquele ofertado em cursos não curriculares, fora do sistema oficial de ensino. Entretanto, trata-se de um processo organizado, com um plano de ensino definido, gratuito ou pago; prático, teórico ou teórico-prático, podendo ser ofertado por qualquer instituição privada ou pública, ou mesmo por força de iniciativas individuais de seus ministrantes.

O que me ocorreu, naquele momento já tão longínquo? Temos, em Florianópolis, o Museu de Arte de Santa Catarina/ MASC; turmas de alunos vêm a Florianópolis para visita-lo, afinal, é “o” museu de arte “de” Santa Catarina, um museu público e gratuito. Como a UDESC, pública e gratuita, e com cursos em Artes Visuais. Se ainda fossem distantes uma do outro... é possível ir, inclusive a pé, da UDESC ao MASC. Mas as duas instituições, quase não se conversavam; ou seja, os atores dessas duas instituições culturais públicas e estaduais voltadas à arte. Por que não fazer o estágio desta nova disciplina no MASC?

TIJOLO POR TIJOLO

A construção da nova disciplina na sua estreia foi cuidadosa, mas dada a inovação, foi pedra por pedra, ou tijolo por tijolo, esta uma metáfora mais adequada, porque tijolo é, em geral, menor que pedra, numa construção. Um estudo posterior (2009), de Julia Rocha Pinto, intitulado “A temporalidade da mediação - Reflexões acerca das ações educativas”,

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC

orientado por Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e defendido na UDESC, dava conta de que apenas duas instituições brasileiras formadoras de professores de arte contemplavam, em seu currículo, esse componente, a educação não formal em museus. Isto por si já explicava a percepção da necessidade do garimpo de bases teóricas e metodológicas.

A imersão no MASC foi uma decisão tomada; frequentando-o, sabia das muitas dificuldades que enfrentava e assim, seria uma experiência e tanto vivenciar, ainda que uma tarde por semana, o outro lado do museu: um aprendizado *in praesentia*. Fui recebida como uma parceira e até hoje agradeço ao Sérgio Prosdócimo, à Maria Helena Rosa Barbosa, à Cristiane Castellen, à Márcia Carlson, à Eliane Prudêncio.

Também decidi que seria uma disciplina teórico-prática, com a necessária nutrição teórica antes do estágio propriamente dito, entendido como atuação. Daí encontrei outro desafio: referencial bibliográfico. Na época, ao menos que estivesse ao meu alcance, havia um único livro sobre educação em museus, ou especificamente, sobre mediação, de autoria de Mirian Celeste Martins: uma coletânea intitulada “Mediação: provocações estéticas”, recém lançado, pois estávamos em 2005. Fiz uma busca nos anais da ANPAP, sempre uma fonte a ser considerada, em todos os campos da arte. Encontrei textos da Rejane Coutinho e da Ana Benvenuti. E no Jornal do Arte na Escola, achei um texto de outra colega de CEART já desaparecida, a Professora Dora Maria Dutra Bay.

Tijolo por tijolo, até um texto meu foi apresentado aos estudantes: “O acesso aos bens estéticos”, introdução da minha tese de doutorado (1998). Desde aquele ano, uma das avaliações era feita, ao final da disciplina, pela apreciação de um “caderno de bordo”, com anotações, fotos, desenhos e recortes relacionados a cada tarde de aula. Isto se mantém até hoje.

Assim, durante este primeiro semestre de existência, calculadamente improvisando, buscando sorver e transformar experiências em conhecimento, vivemos a vida do museu por dentro, desde a visita ao acervo até as angústias da equipe de educadores quando um folder não ficava pronto para uma mostra ou quando uma exposição era cancelada de última hora, depois de divulgada. A equipe fez mediações com o grupo e a educadora Maria Helena Rosa Barbosa fez uma palestra motivadora, na qual entusiasmei-a para a pesquisa. E ela fez mestrado sob minha orientação e depois doutorado na UFSC. Também, na ocasião, aproveitamos a presença do artista Fernando Lindote, curador de uma mostra, para uma fala. E outro fato inesperado, foi lançado um livro sobre o tema, organizado por Luciana Ostetto e Maria Isabel Leite, intitulado “Museu, Educação e Cultura: encontros de crianças e professores com a arte”. Trata-se de uma coletânea e cada um dos autores falou à turma.

Paralelamente às aulas, cada estudante fez seu estágio, uma mediação, no mínimo. O semestre foi movimentado, algumas pessoas se interessaram bastante, Julia Rocha Pinto foi uma delas; mais tarde procurou Rejane Coutinho, autora de um dos textos que estudamos, para orientar seu mestrado na UNICAMP; depois Julia fez um doutorado em Portugal, e hoje

atua na Federal do Espírito Santo, onde “desenvolve pesquisa em medição cultural, pensando a arte/educação realizada em museus como prática construtiva e reflexiva, e trabalha com formação de professores de Artes Visuais”, conforme seu Lattes. Julia, na época, após fazer a mediação referente ao estágio e terminar a disciplina, ofereceu-se como voluntária ao MASC e assim, atuou lá um tempo, vivendo e aprendendo, porque para ação educativa não existe uma fórmula. Outra pessoa, aluna desta turma, que se descobriu atuando em espaços culturais foi Sandra C. Souza, que este ano reencontrei e fiquei sabendo que se dedicou a essa área em outras cidades, e agora retornou para fazer doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, na UDESC.

Talvez por ter sido o primeiro semestre em curso, foi o mais aberto e inesperado, mas é o que permanece mais nítido em minha memória. Outro fato inusitado foi a visita do Secretário de Cultura com seu séquito ao Centro Integrado de Cultura/CIC, onde se localiza o MASC. Comentava-se que o novo governo estadual havia sido informado de que havia muita ociosidade no CIC e que setores culturais iriam ser compactados. Sempre dou aulas de portas abertas e logo que vi a comitiva caminhando, inquisidora, pelos corredores, saí ao seu encalço e convidei para entrarem na sala de uma oficina, transformada para nós em sala de aula. Um pouco exagerando, disse ao Secretário que aqueles alunos – e o grupo era grande – estava sendo formado, na UDESC (Universidades sempre são respeitadas por gestores públicos), para atuar em locais como aquele, em espaços culturais. Relato isto pela primeira vez. Não sei se a admiração demonstrada pelo Secretário que ficou mudo, diante da sala de aula também sem palavras, contribuiu para alguma coisa, mas o fato é que nada foi então feito para acolher a sempre já encolhida área da cultura.

Vários acontecimentos foram surgindo na sequência e não saberia organizar cronologicamente com fidelidade. Escrevi um texto, junto com Débora da Rocha Gaspar, que foi aprovado para um congresso sobre educação em Barcelona. Por não poder me afastar, pedi para Débora apresentá-lo. Este foi seu primeiro contato com a Catalunha, onde posteriormente veio a fazer seu doutorado, e onde depois encontrou seu marido e seu trabalho, na Universitat de Girona, e que hoje é a terra natal de seu filho.

DE ESTÁGIO III À DISCIPLINA “AÇÃO EDUCATIVA EM ESPAÇOS CULTURAIS”

Os semestres se sucederam, a bibliografia foi crescendo, a área de educação em espaços culturais foi abrindo espaços no país e produzindo relatos e teorias, as nossas experiências foram se consolidando. Publicamos, a Professora Moema Rebouças e eu, um artigo cruzando as experiências de estágios em museus, na UDESC e na UFES, Universidade Federal do Espírito Santo.

Nesta época, resolvi introduzir na disciplina visitas aos principais

espaços culturais da cidade. Eu não imaginava que fosse uma experiência tão importante para eles, pois descobri que muitos, estudantes de licenciatura em arte, não conheciam vários desses locais. Os educadores de cada um desses espaços se desdobravam ao recebê-los, e aqui destaco o ex-aluno Denilson Cristiano Antonio que, após visitar a Fundação Hassis na disciplina, enviou um currículo e um projeto à direção, sendo aceito e tendo desenvolvido lá um trabalho exemplar que mereceria um estudo específico.

Na UDESC, perdemos duas docentes mais específicas da licenciatura, a Professora Maria Lucia Batezat Duarte por aposentadoria e, tragicamente, a Professora Cristina Pessi, por falecimento. Mas recebemos reforços: a Professora Elaine Schmidlin e a Professora Jocielle Lampert ingressaram por concurso; em seguida, veio juntar-se a nós a Professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, que embora nessa época tivesse entrado por concurso público no CEAD/UDESC, Centro de Educação à Distância, havia trabalhado durante muitos anos como professora colaboradora na Licenciatura em Artes.

Assim, nova reforma curricular foi feita e por sugestão de colegas e não por minha iniciativa, sugeriu-se que o conteúdo e as experiências do então Estágio III se transformasse em uma nova disciplina, também obrigatória. Delegaram-me batizá-la e recebeu o nome de “Ação Educativa em Espaços Culturais”.

Tal escolha, traz, em si, alguns pressupostos: primeiro, que não concebo a educação em museus apenas como “mediação”. Defendo a ideia que para haver educação na área de arte, todos os envolvidos, desde o artista, o curador, a administração dos espaços, os montadores e, principalmente, os educadores, enfim, todos os atores de uma mostra devem fazer parte de uma equipe multidisciplinar, sem hierarquia entre eles no trato com a arte. Isto porque muito se via pessoas que vinham de fora para dizer o que os educadores deveriam dizer sobre as obras.

Ora! E tudo acontecia assim: por seleção em edital (coisa que mais recentemente apenas tem acontecido) ou por convite, artistas e seus curadores faziam contato com a direção, decidiam várias coisas, tinha um designer ou equivalente que fazia a programação visual, folders e demais materiais de divulgação, e aos educadores, à margem, chegavam apenas breves notícias. No grande dia, a mídia vinha cobrir à tarde, para captar boas imagens dos trabalhos e talvez uma entrevista com o artista e/ou o curador.

À noite, a grande abertura, com a presença de autoridades e da sociedade local nem sempre interessada em arte, mas apenas no evento social. Claro, artistas e estudantes também se faziam presentes. Então, após essas poucas horas de suposta glória para os artistas, pois a partir do dia seguinte, e durante todo o período da exposição, ela ficava a cargo e era sustentada por aqueles educadores deixados que ficaram de fora, apenas “treinados” por alguém.

Certa vez, levando uma turma da Pós-Graduação ao MON, em Curitiba, questionei o mediador, acerca das considerações que ela fazia sobre uma foto de Sebastião Salgado; então, o rapaz me disse: “mas foi o Sebastião

que disse para eu dizer isto!”. E desde quando o artista “escreve” o que sentir e pensar da sua obra? Talvez não devesse mostrá-la ao público, guardá-la só para si!

Assim, ao invés de “mediação”, proponho a expressão “ação educativa”, que pressupõe uma participação ativa na mostra, inclusive na montagem para que seja mais coerente para os visitantes, e para que seu trabalho, além de consistir na ação de receber e acompanhar visitantes, no caso de visitas de escolares, que é a maioria do público na nossa realidade, deva ser o de fazer contato com o professor que agenda a visita, inteirar-se do que os alunos já conhecem sobre arte, discutir com o professor o que de específico da mostra deve ser destacado, o que o professor pode potencializar posteriormente em sala de aula, enfim, deve ser executado um trabalho que integre educadores da escola e do museu, da galeria ou do centro cultural, para que a visita consista em educação e não se assemelhe a ida a um parque de diversões. Aí está também a importância dessa disciplina não apenas para os que irão trabalhar nos espaços culturais, mas para que os educadores que atuam nas escolas, para que compreendam a importância da visita a uma exposição de arte e da interlocução com seu colega professor de arte que atua mais perto do objeto de estudo comum a ambos.

O segundo pressuposto contido no nome da disciplina, “Ação Educativa em Espaços Culturais” refere-se à segunda expressão: “espaços culturais”. Os espaços da arte cada vez mais se diversificam, mormente a partir do advento do que costumamos chamar de arte contemporânea. Além do museu, dos centros culturais e das galerias, temos a rua, a arte pública, a arte de rua, a arte efêmera. Assim, os espaços culturais podem ser as ruas onde transitamos ou um corredor que alguém se apropriou para fazer um trabalho artístico, um site, um link, um espaço virtual. Assim, a disciplina “Ação Educativa em Espaços Culturais” considera como locus para vivência e aprendizagem sobre arte quaisquer espaços, físicos ou virtuais onde a inventividade, em forma de linguagem visual, híbrida ou multimídia se concretiza, ou tome forma, verbal e/ou visual e/ou sonora e/ou gestual e/ou alguma outra forma que venha a ser apropriada por alguém para nos fazer pensar.

Confesso que na época da criação da disciplina pensei que estavam considerando que eu estava meio antiquada para as disciplinas de estágio, embora eu tenha ingressado no Centro de Artes fazendo concurso para uma disciplina extinta que se chamava “Didática Especial e Prática de Ensino em Artes Plásticas”, que era o único estágio do currículo (fui a primeira professora do CEART a ingressar por concurso público, em 1987). Concordei, porque sou conciliadora e de boa paz. Minhas críticas são tão sutis que as pessoas às vezes nem compreendem.

Mas agora, na pandemia, enfrentando pela primeira vez disciplinas virtuais, insegura porque não sou da geração da tecnologia e tenho dificuldades com ela, meus alunos de licenciatura disseram que eu estou arrasando. Bem, posso não ser boa para ensinar a dar aulas, mas posso ser um bom exemplo, ainda.

“Ação Educativa em Espaços Culturais”, ao passar para disciplina, continuou contendo em seu plano de ensino uma experiência de atuação em qualquer espaço cultural e qualquer público, inclusive com alguns grupos de convidados dos alunos, compostos por seus familiares, e/ou amigos, o que foi muito interessante, não apenas pelos objetivos da disciplina, mas pelo fato de muitas pessoas nunca terem frequentado aqueles lugares e por poderem ver, afinal, o que sua filha, ou seu amigo, estava fazendo na faculdade.

AÇÃO EDUCATIVA EM ESPAÇOS CULTURAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Quando implantamos o doutorado no nosso Programa de Pós-Graduação, foi solicitado aos professores que propusessem disciplinas. Sabendo que um dos critérios para a avaliação da CAPES é a integração entre Graduação e Pós, resolvi propor disciplinas homônimas, ou seja, com o mesmo nome das que eu ministrava na Graduação, mas com níveis de exigência diferenciados. Isto possibilitou várias atividades conjuntas.

Na primeira edição eu organizei com palestras *on line* com as grandes autoridades no assunto no país. Os alunos deveriam ler os textos desses autores e depois assisti-los, preparados para uma discussão mais aprofundada. Convidei e se apresentaram Rejane Coutinho, Mirian Celeste Martins, Luiz Guilherme Vergara e, pessoalmente, nossa aluna de doutorado Monica Hoff, que havia feito um trabalho excepcional na Bienal do Mercosul. Mas “nem tudo são flores” e na época, o sinal internet do MASC, onde desenvolvíamos as aulas, era não muito bom e assim, daí em diante, ficamos apenas com as discussões de textos, além das visitas aos espaços culturais, da escrita do “caderno de bordo”, como na disciplina da Graduação.

Mas, além de oferecer textos mais profundos e cobrar discussões idem, havia uma outra proposta que perpassava toda a disciplina: mediar uma exposição, sim; mas esta exposição tinha que ser proposta por eles. Eles deveriam vivenciar cada fazer e cada etapa da mostra na qual iriam atuar. Ou seja, havia a busca da coerência pela ideia de que o educador poderia ou deveria estar apto a participar de todas as funções da realização de uma mostra. Eu sempre trazia, a cada nova turma, uma proposta curatorial, mas as turmas reagiram diferentemente, umas aceitando a minha, outras burilando-a e outras ainda transformando-a completamente.

Assim, tivemos as mostras “Mil Palavras”, “[gavetas]”, “Cui bono?”, “Efemeridades e Persistências” e “Eu não sou vista”. “Mil palavras” foi uma mostra que resultou em uma publicação em coautoria com Rodrigo Born, intitulada “Reflexões acerca da exposição Mil Palavras: um museu imaginário”, que aconteceu no Museu da Escola Catarinense/MESC e depois, em um espaço público no município de Rancho Queimado, iniciativa da Professora Maria Cristina Fonseca da Silva, que então ministrava disciplina homônima na graduação.

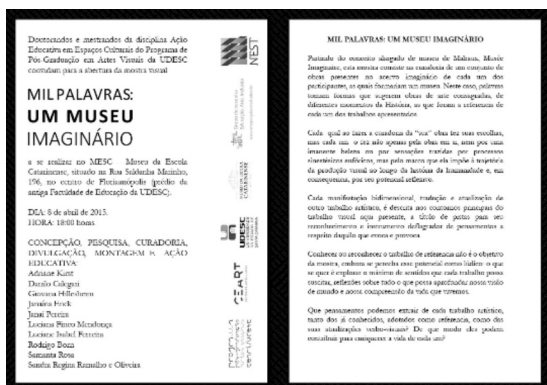


Figura 1 – Folder da exposição “Mil palavras: um museu imaginário”

“[gavetas]” aconteceu também no MESC e depois teve uma outra edição, no espaço para exposições temporárias do Museu Histórico de Santa Catarina/MHSC; como seu título sugere, “[gavetas]” trabalhava a questão da memorial.



descubra o que ficou guardado nas

nas

[g a v e t a (s)]

de

Airton Jordani, Ana Sabiá, Denilson Antonio,
Fabio Wosniak, Josy Souza, Luciano Buchmann, Maressa Macedo,
Mayra Flaminio, Neusa Duarte e Tatiana Cubucci

Figura 2 – Convite para a mostra “[g a v e t a s]”

“Cui bono”, expressão latina ainda usada nos círculos jurídicos ocidentais até hoje e quer dizer *Quem se beneficia?* Ou *a quem beneficia?* pretendia alertar para o fato de que o verdadeiro responsável por algo não é quem aparenta ser. Novamente, ocorreu no MESC.



Figura 3 – Detalhe da programação visual da exposição “Cui Bono?”

“Efemeridades e Persistências”, ocorreu no Espaço Estético do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, que desenvolve um relevante trabalho no campo da Educação em arte e assim, indo ao encontro desse público, a mostra realizou seu intento, em termos de número de visitantes e de qualidade de sua apreensão, com sua apropriação educacional.



Figura 4 – Capas do folder da mostra “Efemeridades e Persistências”

“Eu não sou vista” contou com a curadoria de Kamilla Nunes, uma das alunas da turma e já experiente nesse fazer. Constatou-se de uma série de proposições que extrapolaram o Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC e ocuparam corredores e o pátio. Houve um momento de catarse dos alunos do CA, inesquecível, um grande aprendizado para todos nós. É importante ainda ressaltar que para ser coerentes com a proposta, o material de divulgação foi também criado e elaborado pelos estudantes de cada turma, exceto o de “Efemeridades e Persistências”, que foi criado pelo então doutorando Airton Jordani, autor também da programação visual de sua turma na mostra “[g a v e t a s]”.



Figuras 5 e 6 – Ação Educativa na Fundação BADESC: exposições de Flávia Duzzo e de Clara Fernandes, respectivamente.



Figura 7 – “[g a v e t a s]” no Museu Histórico de Santa Catarina / MHSC; e Fig. 8 – trabalho “Mãos em recuperação”, da pós-doutoranda do PPGAV Luzinete Carpin Niedzieluk na mostra “Cui Bono?”, no MESC.

CONCLUINDO UM ASSUNTO INTERMINÁVEL

Além dos pressupostos contidos nas expressões “ação educativa”, ao invés de apenas mediação, e “espaços culturais” e não apenas museus, algumas outras questões gostaria de pontuar. Proponho então Ação Educativa em Espaços Culturais como um conjunto de etapas subsequentes ou paralelas de um trabalho multidisciplinar, ou seja, compartilhado por profissionais distintos.

Penso, conforme já exposto, que o atuar do educador é mais ampla e profunda do que a do mediador, considerando-se que ele participe em todas as etapas do processo. E que o fazer desse educador seja um posto de trabalho contínuo e não uma atividade eventual, desenvolvida por estagiários de qualquer origem. Isto significa defender a profissionalização do educador de espaços culturais.

Considero ainda que os espaços culturais são áreas estratégicas de uma comunidade, tanto em termos culturais e artísticos, como no que diz respeito ao âmbito social e até mesmo econômico, considerando que os artistas e demais profissionais têm direito a uma vida digna. Para tanto, deve haver articulações entre a entidade e a comunidade, escolas, mas não só: é preciso propor ações conjuntas para outros segmentos, não esquecendo dos excluídos, propondo ações correlacionadas às mostras e não exclusivamente estas.

O ideal é que fossem processos flexíveis em todos os sentidos possíveis, onde a palavra-chave fosse “diálogo”. Neste sentido, no penúltimo ato, o da mediação propriamente dita, cabe ao educador de espaços culturais mais perguntar do que afirmar. Fácil? Não! É preciso estudar atentamente o que se conecta com a exposição para saber o que perguntar, isto é, formular questões que levem os visitantes a perceber mais e a pensar com mais profundidade.

Não se espera que uma visita a uma exposição devidamente planejada para que haja uma interação efetiva entre as pessoas e a arte termine no momento que se deixe o espaço cultural, mas que seus efeitos reverberem por um bom tempo. Principalmente se forem grupos de estudantes, pois seus professores podem encarregar-se disto. Mas também se espera que seja adequado para concluir a visita uma espécie de avaliação, como em todo processo educacional; não qualquer tipo de prova, é claro, mas uma conversa para que se possa sondar os efeitos da experiência, para aperfeiçoá-la.

Resta, em uma linha, desculpar-me por este texto ser prescritivos, narrativa que condeno, em geral. Mas penso que 16 anos de trabalho me autorize a fazê-lo.

PARCERIA ENTRE MUSEU E INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Cláudia Silvana Saldanha Palheta¹

INTRODUÇÃO

Este texto versa sobre a importância da parceria entre museu e instituição especializada para o protagonismo e inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e reflete sobre a importância do ensino de arte nesse contexto. A parceria teve o intuito de oportunizar o acesso a espaços e equipamentos culturais da cidade e propor práticas pedagógicas com perspectivas inclusivas. Trazer este relato neste texto tem o objetivo de socializar experiências anticapacitistas² no campo da arte e refletir sobre os caminhos pedagógicos percorridos, os resultados alcançados e os desafios enfrentados na luta pela inclusão social de pessoas com deficiência intelectual.

O lugar de fala da autora é de professora de artes visuais da APAE Belém, instituição especializada que atua com o Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEE, instaurado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI), de 2008³.

O primeiro tópico contextualiza o leitor sobre questões referentes ao papel da instituição museal na atualidade, refletindo sobre as mudanças ocorridas no mundo e os desafios enfrentados pelos setores educativos desses espaços para atuar no contexto da diversidade, especialmente em tempos de pandemia da Covid-19, que tomou o mundo de surpresa no final de 2019. O segundo tópico traz o relato de experiência da parceria entre o Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, importante museu da cidade de Belém e a APAE Belém, em 2013, apontando possibilidades de inserção cultural desses sujeitos. Esse relato foi apresentado no Seminário Família no Museu, realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 2018 e também foi mencionado na dissertação de mestrado da autora, defendida em outubro de 2019, na mesma universidade⁴.

1 Professora de Artes na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE Belém

2 "O capacitismo é a discriminação de pessoas em função de sua deficiência e também é entendido como ferramenta de opressão que tem como efeito a ampliação da exclusão social." (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020)

3 O objetivo do texto não inclui adentrar nas questões referentes à problemática da Educação Especial no Brasil e o seu contexto político atual, em que o governo mantém a oferta da educação especial em instituições especializadas paralela à educação regular, embora como rede de apoio, de forma articulada e complementar ao sistema regular de ensino.

4 PALHETA, Cláudia Silvana Saldanha. O Ensino de arte e o sujeito com deficiência intelectual: Perspectivas histórico-críticas. Dissertação (mestrado). Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2019.

As reflexões levantadas no texto são orientadas pela perspectiva crítica e estão focadas nas práticas sociais e sua historicidade, pois parte-se da concepção de que a deficiência também se engendra e é ampliada nas relações e práticas sociais a partir das barreiras socialmente impostas, que privam o sujeito com deficiência de uma participação plena na sociedade.

Nesse contexto, as contribuições da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1997) e da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2008) inspiram as reflexões sobre as práticas pedagógicas e a relevância da transmissão dos conteúdos artísticos e culturais para o processo de construção de conhecimento e a consequente constituição cultural da pessoa com deficiência intelectual. Por isso, importam os percursos e as contribuições pedagógicas que visam a educação estética e valorizam o potencial criativo da pessoa com deficiência intelectual e, portanto, a praxis que orienta esses percursos.

A FUNÇÃO EDUCATIVA DOS MUSEUS E OS DESAFIOS NA ATUALIDADE

Na busca por caminhos inclusivos possíveis no âmbito da educação de pessoas com deficiência intelectual faz-se necessário refletir sobre o papel dos museus hoje e a sua importância na comunidade em que estão inseridos, bem como, sobre os desafios enfrentados pelos seus setores educativos na contemporaneidade e os rumos que devemos tomar após o período conturbado que estamos vivendo, construindo, assim, proposições e ações que possam reduzir os prejuízos do isolamento social impostos pela pandemia e contribuir para a formação e inserção social da pessoa com deficiência.

Educação museal em tempos de financeirização da cultura

Não é de hoje que se discute sobre a questão do acesso aos museus. Primeiramente, é preciso questionar qual o lugar do sujeito com deficiência numa sociedade focada no mercado? Segundo: entender o museu como lugar de interação e aprendizagem a que todos deveriam ter o direito de acesso.

Para Kirst, Simó e Fonseca da Silva (2010, p.1865) “A inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa.” A ideia das autoras segue ao encontro do pensamento de Vigotski⁵, que considera a dimensão histórico-cultural do sujeito com deficiência, e não apenas a dimensão limitante de sua condição (VYGOTSKY, 1997). Para o autor o desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência intelectual resulta da qualidade das relações do sujeito que

5 Optou-se pelo uso da grafia “Vigotski” por ser a mais utilizada nas publicações em língua portuguesa, e especialmente, por ser a grafia adotada pelos teóricos da pedagogia histórico-crítica que norteiam esta pesquisa. Todavia, preservou-se nas referências bibliográficas a grafia de cada edição, razão pela qual o leitor poderá encontrar outras formas da escrita do nome ao longo do texto.

tem condições orgânicas específicas com os estímulos que ele recebe do meio cultural do qual faz parte. O autor ressalta que nesse processo a mediação desempenha um importante papel para a apreensão e reelaboração individual de significados.

De acordo com essa ideia, pode-se dizer que o museu, na perspectiva contemporânea, se constitui como um importante agente cultural e educativo. Isso porque a instituição museal, tradicionalmente concebida como espaço de guarda de acervos, preservação de memória, apreciação e contemplação, voltada para uma elite social, precisou se adequar às demandas e transformações socioculturais ocorridas a partir do final do século XIX, adquirindo, a partir de então, novas funções, na tentativa de quebrar paradigmas elitizantes e de se inserir mais na vida da comunidade. Segundo Silva (2009), entre a funções educativas da instituição museal na atualidade, pode-se destacar:

- Contribuir para a construção de espaços de encontro e negociação de significados.
- Criar interfaces de comunicação e interculturalidade.
- Construir experiências significativas e de longa duração em uma visão de educação ao longo da vida. (SILVA, 2009, p.127).

Assim, ao se constituir como um espaço de educação estética e de aquisição de conhecimento, os museus também podem favorecer a ampliação da participação social das pessoas com deficiência intelectual na vida cultural das cidades, promovendo oportunidades de encontros, incentivando, e democratizando a presença delas nesses espaços. As conexões estabelecidas entre o sujeito e o museu contribuem para o seu desenvolvimento na medida em que ampliam as possibilidades de novas experiências, interações e aprendizagens, que poderão ser ressignificadas no interior de cada indivíduo e trasladadas para as suas vivências cotidianas, permitindo uma melhor compreensão de mundo.

As transformações sociais e também artísticas ocorridas no mundo nos últimos séculos modificaram o modo de pensar, fazer e ver arte. Grossmann (2011) explica que a partir do Pós-guerra, configurou-se uma nova realidade geopolítica, modificando as relações sociais, econômicas e culturais no mundo, induzindo os museus a flexibilizar e ampliar suas dinâmicas, antes centradas em salvaguardar coleções, exposições e informações.

[...] Nova realidade moldada, entre outros, pela dissolução do Colonialismo, pela Guerra Fria, pela Guerra do Vietnã, pelas ditaduras militares na América Latina, e certamente pelas inovações tecnológicas, bem como pelas profundas transformações na própria natureza da arte, principalmente aquelas conduzidas por processos hoje caracteriza-

dos como os da desmaterialização da arte. Movimentos de vanguarda como a Arte Povera, a Arte Conceitual, *SiteSpecificity* e a *Land Art*, bem como novas práticas artísticas como as performances e os *happenings*, influenciaram transformações pontuais, no entanto marcantes, na gestão de certos museus de arte e em suas programações. (GROSSMANN, 2011, p.207).

Os museus do século XXI, especialmente os de arte, passaram então, a ser concebidos como espaços de interface sociocultural, de pluralidade e multidisciplinaridade, adotando uma dinâmica de maior engajamento comunitário, “um museu imbricado não só em seu contexto, mas na vida e em sua dinâmica”. (GROISSMANN, 2011, p.220)

As novas ordens mundiais ocorridas nas últimas décadas, deflagaram processos de mudanças significativas também em relação aos direitos das pessoas com deficiência, inaugurando políticas de perspectiva inclusiva nas práticas sociais, e assim, também na educação, resultado das “lutas do movimento educacional, das entidades científicas e das organizações da sociedade civil” (FONSECA DA SILVA, KIRST; 2008, p.1). Essas mudanças fizeram com que também os museus repensassem a posição hierarquizante que historicamente ocuparam, assumindo a partir de então, uma responsabilidade social mais comprometida com a educação da comunidade a qual se integram, como reforça Silva:

Como consequência, os museus são confrontados com a necessidade de repensar seu papel e, em última análise, a própria identidade e sua relevância como espaços de construção de conhecimento. Isso lhes coloca desafios e abre oportunidades para o desenvolvimento de novas estratégias de relacionamento com os públicos e com as coleções, repensando e reequacionando os espaços e as formas para esse encontro. (SILVA, 2009, p.122).

A partir disso, muitos museus e espaços culturais passaram a se preocupar em propor ações educacionais e parcerias que atendam demandas mais inclusivas, objetivando um museu mais acessível para públicos diferentes, levando, conseqüentemente, a uma maior participação de uma parcela da sociedade historicamente marginalizada e excluída.

Sabe-se porém, que assim como nas demais esferas sociais, também nas relações entre museu e sociedade residem conflitos de classes, e que, historicamente, o acesso a esses espaços e seus acervos não se deu de forma igualitária. Os efeitos da globalização, sentidos mais fortemente a partir das últimas décadas do século XX e que deflagraram em práticas econômicas de ideais neoliberais, tiveram impacto também no sistema de artes e na gestão dos museus, que passaram a operar de acordo com a lógica de mercado.

Nessa perspectiva, especialmente no Brasil dos anos de 1990, foram instituídas políticas de financeirização da cultura, através de leis de

incentivo fiscal, como a Lei Rouanet⁶- Lei nº 8.313/1991, com a ideia de incentivar empresas privadas e pessoas físicas a investirem em cultura em troca de isenção fiscal. Entretanto, se por um lado a Lei proporcionou um crescimento quantitativo de exposições itinerantes e temporárias pelo país, expandindo o repertório cultural disponível para um público cada vez maior, por outro, limitou a capacidade de atuação dos museus, dispensando a participação destes no processo de concepção, elaboração, curadoria, produção, planejamento de ações educativas etc, já que a financeirização de projetos culturais tem como consequência a terceirização dos serviços que envolvem a realização de uma exposição, subtraindo do museu as suas funções primordiais de se posicionar criticamente e de promover ações de formação estética aos seus frequentadores, como explicou Moacyr dos Anjos, no Fórum Permanente:

O problema, para ir direto ao ponto, é que esse modelo, muito frequentemente, compromete a liberdade dos museus de se estabelecerem como lugares de anunciação de um discurso crítico e educativo, onde, idealmente, as exposições que os museus fazem, expõem e suas outras ações, se articulariam para confrontar e desafiar o olhar e a inteligência do público, e não apenas para mostrar aquilo que já é conhecido, estabelecido, o que é convencional, o que é fácil de ser entendido. (ANJOS, 2011)

Além disso, esse modelo de financiamento deixa evidente o interesse do estado em se eximir de suas responsabilidades sociais de promover e disseminar a cultura, deixando essa função, normalmente, ao cargo de grandes corporações. Os projetos de exposição passam então, a ser concebidos para atender aos interesses daqueles que os patrocinam, ou seja, para difundir as marcas patrocinadoras, que disputam espaço de visibilidade com o conteúdo cultural a ser exibido, buscando, por sua vez, ganhar respaldo e prestígio através da associação com projetos de relevância social e cultural e não, necessariamente, para atender às necessidades da população de um determinado local.

Novos desafios: a quarentena

Não seria coerente falar dos desafios enfrentados pelos sistemas de museus, sem mencionar que o tempo que marca esta escrita é o da pandemia da Covid-19, que demarca uma nova era de intensas transformações sociais e econômicas no mundo. Novamente, os sistemas de museus, assim como os demais sistemas educacionais, são obrigados a se reformular, não apenas para lidar com a situação atual da pandemia, mas também para se adequar ao mundo pós-pandemia, no futuro.

Com as portas fechadas, os setores educativos dos museus tiveram

6 Em 2019, esta lei teve suas regras modificadas e nome alterado para Lei Federal de Incentivo à Cultura.

que buscar soluções para manter seus museus vivos, em funcionamento. E como nas demais esferas da sociedade, o meio digital se tornou, desde então, a principal ferramenta de interação com o público. Diversos museus procuraram intensificar a produção de conteúdo nas redes sociais, promover cursos e oficinas online, webnários, lives, com artistas e curadores e tour virtual pelas galerias, no intuito de manter a visibilidade e justificar a manutenção de seus espaços.

Sabe-se, entretanto, que a exemplo do que tem ocorrido com os sistemas escolares, as alternativas encontradas para manter a aproximação com o público, se chegam a ter algum efeito, não são democráticas, especialmente em países com maior índice de desigualdade social como o Brasil, onde atualmente se enfrenta uma das maiores crises sociais e econômicas das últimas décadas, potencializada pela pandemia. Nesse contexto, a maioria da população não tem acesso fácil à internet e às tecnologias necessárias para esse tipo de interação, como escreveu Schenkel (2020) em seu artigo sobre educação em museus na pandemia:

Apesar da potencial ampliação de acesso proporcionada pela Internet, excluem-se públicos que não se encontram nessa situação de conectividade ideal, como idosos sem familiaridade com *smartphones* e Instagram ou jovens de periferia com pacotes de dados limitados, que também poderiam se beneficiar de ofertas culturais em tempos tão desafiadores. Ser parte de um público significa ser alguém solicitado por determinado tipo de objeto ou discurso, habitar um tipo de mundo social, ser motivado por determinados interesses e dispor de certos meios. (SCHENKEL, 2020, p. 3).

Acrescenta-se a isso a questão da elaboração e recepção dos conteúdos compartilhados pelos museus. Nesse contexto, os conteúdos são vistos como estratégias para ganhar público. Assim, já que o público do outro lado das telas de celulares e computadores é virtual e inespecífico, os conteúdos selecionados também não atendem a um objetivo educativo específico. Segundo Schenkel (2020), as estratégias online adotadas muitas vezes “são moldadas sobretudo pela visão de curadores, diretores ou mesmo gerentes de marketing e relações públicas dessas instituições [...]”. (p. 6).

Tal problemática resvala em outra: o papel que as mídias sociais vêm assumindo nesse contexto, em detrimento do trabalho do setor educativo e assim, do educador museal, imprescindível na mediação com o público.

Para além de soluções midiáticas que garantem a visibilidade dos espaços artísticos durante a suspensão de sua programação regular, coloca-se o desafio de descobrir como o trabalho educativo de museus e instituições culturais pode ter continuidade em tempos de isolamento social, quando um de seus

maiores pressupostos, o da presença e convivência com obras e pessoas, encontra-se interdito. (SCHENKEL, 2020, p.7).

Embora alguns museus, como o MAM, já tenham incluído em suas estratégias as visitas educativas virtuais para escolas e outros grupos de visitantes, a situação dos grupos escolares, especialmente os da rede pública, ainda requer atenção. Primeiro porque muitas escolas desconhecem essas possibilidades de interação e segundo, pelas próprias condições de acesso dos alunos. Estes grupos tinham, em sua maioria, as visitas presenciais programadas aos museus como única oportunidade de acesso e interação com o ambiente de arte e suas obras.

Nesse sentido, é fundamentalmente importante reconhecer o educador como o principal agente de interação e conexão entre obra de arte e conteúdos disponibilizados pelos museus e o público, especialmente o público de pessoas com deficiência intelectual. E essa importância deve ser ampliada nestes tempos em que a única interação possível é a virtual. A inclusão em tempos digitais torna-se mais um desafio para os educadores, que precisam encontrar meios de proporcionar experiências estéticas relevantes também para o público de pessoas com deficiência.

MUSEU E INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA – UMA PARCERIA DE PERSPECTIVAS INCLUSIVAS

A experiência relatada aqui é um recorte das atividades desenvolvidas no Programa de Artes Visuais da APAE Belém, através das quais busco enfatizar o caráter inclusivo da arte e seu papel na construção do sujeito cultural. A realização do projeto só foi possível através da união de forças da instituição museal com a instituição especializada.

Em junho de 2013, uma parceria entre a APAE Belém e o Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, possibilitou a realização de um projeto educativo com os alunos do Programa de Artes da APAE, que resultou em uma exposição aberta ao público, durante o mês de julho e agosto daquele mesmo ano. A proposta se desdobrou após uma visita guiada dos alunos e suas famílias aos espaços expositivos do Complexo Histórico Feliz Lusitânia -, que remonta a história da fundação da cidade -, ocorrida no mês de maio do mesmo ano. Além da Casa das Onze Janelas, visitaram as exposições de artes abrigadas no Museu de Arte Sacra e no Forte do Presépio, que também integram aquele complexo cultural.

Desde o primeiro contato, durante a visita guiada aos acervos e exposições, a parceria com a instituição do museu possibilitou aos alunos uma experiência singular e inédita na cidade, ampliando as possibilidades das ações pedagógicas. O desdobramento do projeto, que culminou na exposição dos alunos, com direito a todos os privilégios disponibilizados aos artistas que usualmente expõem naquela casa (convites, vernissage de abertura, divulgação na imprensa etc), possibilitou que eles vivenciassem o papel de protagonistas e anfitriões da sua própria exposição, abrindo uma

janela de reflexão sobre a importância da abertura das instituições culturais para projetos e parcerias que visem uma maior inserção social da pessoa com deficiência. É inegável que a experiência tenha elevado a autoestima dos alunos, como também de suas famílias, cujas quais, muitas vezes, também subestimam o potencial criativo de seus filhos em função da deficiência.

Na ocasião, 30 alunos com idade entre 18 e 45 anos foram convidados a participar de uma oficina de artes no Laboratório de Artes da Casa das Onze Janelas, em que se trabalhou a temática do autorretrato. Toda a ação foi realizada fora da APAE, possibilitando aos alunos frequentarem um espaço de uso comum, porém de pouco acesso às pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Junto com a equipe do educativo do museu, foram definidas as condições e estratégias que possibilitaram levar os alunos da APAE para o museu uma vez por semana no período de um mês. Dos 30 alunos, apenas 23 conseguiram concluir a oficina e participar da exposição.

As famílias foram convocadas para uma reunião para que fossem explicados a importância e os objetivos do projeto, facilitando o comprometimento destas em relação à participação dos seus filhos. Anversa (2011), que investigou a relação da família com a formação estética dos filhos com deficiência, enfatiza que:

[...] é fundamental os pais terem claro como se efetiva o ensino de Arte de seu filho, em outras palavras, participar ativamente da formação artística e cultural deste; mas, para isso, precisam em primeiro lugar, conhecer esse campo, por vezes, desconhecido. (ANVERSA, 2011, p. 100-101).

A aproximação com as famílias dos alunos da APAE Belém sempre ocorreu no intuito de informá-las e envolvê-las nos processos pedagógicos em arte, com o objetivo de muní-las de subsídios significativos, a fim de que se aproximem do real sentido da arte e a importância do seu ensino na contemporaneidade para a produção de conhecimento e para o processo de desenvolvimento estético e cultural de seus filhos.

O deslocamento da Apae para o museu ocorria uma vez por semana, na própria condução da APAE, como uma forma de evitar atrasos e faltas. A oficina foi realizada pela professora de artes visuais da APAE Belém em parceria com os educadores do museu. Estes, com pouca experiência com a educação de pessoas com deficiência intelectual, na época.

No trabalho pedagógico intencional o professor explora as potencialidades dos alunos, tomando proveito do conhecimento prévio trazido por eles, ou seja, das suas experiências com a realidade concreta. O trabalho do professor de artes com alunos com deficiência intelectual envolve aspectos específicos referentes à aquisição de conhecimento em arte, mas também exige atenção às necessidades educacionais específicas desse público.

Para Vigotski (1991) é por meio da mediação do professor que as

7 As funções mentais superiores são: o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória e a atenção.

experiências das crianças evoluem do estágio primário (das funções mentais básicas) para um estágio secundário (das funções superiores)⁷, onde as experiências apreendidas são reelaboradas e ressignificadas, possibilitando novas conexões e interações.

Um ponto de partida que orienta o trabalho com os alunos é a realidade em que eles estão inseridos. O desafio do professor é trabalhar, incansavelmente, no sentido de explorar aquilo que o aluno é capaz de realizar e buscar caminhos que possibilitem uma ação pedagógica efetiva, que promova as condições para o desenvolvimento e a aprendizagem e que contribuam para a transformação de suas condições sociais limitantes.

Ainda que seja um desafio para o professor trabalhar conceitos complexos referentes ao universo da arte com alunos com comprometimentos severos no desenvolvimento, é necessário buscar meios de lhes dar acesso à cultura, transmitindo, adequando e mediando o conhecimento produzido historicamente e coletivamente pela humanidade⁸, transformando-o em saberes e práticas pedagógicas alinhadas com a realidade, em uma perspectiva humanizada dos alunos com deficiência intelectual.

Proposição pedagógica: autorretrato

Com o objetivo de produzir um autorretrato, o percurso do trabalho partiu do exercício de olhar o outro -, na figura dos alunos da APAE -, como um artista em potencial e assim, fazê-los olhar a si próprios com esse potencial. A metodologia envolveu apreciação de obras de artistas; observação no espelho; desenho, fotografia, pintura; construção de diálogos e jogos teatrais, tentando fazer, através dessas experiências, com que as subjetividades de cada um submergissem nos autorretratos produzidos por eles.

O ensino de arte, independente de ocorrer na educação formal ou em outros espaços educativos, desde que mediado e intencional, possibilita a “formação de repertório cultural, que poderá ser trasladado para outros momentos da vida a partir da apropriação e reelaboração por parte dos alunos” (PALHETA, 2019, p.74). Entretanto, alguns alunos apresentam dificuldades para compreender por meio de exemplos e/ou conceitos abstratos e, por isso, a prática pedagógica com pessoas com deficiência intelectual exige elaborar e adequar de forma concreta os conteúdos e conceitos com os quais se pretende trabalhar. Por este motivo, as artes visuais, por sua própria natureza visual, apresentam-se como uma importante ferramenta facilitadora dos processos de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.

Adequar neste caso, é diferente de “adaptar” e significa que todos os envolvidos poderão se beneficiar da atividade em grau de igualdade,

8 A transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade é premissa da Pedagogia histórico-crítica, elaborada e difundida no Brasil por Dermeval Saviani, que tem como fim a transformação da sociedade por meio da educação escolar. (SAVIANI, 2011).

independente de suas especificidades orgânicas. Um mundo adaptado é um mundo em eterno ajuste; prescinde de situações que necessitam constantemente, de “consertos”. Na educação, não podemos correr o risco de cometer “gambiarras” educacionais, porque as consequências podem ser desastrosas para a formação humana.

Para a oficina realizada na Casa das Onze Janelas, definiu-se um plano de curso com objetivo de fazer com que os alunos conhecessem e compreendessem o conceito de um autorretrato, para que, em seguida, pudessem produzir seus próprios retratos. Partiu-se, primeiramente, da leitura dos autorretratos de Van Gogh, Picasso, Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, Andy Warhol e Vik Muniz (figura 1). Durante a primeira visita ao museu, os alunos tiveram contato com outros retratos e outras obras de seu acervo, referências que certamente se somaram a estas, possibilitando, assim, a assimilação do conceito de autorretrato, e o estabelecimento de correlações, diferenciações, leituras, fruição, diálogos e formação de opinião.



Figura 1: Projeção dos autorretratos
Fonte: Acervo da Casa das Onze Janelas. 2013

Em um processo como esse, a perspectiva é de que o conhecimento adquirido aflore em subjetividades. É possível avaliar as conexões que se estabelecem e os efeitos da ação pedagógica quando os alunos conseguem se desvencilhar do referencial que lhes foi apresentado para tomar suas próprias decisões em seus processos criativos. Vigotski chamou a esse processo de “segunda síntese criativa” (VIGOTSKI, 2003, p.230), que ocorre quando, na experiência estética, o sujeito supera o primeiro estágio, do gozo estético da obra de arte-, que se dá em nível individual, desencadeando a partir disso novos processos perceptivos. Segundo o autor, a educação estética, por meio da mediação pedagógica, é facilitadora desse processo. Duarte (2008) explica que a relação com a arte é uma experiência essencialmente estética, mas adquire caráter formativo através da mediação, conduzindo o indivíduo à percepção de si mesmo, levando-o à consciência de sua realidade concreta. E nesse aspecto é que se pode compreender o sentido da arte como agente de transformação social.

No segundo momento, os alunos receberam espelhos (figura 2).

Olharam-se refletidos, observaram os traços de seus rostos, estimulados a perceber suas próprias características. Percebeu-se que alguns alunos não se olhavam ou não olhavam por muito tempo o espelho, talvez por timidez. Não se pode saber com precisão as nuances internas dessas pessoas, por onde perpassam ou como se constroem suas instâncias psíquicas e nem cabe neste trabalho essa análise. Entretanto, à medida que surgiam curiosidades, eles começaram a se envolver mais com a atividade. Na experiência relacional consigo mesmos e com o outro, construíram-se diálogos e relações com as obras que haviam sido mostradas anteriormente, ao tempo que também se revelavam preferências, vaidades, opiniões, à medida que perdiam o medo de olhar a si mesmos e de serem olhados pelo espelho.

Os alunos receberam papel A4, lápis grafite, canetinhas coloridas e lápis de cor e, com base no exercício de observação no espelho, desenharam a si (figura 3). Neste ponto, surgiram as primeiras dificuldades, entretanto, muito comum nas atividades de artes: quando o professor se depara com o “não sei”. Em se tratando de alunos com deficiência intelectual, não rara são as vezes que um aluno tem dificuldade para iniciar um trabalho. Na maioria dos casos, essa dificuldade reflete apenas uma insegurança. O desafio do professor é fazer com que o aluno supere o “não sei”, de modo que não paralise o processo de aprendizagem. É fundamental que o professor incentive suas habilidades, estando atento para aos seus limites e possibilidades, fazendo-o progredir através de desafios.



Figura 2: Atividade de desenho e observação no espelho

Fonte: Acervo da autora.



Figura 3: alunos em atividade de desenho

Fonte: Acervo da Casa das Onze Janelas.

Interessante observar que, mesmo aqueles que não tinham uma representação figurativa bem resolvida, reconheciam-se no desenho que fizeram de si mesmos (figura 4). Isso ficava evidenciado quando o aluno era questionado sobre o seu desenho. Perguntava-se “o que você desenhou?” ou “quem você desenhou?” E, não raro, a resposta, acompanhada de uma “batidinha” orgulhosa no peito, era: “eu”, demonstrando, assim, que haviam conseguido apreender o significado do conceito de autorretrato, ressignificando o aprendizado através do desenho. Deste modo, o que representaram no papel por meio do desenho tinha significado para eles.

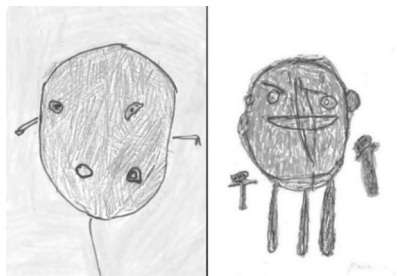


Figura 4: Autorretratos feitos por alunos.
Fonte: Acervo da autora.

Os desenhos dos autorretratos foram fixados em um mural e, em conversa coletiva, os alunos expuseram suas opiniões sobre o processo de trabalho e sobre os resultados, manifestando também, preferências e gostos individuais.

É no processo criativo que o indivíduo põe em prática toda a sua percepção de mundo. Na dinâmica de construir e realizar uma ideia, ele busca ser único, dando significados ao que faz, ao tempo em que tenta organizar tudo que sabe do mundo. A mediação pedagógica é facilitadora dos processos de aprendizagem que conduzem à autonomia criativa. Por meio dela o sujeito articula conceitos do senso comum com os conceitos cientificamente elaborados pelo trabalho pedagógico, como explica Reily sobre o ensino de artes com crianças:

Os conceitos científicos se desenvolvem da vivência que a criança já traz de seu cotidiano, que será transportada para os conceitos científicos. As atividades cotidianas e o conteúdo de casa e da rua dão sentido ao desenvolvimento proposto na educação formal. É por isso que os exercícios totalmente desvinculados do real, como atividades repetitivas, mecânicas, são criticados. (REILY, 2004, p. 21).

Embora Reily faça referência ao contexto do ensino da arte na educação formal, a reflexão pode ser transportada para as práticas pedagógicas, elaboradas em outros contextos educativos que também trabalham com o conhecimento científico, como nesta proposição. Para a

pedagogia histórico-crítica é o ensino, compreendido como trabalho educativo intencional, que humaniza o sujeito e o transforma em sujeito cultural, para assim dar continuidade a sua própria existência. (SAVIANI, 2011). Assim, as experiências e conhecimentos compartilhados através da mediação pedagógica em arte são articuladas com as experiências da vida cotidiana a partir da apropriação e reelaboração por parte dos alunos.

O terceiro momento pedagógico se constituiu de um jogo teatral lúdico com alguns figurinos e acessórios, como casacos, echarpes, chapéus, tiaras etc, que os alunos puderam vestir, de acordo com seus próprios critérios, tentando imitar os autorretratos dos artistas que foram apresentados. Em seguida, foram fotografados um a um. Alguns preferiram ser fotografados sem o figurino oferecido e prevaleceram suas vontades.

No quarto encontro, foram exibidos novamente os autorretratos dos artistas mostrados no primeiro momento, no intuito de lembrá-los da proposta do trabalho e de certificar se os alunos ainda detinham as informações e conceitos trabalhados, visto que muitos deles apresentam uma memória frágil. Após rever as imagens e lembrar o conceito de autorretrato, os alunos receberam uma impressão dos retratos feitos na aula anterior. Receberam tesouras, cola, pincéis, tintas acrílicas, papel canson 200 g tamanho A3 e revistas para serem cortadas, para que fizessem interferências na fotografia.

“Tá bonito?”

Os autorretratos produzidos pelos alunos durante a oficina resultaram na exposição intitulada “O retrato que há em mim”, realizada no próprio museu, ficando aberta ao público, primeiramente, por 12 dias, sendo estendida, posteriormente, por todo o mês de agosto daquele ano.

A equipe do museu cuidou do layout e impressão dos convites (figura 5), deu suporte na curadoria, na concepção visual da exposição e cuidou da montagem. Decidimos expor todos os dois trabalhos produzidos pelos alunos durante a oficina. Os autorretratos feitos com lápis de cor foram expostos no formato de um grande “caderno de artista coletivo”, como parte do processo criativo, e também foram usados no layout do convite impresso.

Os trabalhos feitos com as fotos e interferências (figura 6) foram expostos pendurados por fios de nylon transparentes, ficando suspensos no ar, ocupando todo o espaço do Laboratório de Artes, de modo que o trânsito dos visitantes ocorresse, obrigatoriamente, entre os retratos pendurados. Os espelhos utilizados na primeira atividade também fizeram parte da exposição, como uma instalação. Essa, entretanto, foi uma proposição da equipe educativa do museu. (figura 7).

A exposição teve ampla divulgação na mídias impressa e televisiva da cidade, repercutindo e dando visibilidade à produção artística dos alunos, com o mesmo destaque dado a outras exposições que ocorrem naquele espaço. (Figura 8).



Figura 5: Convite da exposição (frente e verso)
Fonte: Acervo da autora



Figura 6: Trabalhos produzidos pelos alunos.
Fonte: acervo da autora.



Figura 7: Instalação com espelhos.
Fonte: Acervo da autora.



Figura 8: Divulgação da exposição “O retrato que há em mim” na mídia impressa.

Fonte: Acervo da autora.

O grande dia

Quando se fala em inclusão, é necessário refletir sobre todos os aspectos que precisam se abarcados por essa palavra. Pensando nisso, abrimos a exposição “O retrato que há em mim” em 03 de julho de 2013, às 10h00 da manhã. Embora esse não seja o horário habitual dos vernissages, o horário foi escolhido e adequado para facilitar o acesso dos alunos e suas famílias ao museu, já que a maioria morava em bairros afastados e sem facilidade de transporte no horário noturno.

Alunos e suas famílias compareceram voluntariamente ao vernissage de abertura oferecido pelo próprio museu. Interessante notar como, mesmo sem nunca terem participado de um vernissage, nem como expectadores e menos ainda como artistas da casa, os alunos estavam imbuídos de um orgulho pessoal e de total noção da importância daquele momento em suas vidas. Estavam visivelmente felizes e empolgados.

Aberta a exposição (figura 9), os alunos correram para identificar seus próprios trabalhos e apresentá-los às suas respectivas famílias e demais visitantes. Depois, partiram para ver os trabalhos dos colegas. Tiravam fotos ao lado dos trabalhos; mostravam orgulhosos a quem passasse ao seu lado; apontavam e verbalizavam coisas como: “é meu”, “eu que fiz”, “tá bonito?”.

Da parceria entre as duas instituições, abriu-se um caminho de possibilidades, trazendo, assim, à superfície dessa relação, um tempo de reflexão sobre as infinitas possibilidades de atuação de ambas as instituições para transformação da realidade pouco inclusiva de pessoas com deficiência intelectual. Para além do processo de aprendizagem e construção cultural destas pessoas, a experiência desta ação, por meio de um planejamento pedagógico conjunto, permitiu a rara oportunidade de dar visibilidade a essas pessoas por seus protagonismos artísticos e não pelas condições de seus corpos.



*Figura 9: Exposição “O Retrato que há em mim”
Casa das Onze Janelas, Belém, 2013. Fonte: Acervo da autora.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões trazidas na primeira parte deste texto evidenciam as contradições e desafios enfrentados pelos sistemas de museus, que por um lado, buscam atender às demandas de um museu mais acessível e inclusivo, oriundas das transformações e lutas sociais ocorridas na sociedade nos últimos tempos e por outro, são igualmente confrontados a corresponder às expectativas do modelo econômico neoliberal, que impõe a construção de uma sociedade excludente e amplia as desigualdades sociais, uma vez que promove a manutenção do status quo. Em uma sociedade movida pela lógica de mercado, pessoas com deficiência não são, necessariamente, um público lucrativo.

Todavia, a busca por proposições que promovam experiências significativas na construção de um ideário de inclusão motivou o compartilhamento das experiências pedagógicas apresentadas no segundo tópico. O relato e as reflexões sobre os processos e resultados da proposição mostraram que a parceria entre o museu e a instituição especializada é uma experiência válida para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual em museus, apontando resultados significativos para o desenvolvimento cognitivo e para a formação estética dessas pessoas.

Ao propor parceira com a instituição especializada, o museu também visava ampliar seu campo de atuação e capacitar sua equipe pedagógica para lidar com público de pessoas com deficiência intelectual. A troca de experiências entre a professora de arte da APAE e os educadores do museu contribuiu para desfazer pensamentos capacitistas na prática educativa de ambos os lados. Para a instituição especializada, este tipo de parceria abre um campo bastante positivo para a reflexão e para a reprogramação de sua

atuação e ações na vida das pessoas com deficiência intelectual.

Naquele ano, ainda eram recentes as reflexões da autora sobre a realidade concreta das pessoas com deficiência intelectual e sobre as possibilidades de alcance de suas ações como professora de arte. Por isso, sem tirar a importância daquela proposição e dos resultados alcançados, permite-se pontuar e concluir que o modelo da ação realizada naquele ano, embora tenha tido reflexos positivos na atuação com os alunos, não corresponde totalmente às expectativas de uma efetiva inserção e participação desses sujeitos na sociedade, já que a inclusão prescinde de vivências e trocas de experiências entre sujeitos de contextos sociais diferentes. É sabido que a interação com pessoas de diferentes contextos contribui para um melhor desenvolvimento das funções cognitivas das pessoas com deficiência intelectual, pois a base da constituição humana é histórico-cultural.

Vale lembrar que o contexto da experiência relatada era de um mundo sem pandemia e, nesse sentido, com desafios diferentes dos enfrentados na atualidade. Para as pessoas com deficiência intelectual, o isolamento social é uma condição histórica pré-existente à pandemia, agravada ainda mais pelos protocolos de restrição social necessários no momento.

Sabe-se que com tantas questões a serem reprogramadas no contexto da pandemia, se já não tem sido fácil pensar em ações para um público comum, pessoas com deficiência acabam por não se configurar como uma prioridade, especialmente, diante da atual crise econômica que assola o país. Mas se não é fácil pensar em proposições efetivas para a problemática no contexto pandêmico, faz-se importante e urgente prever que no mundo pós-pandemia pessoas que sempre estiveram historicamente excluídas de determinados contextos sociais, estarão ainda mais acudadas e intimidadas a frequentar os espaços de museu. É preciso se antecipar e pensar em estratégias de reaproximação e adequação de práticas pedagógicas pautadas nas transformações ocorridas nesse período, a fim de se evitar o apagamento de conquistas arduamente alcançadas pelas lutas de grupos sociais ao longo da história.

Nesses tempos em que sobreviver aos efeitos da pandemia tornou-se um exercício diário dos brasileiros, a arte tem ocupado um lugar relevante, de refúgio e alento, na vida das pessoas que estão em isolamento. E embora os artistas sejam o principal alvo de perseguição política no Brasil e o setor cultural tenha sido um dos primeiros a sofrer com os cortes de verbas, a arte segue sendo resistência nesse momento, assim como o foi em todos os momentos de crise na história. É preciso repensar o seu lugar não apenas durante a pandemia, mas sobretudo, no mundo que vem a seguir. Não estávamos preparados para a pandemia, mas estamos nos preparando para quando tudo isso passar? Quando as instituições culturais voltarem a abrir as suas portas, que arte faremos? Que arte queremos ver no mundo? Que arte queremos “consumir”? E queremos mesmo seguir “consumindo” ou queremos ressignificá-la em seu potencial humanizador?

Não temos todas as respostas. O que se sabe é que quando tudo isso passar teremos mais excluídos do que tínhamos antes e precisamos olhar para esse tempo, tentando compreender como vamos atuar e reelaborar nossas práticas para que estas sejam menos excludentes e mais humanizadoras diante dos novos desafios, especialmente no que diz respeito ao acesso dos sujeitos com deficiência intelectual às artes.

A experiência pedagógica compartilhada neste texto mostrou uma ação educativa que não seria possível nestes tempos, mas também mostrou o quanto se pode alcançar com o ensino de arte para pessoas com deficiência intelectual. Portanto, é preciso falar do ensino de arte para pessoas com deficiência intelectual. É preciso falar de arte com pessoas com deficiência intelectual. E é preciso falar sobre as pessoas com deficiência intelectual para que não sejam esquecidas. Mas é também preciso ouvi-las sobre o que pensam, o que sabem, o que desejam e sonham e também, sobre o que fazem ou gostariam de fazer se tivessem oportunidade. Incluir prescinde compreender que pessoas com deficiência estão no mundo para além de seus corpos, com suas próprias existências.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, P. **O que pensam as famílias sobre a formação artística dos filhos com deficiência? Com a palavra, as mães.** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DUARTE, N. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, p.1-15, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/arte-e-formacaohumana-em-lukacs-e-vigotski>. Acesso em: 30 ago. 2018.

FONSECA DA SILVA, M. C. R.; KIRST, A. C. Inclusão pela arte: processos de democratização do acesso de pessoas com cegueira ao Museu. **Revista Digital Art&**. Ano VI. n.10. Novembro, 2008. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-10/trabalhos/36.htm>. Acesso em: 07 jan. 2019.

GESSER, M; BLOCK, P; MELLO, A. G. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; Böck, G.L.K.; LOPES, P. H. (Org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**– Curitiba: CRV, 2020. Cap 1, p. 17-16.

GROSSMANN, M. “Museu como Interface”. In: **Museum Art Today / Museu Arte Hoje**, São Paulo: Hedra & Forum Permanente, 2011, p. 193-221.

KIRST, A. C., SIMÓ, C. H.; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Ensino de arte e inclusão: os desafios do conhecimento. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. “Entre Territórios. **Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Cachoeira, Bahia: Anpap, 2010.p. 1861-1875.

PALHETA, C. S. S.. **O Ensino de arte e o sujeito com deficiência intelectual: Perspectivas histórico-críticas**. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2019. 224 p.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações** 11.ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHENKEL, C. Em quarentena: apontamentos sobre educação em museus em tempos de pandemia. **Porto Arte: Revista de Artes Visuais**. Porto Alegre: PPGAV-UFRGS, jan-jun, 2020; V.25; N.43 e-ISSN 2179-8001.

SILVA, S. G. da. Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal. In: BARBOSA, A. M; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Cap 7, p.121-140.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas, Tomo V. Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997. 400 p.

DESAFIOS DA ACESSIBILIDADE MUSEOLÓGICA PARA DEFICIENTES VISUAIS: ESTUDO DE CASO NO MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE

Camila de Carvalho Vieira¹

INTRODUÇÃO

Os museus são locais onde se criam e se recriam experiências. São territórios de aprendizagem e, portanto, espaços de encontro para a elaboração coletiva de sentidos que potencializam e socializam o conhecimento, a fim de promover visões de mundo e estimular a criatividade dos indivíduos e grupos que os frequentam. O acesso aos museus e a seu acervo é fonte de pesquisa importante para a democratização do conhecimento e da cultura.

De acordo com Grinspum (2001), desde que o museu tornou-se público, no século XVIII, sua função social tem sido motivo para justificar a existência. Atualmente, sob a égide das novas tendências museológicas, o compromisso sociopolítico dos museus é, antes de tudo, educacional, e sua nova definição aponta para “instituições de serviço público e educação, um termo que inclui exploração, estudo, observação, pensamento crítico, contemplação e diálogo”.

Todavia e, por muito tempo, os museus foram vistos como espaços sacralizados e elitizados, limitado apenas a grupos que possuía conhecimento específico para compreender, consumir e fomentar a produção artística. Desta forma, o papel social da arte tornava-se incompreensível para a maioria da população, principalmente, para aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência que os impedia de frequentar tais locais.

Visando o acesso à arte, a cultura e a inclusão de toda a população nos espaços culturais e museológicos, criam-se, a partir dos anos 80, no Brasil, políticas públicas de inclusão e acessibilidade, cuja finalidade será acolher a pessoa com deficiência, seja ela: visual, auditiva, física, intelectual, etc; sem preconceitos ou atitudes assistencialistas, respeitando suas necessidades e potencialidades.

Segundo Tojal (2007), o museu como instituição pública, deve ter como objetivo não somente a preservação de patrimônio cultural nele abrigado, mas promover ações culturais enfocando o seu potencial de ação educacional e inclusão social, atuando como agente de conhecimento, autoconhecimento e afirmação da identidade cultural de todos os cidadãos, independentemente de suas diversidades. A inclusão nos museus é um dos temas que mais estão em voga na contemporaneidade. Porém, quando discutida, muitas são as perguntas que ficam sem respostas. Todos parecem saber o que se deve fazer para que melhorias na qualidade de vida de pessoas com necessidades especiais aconteçam, mas quando é chegada a hora de por em prática, poucas atitudes são tomadas. Na grande maioria dos ambientes museológicos ou espaços expositivos, vários são os obstáculos que impedem

a autonomia do público inclusivo. Tais dificuldades vão desde a formação e treinamento inadequado das equipes de monitoria, ou a readaptação de materiais educativos, assim como, os aspectos arquitetônicos dos espaços.

Tratando-se especificamente da inclusão de deficientes visuais, percebe-se que este público apresenta certa resistência em frequentar os ambientes culturais. Portanto, proliferam as iniciativas que visam dar acesso à arte às pessoas com deficiência visual: museus, galerias, oficinas de arte, curadores, artistas, educadores, arquitetos, o poder público e a iniciativa privada sentem a urgência de incluir, nos diferentes espaços em que a arte se manifesta, este público que, historicamente falando, sempre lhes foi um tanto estranho (SARRAF, 2008).

Porém, as iniciativas inclusivas deparam-se com o fato, sedimentado ao longo da história, de que os museus e outros espaços de cultura são locais predominantemente destinados a exploração visual e, portanto, vedados a visitação de deficientes visuais quase que por definição. Outra problemática ainda e a constatação de que as próprias obras de arte, sobretudo quando se trata de artes plásticas, costumam ser feitas para serem vistas, e não tocadas.

A falta de visão não é um impedimento à fruição estética. Porém, sem um programa específico de atendimento, onde exista uma proposta de acesso interativo, o museu torna-se um lugar desinteressante e por vezes constrangedor. É importante lembrar que pessoas com deficiência necessitam de mediações diferenciadas, inclusive para se atingir de forma completa a sensibilização diante de uma obra. Segundo as palavras de Tojal (2007, p.102):

Ao se pretender abrir o espaço museológico a todos os públicos, há de se levar em consideração novos fatores que impõem aos processos de comunicação múltiplas formas de diálogo, pois a igualdade de direitos está intrinsecamente relacionada ao respeito pela diversidade coletiva e individual”.

De acordo com a temática, surgem apontamentos em torno da necessidade de participação do público deficiente visual em espaços expositivos, das adaptações necessárias a esses locais, bem como, as estratégias para que este público específico possa vivenciar exposições de arte de forma significativa. A inclusão pretende a diversidade, pressupondo ser uma experiência múltipla e enriquecida que oportunize modos diferenciados de compreensão da arte. Sendo assim, tais reflexões e ajustamentos de acessibilidade não se limitam apenas ao público deficiente visual uma vez que, tais práticas facilitariam a experiência estética do público em geral.

A partir destes apontamentos, faz-se necessário repensar: de que maneira é possível elaborar ações educativas e exposições de arte inclusiva para o público deficiente visual? Neste sentido, o objetivo deste artigo será apresentar estratégias de elaboração inclusiva para o público não vidente, relatando um estudo de caso em mediação guiada, tátil e adaptada, ocorrida no Museu da Escola Catarinense, em Florianópolis, destinada

especificamente ao público deficiente visual e baixa visão. Para tanto, além do estudo de caso, esta pesquisa pautou-se em revisões bibliográficas, oriundas através de livros, artigos científicos e referências via internet.

MUSEU ACESSÍVEL

“Os museus são espaços que suscitam sonhos”
Walter Benjamin

Os museus são espaços provocadores de sonhos, como romantizou Benjamin, eles são ambientes de devaneios e fantasias. Entrar em um espaço expositivo pode inserir o sujeito em outro mundo, abrindo possibilidades e desconstruindo paradigmas. De acordo com as palavras de Chagas; Nascimento, 2008a, p. 59:

Da modernidade ao mundo contemporâneo, os museus são reconhecidos por seu poder de produzir metamorfoses de significados e funções, por sua aptidão para a adaptação aos condicionamentos históricos e sociais e por sua vocação para a mediação cultural. Eles resultam de gestos criadores que unem o simbólico e o material, que unem o sensível e o inteligível. Por isso mesmo, cabe-lhes bem a metáfora da ponte lançada entre tempos, espaços, indivíduos, grupos sociais e culturas diferentes, ponte que se constrói com imagens e que tem o imaginário um lugar de destaque.

Além disso, por ter caráter social e ser de função educacional, é dever do espaço museológico receber seu público “com normas apropriadas para assegurar a saúde, segurança e acessibilidade aos seus visitantes. Deverá existir considerações espaciais na acessibilidade de pessoas com necessidades específicas” (Lewis, 2004, p.6). Somente assim, o museu atende seu papel de prestar serviço ao ensino de seus espectadores, reafirmando-se como instituição cultural e educacional. Desta forma, ações visando o “não público” passam a ter um papel relevante para o desempenho da função social do museu, em tempos em que as propostas da nova museologia trazem à tona a abertura desses espaços a um número cada vez maior de pessoas. É, portanto, dentro dessa nova perspectiva de mudança de paradigma do museu elitista ao museu para todos, que ações dirigidas aos públicos com deficiência se iniciam.

No entanto, é sabido que numerosos obstáculos impedem a plena fruição do nosso patrimônio cultural e artístico, seja através das inúmeras barreiras arquitetônicas que surgem ao longo de um percurso expositivo, seja por meio das dificuldades de adaptações necessárias aos públicos inclusivos ou, ainda, pela falta de uma mediação cultural específica a acessibilidade. Atender o público de pessoas com deficiência depende de mudanças culturais e institucionais. As leis que garantem a acessibilidade de todos à educação já existem e, se na linguagem artística esse acesso requer visita a museus, é a instituição que deve se adequar. Os ajustes devem ser

compreendidos pelas diferentes áreas que atuam no museu como conservação, curadoria, pesquisa, ação educativa, adaptação de materiais, etc.

A fim de possibilitar as pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os estados partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar as pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, a informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (CONVENÇÃO 2007 p. 22).

Desta forma, é dever dos museus promover a ampliação do acesso das pessoas com deficiência ao patrimônio artístico e cultural por meio do desenvolvimento de projetos e soluções de acessibilidade, permitindo o livre acesso para pessoas com deficiência visual, física, auditiva, intelectual e múltipla em todas as esferas sociais, culturais e humanas de modo a eliminar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, disseminando assim, informação e conhecimento. No Brasil, um grande exemplo de proposta inclusiva é o projeto desenvolvido pela Pinacoteca de São Paulo que vem desenvolvendo um sério trabalho com deficientes visuais, disponibilizando aos visitantes matrizes táteis, maquetes do prédio e também de algumas obras, juntamente com a mediação feita pelos profissionais do museu. Este trabalho na Pinacoteca contou com a experiência de Amanda Tojal que iniciou a experiência junto ao MAC, Museu de Arte Contemporânea da USP.

Os grandes museus ao redor do mundo vêm desenvolvendo trabalhos que possibilitem uma maior aproximação do sujeito cego com as obras de arte. A maioria oferece ao visitante etiquetas em Braille e áudio-guias como algumas das soluções encontradas, mas outras instituições também possibilitam visitas guiadas e matrizes táteis que são desenvolvidas a fim de que se possa de fato tocar e conhecer obras de artes que não seriam possíveis sem o material de apoio. Outros vão um pouco mais além, como é o caso da Tate Modern em Londres, que disponibiliza em seu site um recurso on-line, por meio do qual as pessoas com baixa visão podem apreciar algumas obras do acervo em close e montando-se passo a passo na tela do computador. Para os cegos a descrição de quadros, explicações sobre o artista e período da história da arte estão disponíveis em áudio.

De acordo com esses exemplos, para que o público inclusivo possa visitar uma exposição de forma autônoma, é imprescindível adaptar o espaço desejado. As vias de acesso às exposições internas e externas dos edifícios, se possível, devem ter uma rota plana, com superfície uniforme, bem cuidada coberta de material antiderrapante, para minimizar os riscos de acidentes para as pessoas que tem deficiência visual e para os demais visitantes. Informações sonoras, visuais, táteis, rampas e elevadores de

acesso, banheiros adaptados e programas de mediação guiada são imprescindíveis para que esses sujeitos se locomovam de maneira segura e independente.

Sem um programa específico de atendimento, onde exista uma proposta de acesso interativo, o museu torna-se um lugar desinteressante e por vezes constrangedor para o público inclusivo. Um exemplo importante a ser lembrado é que, os espaços expositivos são, por via de regra, construídos para serem vistos. De maneira bastante recorrente, as obras não permitem um contato direto com o público, estando limitadas por espaços identificados por faixas no chão. De forma geral, não é possível ter nenhum outro contato com obras de arte dentro de instituições culturais senão pelo sentido da visão. Esta forma de apresentação das obras, porém, restringe significativamente as possibilidades de mediação para o público com deficiência visual.

Segundo Tojal, a visita do público deficiente visual é a que demanda o maior número de adaptações, mas também é a que leva a equipe museológica a considerar novas possibilidades, novos caminhos a serem explorados na mediação entre arte e público, e não apenas para o público especial. De acordo com suas palavras (1999, p. 2):

O museu de arte comprometido com a contemporaneidade deverá, portanto, refletir não somente a participação do público portador de deficiências visuais no espaço expositivo, como também saber avaliar as importantes contribuições que este público trará essa instituição, como mais uma forma de enriquecimento e renovação de sua política cultural e profissional.

Desta maneira, faz-se necessário repensar que, além da dificuldade de locomoção dentro dos espaços museológicos o público deficiente visual enfrenta também distintas limitações de acesso a uma obra visual, fazendo-se necessário, viabilizar estratégias de acesso e autonomia para que de fato, a inclusão aconteça.

DEFICIÊNCIA VISUAL

O mundo em que vivemos está repleto de estímulos que, em sua maioria, só podem ser compreendidos por meio da visão. Os objetos são identificados à primeira vista pela sua aparência. A configuração exterior, isto é, a aparência visual apreendida pelo sentido da visão, é responsável pela aproximação inicial dos sujeitos com as características físicas e as significações dos objetos. É próprio do ser humano a predominância desse sentido para estabelecer suas relações sociais e suas comunicações.

Considerações como essas abrem questionamentos acerca da acessibilidade da imagem visual a pessoas não-visuais, e do papel dos espaços museológicos no sentido de acolher todas as pessoas sem distinções. Apesar do grande número de portadores de deficiência visual no Brasil, observa-se

que a maioria deste público apresenta certa resistência ou dificuldades em visitar exposições e museus, por considerar monótono ou inadequado o fato de visitar uma exposição e não poder tocar as obras, com exceção de trabalhos contemporâneos interativos ou, ainda, a falta de muitas instituições não apresentarem programas de ação educativa que possam os receber de maneira inclusiva possibilitando-os uma experiência significativa com a arte.

A falta de visão não é um impedimento à fruição estética. A arte faz ver, ela é capaz de ampliar a percepção a partir de uma experiência que pode nos trazer sensações, de estranhamento, de encantamento, de reflexão. Mas é sabido também, que a experiência estética não acontece somente de frente a um objeto artístico, e muitas vezes o contato superficial com a obra ocasionado pela visão passiva nos causa e nos provoca pouco, ou quase nada. Sendo assim, a cegueira não deve ser um empecilho definitivo, mas algo que inspire outras maneiras de se pensar e experimentar a imagem especificamente através da arte.

De acordo com Oliveira (1998), a fruição da imagem e do belo começa na captação pelos sentidos. Somente o homem pode apreciar o que é esteticamente coeso, o que indica que, não os sentidos – e em particular, a visão –, mas a inteligência, que nos define dos outros seres vivos, é o que possibilita o apreço das artes. Desta forma, a falta de visão não é um elemento prejudicial à inteligência e considerando da mesma maneira as várias linguagens artísticas, o vidente e o deficiente visual encontram-se em iguais possibilidades de experimentar a fruição estética.

As dificuldades a serem vencidas ainda são imensas no que diz respeito às atitudes e abordagens dos profissionais que trabalham com a inclusão dos deficientes visuais. Leontiev (2004) pontua a importância de se levar em conta o fato de que cada um é diferente e que, com condições adequadas e métodos de ensino especiais, muitas das deficiências podem praticamente desaparecer diante de experiências que se proponham a dar condições de aprendizagem iguais para todos. Neste caso destaca-se a necessidade de valorizar potencialidades desenvolvidas ao invés das deficiências existentes. Portanto, o desenvolvimento depende das condições e dos estímulos que são dadas a estas pessoas.

Podemos dizer que a formação da imagem mental não depende somente do sentido da visão, mas também, de todas as outras experiências sensoriais provenientes dos estímulos que recebemos (COHEN, 2001). Por isso, é possível afirmar que uma pessoa que nunca enxergou pode formar uma imagem mental de um objeto através de seus outros sentidos. A formação da imagem mental dependerá das experiências acumuladas durante a vida da pessoa não-visual, das informações que foram passadas a ela e de sua formação social e cultural.

Desta maneira, ensinar arte e cultural para uma pessoa que não pode enxergar torna-se imprescindível na medida em que nossa sociedade é uma sociedade guiada pelo visual. A impossibilidade de não ver deve ser tomada como um processo que inspire outras maneiras de se pensar e

experimentar a arte. Tratando-se da compreensão da arte, é apropriado que se busque sistematizar outros modos de interação com o objeto artístico além do visual, dando ênfase a utilização de outros sentidos de percepção. Sobre esta questão, Ballastero (2003, p. 36) afirma:

Porém, no caso dos invidentes é bem diferente; as sensações auditivas, olfativas, hápticas e térmicas passam a ocupar um lugar privilegiado em sua experiência sensorial. Sua experiência sensorial do mundo é, portanto, qualitativamente diferente.

A importância dada a multissensorialidade é especialmente significativa para o público deficiente visual, já que uma visita usual a um museu de arte prioriza invariavelmente o sentido da visão. A partir destes apontamentos, faz-se necessário repensar: de que maneira é possível elaborar ações educativas e exposições de arte inclusiva para o público deficiente visual? Neste sentido, o objetivo deste artigo será apresentar estratégias de elaboração inclusiva para o público não vidente, relatando um estudo de caso em mediação guiada, tátil e adaptada, ocorrida no Museu da Escola Catarinense, em Florianópolis, destinada especificamente ao público deficiente visual e baixa visão.

MEDIAÇÃO CULTURAL

Ação Educativa ou mediação cultural são procedimentos que promovem a educação no museu, podendo estar voltada para a transmissão de conhecimento dogmático ou para a participação, reflexão e transformação da realidade social. Neste caso, deve ser entendida como uma ação cultural, que consiste no processo de mediação, permitindo ao homem apreender, em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrangente da realidade que o cerca. Seus resultados devem assegurar a ampliação das possibilidades de expressão dos indivíduos e grupos nas diferentes esferas da vida social. Concebida desta maneira, a ação educativa contribui para o desenvolvimento do papel social dos museus, promovendo benefícios para a sociedade.

Para tanto, enfatiza-se a importância dos museus apresentarem um profissional qualificado para promover a reflexão de diferentes públicos, inclusive, para aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Desta forma, os mediadores ocupam papel central, dado que são eles que concretizam e propiciam o diálogo com os visitantes acerca das questões presentes no museu, dando-lhes novos significados.

Cocchiarale (2006) evidencia a necessidade de se mediar: “Uma das práticas mais generalizadas do mundo institucional das artes, compreendendo aí o chamado grande público, é a necessidade de mediação pela palavra, para a produção de sentido”. É através desta produção de sentido que se pode promover a participação, a reflexão crítica e a transformação da realidade social da arte; afinal os museus e as galerias são

espaços de escolhas e intencionalidades – do artista e, sobretudo do público – e por meio destas estratégias é que se pode instigar o espectador.

O papel do mediador é importante para a criação de situações em que o encontro com a arte, como objeto do conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura. Ser contemporâneo frente à obra de arte é o papel do mediador; afinal, podem ser compreendidos como sinônimos para a ação de mediar: “provocar, ampliar, despertar, trocar, instigar, motivar\estimular, facilitar\favorecer, enriquecer, desenvolver, criar, passar, orientar, diagnosticar, conduzir\levar, apoiar, efetivar, auxiliar, mostrar, objetivar, suprir, conduzir, articular, incorporar, informar” (MARTINS, 2005, p.43) Desta forma, compreende-se que enquanto mediador, o educador é muito mais um propositos do que um depósito de informações e dados a ser despejado.

Dentro do espaço museológico, o mediador, ainda que orientado pela proposta da exposição e pela formação geral do núcleo de arte-educação, será responsável por proporcionar transformações e apropriações ao público presente. Porém, e se este público for inclusivo ou, precisamente, deficiente visual? De que maneira é possível elaborar ações educativas e exposições de arte inclusiva para este público específico? Em se tratando do público deficiente visual, (TOJAL, 2007) afirma a necessidade de criação de novas estratégias de mediação para além da oratória e da escrita. Desta forma, faz-se necessário a criação de propostas interativas e experimentais. De acordo com suas palavras:

A percepção multissensorial é também parte inerente de uma postura semiótica aplicada à comunicação museológica que privilegia a compreensão da recepção, a partir dos estímulos provenientes dos objetos e dos sentidos, a eles atribuídos pelo público fruidor, senso que, nesse caso mais específico, a ênfase da recepção está vinculada a fruição do objeto cultural a partir de todos os canais sensoriais além do visual, como o tátil, o auditivo, o olfativo, o paladar e o sinestésico. Esses canais sensoriais podem ser estimulados por meio de recursos mediáticos, especialmente concebidos para facilitar a percepção do objeto cultural por parte do público fruidor, fator esse fundamental para a compreensão e significação deste objeto, principalmente aos públicos com necessidades especiais. (TOJAL, 2007, p. 102).

Sendo assim, é preciso que o educador-mediador desperte para a necessidade de adaptações, bem como, a elaboração de materiais de apoio que, pensados a partir da didática multissensorial, possam contribuir para a construção de uma experiência estética plena. Transpor os limites da deficiência nos habita a pensar diferentes maneiras de interação com a arte e com o mundo, partindo de uma abordagem da consciência ampliada, que envolve todo o corpo e relaciona sentidos e saberes (Merleau-Ponty, 1996), espaços e tempos diferenciados que nos ajudam inclusive a enriquecer a

experiência estética de todos, na medida em que se oferece estímulos e informações agregadoras de significados.

Porém, a experiência estética de deficientes visuais deve ser pensada a partir de suas inúmeras subjetividades e especificidades. Um fator primordial que se deve ter clareza e sensibilidade é que não existe uma regra de medida de visão, existem várias visões. A acuidade visual é muito complexa e deve ser colocada como referencial primeiro, pois uma pessoa que perdeu a visão tardiamente possui uma percepção espacial diferente da que nasceu sem ver, a consciência corporal e espacial, a perspectiva do uso do tato, todos esses elementos são vitais ao se propor mediação e experiência artística a deficientes visuais.

Desta forma, a fim de transmitir novos sentidos e saberes em uma ação educativa para o público deficiente visual, levando em conta as especificidades de cada um, os programas de mediação guiada podem recorrer aos seguintes estímulos sensoriais: informações sonoras, visuais, adaptação das obras em tridimensional para facilitar o contato tátil, vídeo-guias, audiodescrição, audiomediação, sons, aromas, sensações gustativas, legendas em braille, reproduções em alto contraste, maquetes, matrizes táteis, experiências de exploração com o corpo, exercícios de acuidade visual, etc. Tais estímulos favorecem e exploram diferentes possibilidades e sentidos perceptivos.

A audiomediação e a audiodescrição, por exemplo, é um dos recursos mais utilizados em uma visita guiada para o público deficiente visual. A audiomediação difere da audiodescrição, por ser um recurso através do qual a obra é não apenas descrita, mas descoberta através dos caminhos e reflexões apontados, questionamentos e convites. A audiodescrição é um relato exato do que está sendo percebido. Através da audiomediação, busca-se uma conversa ampliada sobre a obra, num passeio de braços dados, onde o locutor vai percorrendo juntamente com o espectador os espaços da obra, numa descoberta de detalhes, possibilidades e reflexões – informando, mas também fruindo e vivenciando a arte.

Etiquetas em braille contendo descrições sobre a obra, bem como, atividades que proporcionem o toque também facilitam muito a mediação para o público cego. O toque, associado principalmente as matrizes e maquetes táteis, bem como, as peças em tridimensional necessitam da percepção e compreensão por partes, para que depois construa o todo na mente do observador. Essa prática, para que se torne eficiente, exige que sejam observados alguns critérios, como: tamanho das peças, que não devem ser maiores que os braços do visitante; superfícies, que não podem ser agressivas ao toque; detalhamento preciso, de forma que seja possível a percepção. A presença e detalhes pequenos dificultará a compreensão da obra; posicionamento das peças e fatores relacionados, como suporte adequado, altura, etc. Desta forma, ao tocar em uma obra, o deficiente visual explora também o movimento dos braços e do corpo em detrimento ao reconhecimento e percepção do objeto em si.

A sonorização do ambiente, a utilização dos recursos sonoros dos

objetos expostos, bem como a inexistência de ruídos alheios no ambiente, contribuirá efetivamente para uma apreciação significativa das obras. O olfato e o paladar ainda são recursos pouco utilizados na monitoria de exposições para proporcionar experiências estéticas, mas não pela ausência de valor. Tojal (1999) considera no olfato um “forte apelo emocional” (p.7), capaz de evocar imagens.

Nos museus de arte, Tojal (1999) ressalta que para o atendimento de fato do público cego há a necessidade de muitas adaptações para poder perceber as obras de arte de uma exposição. Por outro lado, também aponta para as possibilidades de inovações surgidas no que diz respeito às novas formas de apreensão e fruição do objeto por meio da mediação de exposições, adaptação de catálogos e material de apoio para o braille. Também, a construção de matrizes táteis e maquetes, tanto das obras quanto do espaço físico do museu, são algumas das medidas que podem levar o conteúdo da arte a este público específico. A produção deste material, além de contribuir para a maior percepção das coleções e exposições temporárias, também auxilia o professor de artes em uma abordagem inclusiva. A parte educativa do museu pode ser um local de experiências que aproximem o público das obras de arte não de maneira superficial, mas de modo profundo, explorando diversas possibilidades de leituras.

Cabe, portanto, aos profissionais e educadores de museus, a função de refletir permanentemente sobre sua prática e sobre o seu papel de mediador, ao desenvolver estratégias aplicadas tanto às questões de produção expográfica, como as dirigidas às ações educativas, relacionadas ao conhecimento, necessidades e potencialidades referentes aos seus públicos, a começar pela valorização desses públicos como sujeitos, com plenas condições de interagir coletivamente e individualmente nesse espaço expositivo, criando e recriando seus códigos e interpretações, bem como, reafirmando a importância cultural e de inclusão social, presente de forma tão significativa na instituição museal.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: MEDIAÇÃO CULTURAL REALIZADA COM OS EDUCANDOS DA ACIC – FLORIANÓPOLIS

No dia 13 de junho de 2017, aconteceu a visita de oito educandos do Grupo de Leitura e interpretação da (ACIC) – Associação Catarinense para integração do Cego, na exposição: “Cui Bono – Quem se beneficia?”, realizada no Museu da Escola Catarinense. A visita mediada foi coordenada pela artista visual e arte educadora da ACIC: Camila de Carvalho Vieira. A mostra foi resultado da disciplina de pós-graduação em Artes Visuais, da UDESC: “Ação Educativa em espaços culturais”, ministrada pela docente: Sandra Ramalho, da qual fez parte a professora Camila.

Cui bono? É uma expressão latina que quer dizer: Quem se beneficia? Ou a quem beneficia? O tema trata-se de posturas que permeiam as relações sociais e políticas e esse modo de filosofar por meio de imagens, a arte – em seu sentido amplo - vem assumindo o papel de fazer denúncias poéticas e de conscientizar as pessoas, com originalidade. O tema seria uma possibilidade

de abordar proposições artísticas de modo a refletir sobre os tempos vividos por nós, bem como, influenciar em nossa maneira de atuar enquanto educadores, artistas e mediadores.

Partindo desta temática, os artistas participantes foram instigados a elaborar seus trabalhos acerca de questões atuais e críticas que merecem ser repensadas e ressignificadas em nosso cotidiano. Temas como: acessibilidade; fotografias \ palavras do contexto urbano; graffiti \ pichação = cidade linda; imagens que representam dualidades cotidianas; cédulas de dinheiro; Celesc; dor \ acidente; poesias; o poder da palavra e da imagem - foram abordados e discutidos através de uma mediação cultural educativa.

Por meio de obras táteis, o trabalho exposto pela professora Camila foi elaborado e destinado ao público deficiente visual, no intuito de proporcionar a inclusão social através da arte, bem como, facilitar as práticas de acessibilidade nos museus. A proposta foi possibilitar que as obras pudessem ser tocadas, sentidas; de modo a provocar sensações e percepções distintas naqueles que compartilharam da experiência. Questões como: Quem se beneficia ou não da visão para compreensão de uma obra de arte? Com que frequência o público tem a possibilidade de visitar uma exposição e poder tocar em uma obra? Será a arte uma prática facilitadora da acessibilidade? Quem se beneficia em vivenciar-se a experiência do outro; a descobrir novos modos de comunicação e de linguagens não visuais? – foram questões que instigaram a educadora a propor obras táteis de modo a refletir sobre a vivência de seus educandos.

A mediação iniciou-se com a escolha das obras que seriam adaptadas, quais recursos seriam utilizados e como seriam feitas tais adequações. Optou-se pela seleção de três obras: uma instalação referente à escrita braille e duas peças em tridimensional para serem tocadas e exploradas através de diferentes possibilidades perceptivas.

1ª obra - **“Decifra-me”** – painel de madeira preto, medindo 100 x 140 cm, com bolinhas de isopor branca anexadas, 2017.



Figura 1: Educandas da Acic visitando a exposição no Museu da Escola Catarinense

A instalação trata-se da elaboração de frases escritas a partir de bolinhas de isopor, em tamanhos diferenciados e pintadas com a cor branca,

representando celas braille. A proposta é que o público, deficiente visual ou vidente, pudesse tocar a instalação ou comparar as simbologias com o alfabeto impresso, na tentativa de desvendar a frase escrita no painel: “Cui Bono. Acessibilidade beneficia?” Ao lado do painel, foi anexado um alfabeto em braille para que os videntes pudessem compreender as simbologias de cada cela e, para o público deficiente visual ou baixa visão, um texto descritivo em braille para auxiliar na compreensão da proposta da artista. Ao lado da instalação, foi disponibilizado sob um cubo de madeira – uma máquina braille, regletes, punção, celas braille, alfabetos impressos em braille, e um livro do escritor Erico Veríssimo impresso também em braille. O objetivo em anexar tais objetos à exposição foi torná-los acessíveis ao público vidente ou leigo que desconhece as ferramentas de escrita de um deficiente visual.

Durante a mediação, a educadora explicou a proposta e os motivos que a levaram a realizar este trabalho de instalação artística sobre a escrita braille. Durante a visita, participou uma professora pedagoga vidente, educandos deficientes visuais que possuem fluência na escrita braille, bem como, educandos baixa visão que possuem pouco conhecimento sobre o braille. De maneira geral, a instalação serviu para desafiar todas as pessoas que entraram em contato com a obra, pois, o público presente foi instigado a “sair da zona de conforto” a cerca daquilo já que conheciam ou haviam vivenciado sobre o tema. Para o público vidente, a interação com a obra seria a possibilidade de sentir uma obra de arte para além da visão, bem como, uma possibilidade de conhecer e desvendar a mensagem da artista através de uma comunicação e escrita diferente do convencional. Para o público baixa visão que apresenta pouco contato com o braille, a instalação serviu para instigá-los a praticar tal escrita e a desvendar, com a ajuda da mediadora, a frase exposta no painel. Já para o público deficiente visual, a instalação representou a possibilidade de tocar em uma obra de arte - algo tão almejado por eles, - bem como, instigá-los a explorar o desafio de se compreender a cela braille em tamanhos diversificados ao explorado apenas no papel.

2ª obra – **“Diva, a monstra avassaladora de corações”** – escultura de jornal escultura de jornal, arame e cola de polvilho, medindo aproximadamente 70 cm de altura – 2016.



Para aqueles que não enxergam ou que possuem baixa visão, tocar em uma peça artística é essencial para o reconhecimento do objeto e dos

materiais utilizados em sua confecção. Através do tato é possível sentir a textura, a temperatura, o peso, o tamanho, o formato, entre outras características e com isso é possível definir ou instigar a criação de imagens mentais dos objetos manuseados. Estar em contato com o mundo através do tato é um fator essencial para as pessoas que possuem deficiência visual, pois, é a forma que possuem para conhecer o mundo ao seu redor e ganhar mais independência.

Enquanto arte educadora de deficientes visuais (adultos e idosos), Camila lida o tempo todo com a queixa dos educandos sobre a impossibilidade de visitarem uma exposição e não poderem tocar nas obras, principalmente, as peças em tridimensional. Tendo em vista esta questão, a proposta da educadora foi expor obras que pudessem ser tocadas pelo público em geral. Para que a obra pudesse ser explorada de maneira concisa, a intenção da educadora foi vedar a obra para que o público vidente, em um primeiro momento, não pudesse visualizar a proposta, vivenciando então, a mesma experiência do deficiente visual. A obra foi colocada sob um cubo de madeira preto. Em sua frente, um tecido preto foi preso ao teto e esticado sob a escultura, de modo que a peça ficasse escondida, formando uma espécie de cortina. Juntamente com o tecido, havia também um tapa olhos preso sobre um fio de nylon sugestionando o ato de vender a visão. No chão e, em frente à obra, havia um pequeno cartaz com os seguintes dizeres: “Vende seus olhos e toque com cuidado”. Sob o cubo de madeira estava anexado um texto em braille para que os deficientes visuais pudessem compreender as descrições e os materiais que foram utilizados para a realização da escultura (imagem 1).

Em um primeiro momento da mediação (imagem 2), foi sugerido ao público vidente ou baixa visão que tapassem os olhos para poder tocar a obra. Posterior e, caso desejassem, poderiam retirar a venda dos olhos e contemplar a escultura. Já o deficiente visual era instruído, primeiramente, a tocar a obra e, em um segundo momento, ler o texto em braille com as descrições minuciosas da escultura (imagem 3). Como atividade mediadora, os educandos da Acic foram questionados e instigados a falar sobre as percepções a respeito da experiência de reconhecer a obra através do tato. O que sentiram ao tocar a obra? Quais materiais foram utilizados na confecção da peça? Como poderia descrever a obra, do que ela se trata? O que o artista quis transmitir com este trabalho? etc.

Para finalizar a atividade de mediação deste trabalho, a educadora sanou as dúvidas dos educandos, contando um pouco a respeito de sua pesquisa artística e de sua criação de personagens imaginários e fantásticos, bem como, os estereótipos sociais que rondam a figura dos monstros, levando-os a refletir sobre os seus próprios monstros e crenças interiores. Independente de terem visto ou não a obra, constatou-se que, através do toque, da descrição minuciosa e da ação educativa, os educandos puderam compreender a mensagem da obra e da artista, deixando explícitos seus apontamentos e depoimentos sobre a temática em questão.

- 3º obra – **“Descubra-se”** - Escultura em jornal, arame e cola de polvilho. 45 cm de altura, 2016.



A instalação “descubra-se” se trata de uma escultura em forma de coração humano que foi vedada por um tecido preto e pendurada no teto por meio de um fio de nylon. No chão e, embaixo da peça havia um pequeno cartaz com os dizeres: “Me toque com carinho”.

Em um primeiro momento da mediação, a educadora explicou o objetivo da proposta artística, lendo aos educandos deficientes visuais os dizeres que estavam escritos no cartaz. Em seguida, todos os presentes foram instigados a tocar na peça. Aos videntes ou ao público baixa visão, foi possibilitado que, caso sentissem necessidade, poderiam levantar o tecido preto, após terem tocado a peça, para que pudessem constatar se haviam adivinhado mentalmente do que se tratava a escultura. Já para o público deficiente visual e, especificamente para aqueles que nasceram cegos e que não possuem mentalmente a imagem de um coração humano, foi proporcionado descrições a respeito da função real do objeto em que estavam tocando. A mediadora começou a instigá-los dizendo que o objeto em escultura correspondia a um órgão do corpo humano, descrevendo qual era seu tamanho real e qual eram as cores e texturas desse órgão. Em seguida, foi dito qual era a sua função, bem como, quais eram as sensações e sentidos atribuídos a ele. Como muitos não conseguiram adivinhar do que se tratava, uma vez que o público que nasceu cego não possui mentalmente a imagem figurativa do órgão, foi projetado o som da batida de um coração, onde, instantaneamente, muitos educandos reconheceram que se tratava de um coração. Para finalizar a atividade de mediação desta obra, a educadora sanou as dúvidas dos educandos e ouviu seus relatos e percepções.

Embora o trabalho tenha se focado especificamente nas obras táteis da exposição “Cui Bono”, todas as demais propostas apresentadas pelos outros artistas foram abordadas pela mediadora que optou por descrever detalhadamente as imagens aos educandos, contando com o auxílio das percepções compreendidas pelos portadores de baixa visão. Em seguida, instigou-os a refletir sobre cada temática apresentada e suas relações com a temática geral da exposição, sempre os instigando a dialogar sobre o que pensavam ou sobre o que há haviam vivenciado sobre os temas.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo discutir as possibilidades de se elaborar ações educativas e exposições de arte para o público deficiente visual. Desta forma, foi apresentando algumas estratégias inclusivas para o público não vidente, relatando um estudo de caso em mediação guiada, tátil e adaptada, ocorrida no Museu da Escola Catarinense, em Florianópolis, destinada especificamente ao público deficiente visual e baixa visão. Neste sentido, buscou-se apresentar as adaptações museológicas como requisito de acessibilidade ao público inclusivo, bem como, a possibilidade de um não vidente participar ativamente de uma exposição de arte.

Destacou-se que, a literatura existente em arte e em ação educativa tem apontado à importância das adaptações museológicas e a adequação de recursos e estratégias de mediação a fim de promover a acessibilidade e a inclusão da pessoa com deficiência. Cabe, portanto, aos profissionais e educadores de museus, a função de refletir permanentemente sobre sua prática e sobre o seu papel de mediador, ao desenvolver estratégias aplicadas tanto às questões de produção expográfica, como as dirigidas às ações educativas, relacionadas ao conhecimento, necessidades e potencialidades referentes aos seus públicos, a começar pela valorização desses públicos como sujeitos, com plenas condições de interagir coletivamente e individualmente nesse espaço expositivo, criando e recriando seus códigos e interpretações, bem como, reafirmando a importância cultural e de inclusão social, presente de forma tão significativa na instituição museal.

Compreende-se que os espaços artísticos devem adaptar suas propostas para que possam receber alunos e pessoas com deficiência com o desígnio de atendê-los de forma digna e eficaz. São inúmeros os discursos que constituem a escola, o museu e as práticas de mediação no sentido de se adequar a nova legislação e a nova realidade social que se impõe. O desafio que se coloca para os educadores é construir um espaço onde a diferença, de qualquer natureza, possa “existir e ser respeitada”.

A proposta deste trabalho foi ampliar o diálogo existente entre museu, exposições de arte, deficiência visual e ação educativa. Neste sentido, recomendam-se futuros estudos, realizados tanto por pesquisadores quanto por artistas visuais, professores de arte e mediadores, de modo a ampliar o entendimento a respeito da relação entre educação inclusiva e arte.

REFERÊNCIAS

BALLASTERO, Jose Alfonso Alavares. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: ECA-USP, 2003.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

COHEN, H. **Neurociência para Fisioterapeutas**. 2 ed. São Paulo: Manolle, 2001.

Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo á Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

GRINSPUM, Denise. **Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. Superintendência de Museus e Artes Visuais**. Coleção Fazendo de Ações Educativas, Nº 4; Belo Horizonte / 04/ 2011.

LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

LEWIS, Geoffrey. **O papel dos museus e o código de ética profissional**. In: BOYLAN, Patrick J. Como gerir um museu: Manual prático. Paris: ICOM, 2004.

MARTINS, Miriam Celeste. **A mediação e as brechas de acesso. Mediação: provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

NASCIMENTO, Júnior do, CHAGAS, Mário de Souza. **Diversidade Museal e movimentos sócias**. In: NASCIMENTO Júnior, José do (org). **IBERMUSEUS 2: Reflexões e comunicações**. Brasília \ DF: Instituto do patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2008^a.

SARRAF, V. **Reabilitação do Museu: Políticas de Inclusão Cultural por meio da acessibilidade**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo – São Paulo, 2008.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Museu de arte e público especial**. Dissertação de mestrado. São Paulo: ECA-USP, 1999.

..... **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus**. Tese de doutorado. São Paulo: ECA-USP, 2007.

AÇÕES E PROJETO PARA FAMÍLIAS: MUSEU DE ARTE DE SANTA CATARINA – MASC

Maria Helena Rosa Barbosa¹

INTRODUÇÃO

Embora um número significativo de museus em diferentes países tenha ações e programas educativos exitosos, voltados especialmente para atender as necessidades e os interesses de grupos constituídos por famílias, conforme informações que encontramos nos respectivos sites e/ou páginas de redes sociais dessas instituições, no Brasil estávamos em processo de multiplicação dessas iniciativas no formato presencial.

A pesquisa de Rosa Barbosa (2009, p. 190), realizada com quinze (15) museus de arte brasileiros, constatou que, dos oito (8) museus que participaram respondendo os questionários, somente “um (1) museu registrou que desenvolvia atividades para famílias”. Como o resultado da pesquisa corresponde a um recorte, especificamente de museus de arte mais representativos no território brasileiro, percebemos que uma década depois as iniciativas de ações presenciais para grupos constituídos por famílias estavam multiplicando-se em outros museus de arte e de outras tipologias também. Importante destacarmos que Biella (2012, p.43), em sua pesquisa de mestrado sobre o programa educativo “Interar-te do MAC-USP”, especialmente destinado para famílias, cita algumas iniciativas em museus de arte no Brasil e outras no exterior.

Diante das iniciativas no Brasil e, especialmente, a partir dos dados na pesquisa de Rosa Barbosa (2009, p. 190), indagamos: qual seria a dificuldade de os setores educativos terem ações voltadas para grupos com famílias? O pensamento de Hooper-Greenhill (1994) nos coloca diante de apontamentos sobre o potencial e os desafios para educadores museais desenvolverem atividades para grupos de famílias. Hooper-Greenhill (1994) expõe que os museus devem estar atentos às necessidades desse público potencial, principalmente por serem constituídos por pessoas de diferentes faixas etárias, ou seja, adultos, adolescentes, crianças menores e bebês. Ela destaca, ainda, que os museus dispõem de um grande potencial para que pais, mães e filhos(as) vivam experiências ímpares a partir de conversas sobre temas variados, nas quais não só aprendem comparando o que já conhecem, mas também ampliam, juntos, conhecimentos sobre coisas que ainda não conhecem. Em vista disso, Hooper-Greenhill (1994, p.142) propõe que os museus realizem ações educativas para grupos de famílias a partir de desafios para solucionarem juntos, a fim de incentivar a conversação e a troca de ideias, bem como o estabelecimento de relações com o que já conhecem e os novos conhecimentos que estejam se apropriando durante a visita².

1 Coordenadora do Núcleo de Ação Educativa (NAE), do Museu de Arte de Santa Catarina (MASC). Doutora em Ciências Humanas (PPGICH-UFSC). Mestra em Artes Visuais (PPGAV-UDESC). Licenciada em Educação Artística (CEART – UDESC).

2 Citado por ROSA BARBOSA, 2009, p. 191.

Nessa perspectiva, a partir do pensamento de Hooper-Greenhill (1994), percebemos que os desafios e potenciais são muitos, levando-se em conta questões relacionadas ao contexto brasileiro sobre as ações educativas para diferentes públicos. No caso específico das ações para grupos constituídos por famílias, implica conhecimento teórico e prático dos(as) educadores(as), especialmente experiência em trabalhar a mediação nas exposições com esse perfil de público, assim como propostas de atividades para diferentes faixas etárias e interesses tão distintos, ou seja, com crianças, adolescentes e adultos em uma mesma visita ao museu. Além disso, envolve a adequação de possíveis horários nos quais as crianças e adultos estejam em seu período de lazer e dias que permitam contemplar a disponibilidade suficiente de educadores(as) para realizar ações com este perfil de público em finais de semana, férias escolares e/ou feriados mediante agendamentos.

Outra questão a ser considerada e que precisa de uma série de cuidados, desde o agendamento até sua realização, são as ações e projetos para famílias com crianças e adultos com necessidades especiais. Nesse caso específico e pela proximidade e parceria com o MASC-NAE, citamos o projeto “Família no Museu” que “promove ações educativas voltadas às famílias que têm em seu meio pessoas com deficiência, visando a inclusão e acessibilidade através da arte”. Desenvolvido desde 2012 pelo Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), do Centro de Artes Visuais (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o “projeto vem promovendo visitas mediadas a exposições de arte em museus, fundações e espaços expositivos de Florianópolis”³. Coordenado pelas professoras Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Priscila Anversa, do Departamento de Artes Visuais, o projeto já realizou “24 encontros até novembro de 2020”⁴ em diferentes espaços expositivos de Florianópolis. No que diz respeito à abordagem teórica e às experiências do projeto “Família no Museu”, desenvolvido pelo LIFE-CEART-UDESC, Anversa e Farias (2019) apresentam mais detalhes, desde o projeto-piloto e o primeiro encontro realizado em 2011, no artigo “Entrelaces do projeto Família no Museu: uma reflexão sobre arte e inclusão”.

No entendimento de Homs (2011, p. 98, 2011), as “[...] necessidades do grupo familiar são articuladas em torno das necessidades das crianças, embora isso não signifique que os adultos não possam ser atraídos pela oferta do museu”. Nesse sentido, a autora observa, ainda, que “[...] muitos adultos desfrutam seu tempo de ócio com seus filhos(as) e a experiência mostra que os museus que levam essa circunstância em sua oferta educacional têm uma recepção muito boa” (HOMS, 2011, p. 98, tradução nossa).

A importância de os museus terem ações educativas destinadas a grupos de famílias é destacada por Hooper-Greenhill (1994) e por Homs (2011), bem como por Grinspum (2000). É interessante pontuar, todavia, que Grinspum (2000) observa ser necessário o museu estabelecer um

3 Disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/life/extensao/familianomuseu>. Acesso em: 11 abr. 2021.

4 Disponível em: <https://www.facebook.com/familianomuseu>. Acesso em: 11 abr. 2021.

diálogo maior com a escola para trabalhar a conscientização de pais e mães, bem como de educadores(as) sobre a importância dessa prática cultural – visitar museus –, pois a responsabilidade deve ser compartilhada entre o museu e a escola na formação de públicos.

As afirmações de Grinspum (2000) são resultantes da sua pesquisa de doutorado, realizada com escolas particulares e públicas nas proximidades do Museu Lasar Segall (SP), na qual constatou que, mesmo que essas escolas visitassem o museu com seus(as) alunos(as), os pais e as mães das crianças que frequentam essas mesmas escolas, independente de terem um poder aquisitivo mais baixo ou mais alto, não frequentavam o museu com seus(as) filhos(as) e não cultivavam o “[...] hábito de visitar museus nem para sua satisfação pessoal, nem para o entretenimento e educação da família” (GRINSPUM, 2000, p.117).

Assim, diante do que apresentam as pesquisadoras (HOOPER-GREENHILL, 1994; HOMS, 2011; GRINSPUM, 2000) no que diz respeito aos museus realizarem ações educativas para famílias e compreendendo as especificidades de cada instituição, percebemos que compete aos setores educativos encontrarem as soluções possíveis para desenvolverem propostas que contribuam para potencializar experiências singulares desses grupos em visitas aos museus.

MASC-NAE: AÇÕES PARA FAMÍLIAS

O Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), em 2019, completou 70 anos de existência, conforme o decreto oficial de 18 de março de 1949; e seu o Núcleo de Ação Educativa (NAE) comemorou 32 anos de criação e atuação desde o projeto de implantação em julho de 1987⁵. O MASC é considerado o terceiro museu de arte moderna criado no Brasil⁶, no final da década de 1940, e o primeiro museu público com esse perfil. A coleção do museu conta, atualmente, com cerca de duas mil obras de artistas catarinenses, brasileiros e estrangeiros, sendo que a maior parte do seu acervo é constituída por doações. Além disso, as imagens das obras se encontram digitalizadas e disponíveis em seu site no *Acervo Virtual*⁷.

O Núcleo de Ação Educativa (NAE-MASC), nessa trajetória de 33 anos de existência comemorada no ano de 2020, tem um trabalho consolidado de ações e atividades para diferentes públicos, pautadas em abordagens teóricas e práticas no campo do ensino da arte, no âmbito da

5 O NAE foi criado em 28 julho de 1987, por meio de um projeto de implantação elaborado pela arte-educadora Teresinha Sueli Franz, com a denominação de Setor de Serviços Educativos do Museu de Arte de Santa Catarina (SEMASC). Aprovado em 20 de agosto de 1987 pela FCC e MASC, deu-se início ao desenvolvimento do projeto.

6 Criado como Museu de Arte Moderna de Florianópolis (MAMF), após os MAMs de São Paulo e Rio de Janeiro (1948). Mais informações e pesquisas sobre a história do MASC consultar BARBOSA (2018), disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186100>. Acesso em: 11 abr. 2021.

7 Por meio da Plataforma Tainacam, o acervo virtual do MASC encontra-se disponível no site do museu (www.masc.sc.gov.br) em: <https://aplicacoes.fcc.sc.gov.br/wp/masc/>

educação em museus e para o patrimônio. Nessa perspectiva, o trabalho do NAE está ancorado, também, na “pedagogia crítica-dialógica” de Paulo Freire (2006), na proposta de “educação para uma compreensão crítica da arte” de Teresinha Franz (2003, 2006) e na investigação dos “conceitos de mediação” no ensino da arte de Mirian Celeste Martins (2005), bem como em outros conceitos e referencial teórico específico do campo da educação museal e do ensino da arte no contexto da educação formal e não formal. Além disso, com a finalidade de que as ações e projetos sejam desenvolvidas de modo que o museu cumpra sua função social e educativa, o trabalho do NAE se pauta, também, em consonância com a abrangência do Programa Educativo e Cultural, conforme está estabelecido na Lei Federal n.º 11.904/09 e Decreto n.º 8.124/13, assim como com a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), instituída na Portaria n.º 422, de 30 novembro de 2017, pelo Instituto Brasileiro de Museus em 2017⁸.

Assim, das ações desenvolvidas para atender os interesses dos diferentes públicos do Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), a equipe do Núcleo de Ação Educativa (NAE) realizou, também, oficinas para famílias em diálogos com algumas exposições em cartaz na instituição, durante o ano de 2019 e primeiro trimestre de 2020. Com o objetivo de propiciar a interação entre famílias e vivências singulares no MASC, a equipe do NAE priorizou a organização de oficinas para a faixa etária de crianças de seis/sete anos a dez/doze anos, acompanhadas de familiares e/ou responsáveis adultos. Aconteceram seis oficinas, sendo quatro no período de férias de verão – janeiro de 2019 e janeiro de 2020 –, assim como uma na programação da “17ª Semana Nacional de Museus”, em maio de 2019, e outra no início do mês de março de 2020. Mediante a impossibilidade de realização de ações presenciais, em razão da pandemia, a equipe do NAE iniciou, em maio de 2020, o desenvolvimento do Projeto MASC – Famílias em Casa.

OFICINAS DE “ESCULTURA EM/COM PAPEL PARA FAMÍLIAS NO MASC”⁹

Com o propósito de oportunizar, durante as férias de verão, visitas mediadas e oficinas para diferentes públicos, especialmente em diálogo com as “Exposições do 6º Prêmio Marcantonio Vilaça”, o NAE-MASC organizou e realizou uma série de propostas, mediante inscrição prévia, na segunda quinzena do mês de janeiro de 2019. Assim, com o objetivo de aproximar adultos, jovens, crianças, famílias ou grupos de amigos com a arte

⁸ O processo de construção participativa e o Caderno da PNEM estão disponíveis em: <https://pnem.museus.gov.br/>. Acesso em: 11 abr. 2020.

⁹ Relato a partir das informações contidas em: MASC-NAE: Relatório das visitas mediadas e oficinas: Exposições do 6º Prêmio Marcantonio Vilaça CNI – Sesi – SENAI, realizado por Maria Helena Rosa Barbosa e Sérgio Da Silva Prosdócimo como coordenação da ação educativa – mediação e oficinas no MASC, com colaboração de Ana Carolina Ramos Gonçalves (Fonte: Arquivos MASC-NAE, 2019).

contemporânea e o museu, as oficinas foram organizadas para atender os seus possíveis interesses. Foram disponibilizadas quinze (15) vagas para cada oficina, em dias e horários específicos.

Das oficinas ofertadas, a de “Escultura em/com Papel” que estabeleceu diálogos com os trabalhos do artista homenageado: Sérvulo Esmeraldo, na mostra “Projeto Arte e Indústria”, priorizou a vinda de crianças ao museu, na faixa etária de 07 a 10 anos, mediante o acompanhamento de familiares adultos e/ou responsáveis. Diante da demanda de solicitações de inscrição na oficina, prevista para dia 23 de janeiro de 2019 (quarta-feira), das 14 horas às 17 horas, lançamos, posteriormente, mais uma edição para o dia 01 de fevereiro (sexta-feira), no mesmo horário, que teve uma significativa divulgação na mídia digital e que resultou em um número mais expressivo ainda de inscrições.

A dinâmica da oficina foi a seguinte: (i) recepção/acolhimento; (ii) mediação na exposição; (iii) convite à reflexão e demonstração de possibilidades de construção de formas tridimensionais com papéis e outros materiais disponíveis em diálogo com os trabalhos do artista homenageado; (iv) produção de volumes/esculturas com papéis coloridos e outros materiais; (v) exploração de formas, por meio de projeção da luz em suas produções, com a lanterna de celular; e (vi) fechamento/avaliação. A oficina contou com a seguinte participação nas respectivas datas: 10 crianças e 05 adultos, no dia 23 de janeiro; 17 crianças e 10 adultos, no dia 01 de fevereiro.



Figura 1 – Oficina de escultura em/com papel (23 de janeiro de 2019, quarta-feira, das 14h às 17h). Momentos da mediação na exposição do artista Sérvulo Esmeraldo e da produção de esculturas. Ministrantes: Matheus Abel; Carolina Zanoni; Bruna Ribeiro. Colaboração: Maria Helena Rosa Barbosa. (Fotos: Arquivos NAE-MASC, 2019)

No momento do acolhimento das crianças e de suas respectivas famílias participantes da oficina, desejamos boas-vindas, convidamos a apresentarem-se e fizemos perguntas sobre frequência ao MASC. Na continuidade, explicamos para pais, mães e crianças, as etapas de como seria a dinâmica da oficina. Assim, logo em seguida iniciamos a mediação na exposição a fim de explorarmos algumas questões nos trabalhos do artista Sérvulo Esmeraldo, de modo que as crianças pudessem participar ativamente. Buscamos, também, instigar a percepção atenta às obras, de modo que falassem sobre suas interpretações e fizessem suas próprias perguntas para os/as educadores(as).



Figura 2 – Oficina de escultura em/com papel (01 de fevereiro de 2019, sexta-feira, das 14h às 17h). Momentos da mediação na exposição do artista Sérvulo Esmeraldo e da produção das esculturas. Ministrante: Maria Helena Rosa Barbosa. Colaboração: Sérgio Prosdócimo; Eliane Prudencio; Lucas Prestes; Marina Börck; Carolina Zanoni. (Fotos: Arquivos NAE-MASC 2019).

No momento da produção, as crianças e familiares participaram ativamente, explorando materiais, criando formas, de modo a produzirem mais de um volume/escultura. Assim, as oficinas configuraram-se como um momento lúdico e singular de trocas, experimentações e criações compartilhadas em famílias no MASC. Dos participantes dessa oficina, observamos, por meio dos dados solicitados para a inscrição, que os familiares das crianças têm distintos níveis de escolaridade e profissões, mas a maioria com formação universitária. Além disso, em conversas durante a oficina com os adultos, alguns comentaram que frequentam o MASC regularmente visitando as exposições e outros disseram estar vindo ao museu pela primeira vez. Assim, conforme a avaliação dos participantes, no final de cada edição da oficina de “Escultura em/com Papel”, o MASC deveria proporcionar mais ações como essa, envolvendo famílias.

OFICINAS DE “PINTURA PARA FAMÍLIAS NO MASC”

A equipe do NAE-MASC realizou, em 2019, mais três oficinas de pintura para famílias, sendo que uma estabeleceu diálogo com a exposição de longa duração com obras do acervo do MASC e as outras duas com a exposição coletiva de artistas convidados. A primeira **“Oficina de pintura para Famílias – Diálogos com a exposição Coleção MASC – 70 anos”**¹⁰, integrou a programação da “17ª Semana Nacional de Museus”¹¹ e foi realizada no dia 18 de maio de 2019. A dinâmica da oficina, que contou com a participação de 10 crianças e 09 adultos, foi semelhante às primeiras realizadas nas férias de verão, mas com as adequações necessárias para a proposta com a técnica de pintura. A recepção/acolhimento aconteceu na Claraboia do MASC – Espaço Educativo e de Convivência¹², no qual aconteceram as apresentações, as trocas e os diálogos sobre a frequência dos participantes ao museu. Em seguida, realizamos a mediação na exposição, de modo a explorar e instigar a percepção das obras com questões relacionadas às pinturas em seus aspectos formais, cromáticos, matéricos, processuais e estilísticos, a fim de potencializar a explanação das crianças e adultos sobre suas interpretações. Após a visita à exposição, convidamos as crianças e os adultos a explorarem os materiais disponíveis para a pintura e também as possibilidades de misturas de tintas para obtenção de outras cores e realizarem suas produções.

No fechamento/avaliação, todas as pinturas foram colocadas sobre as mesas e todos(as) foram convidados a falar sobre suas produções e sobre como foi essa experiência de oficina em família no museu. Assim, mães e pais destacaram a importância da oferta da oficina e a possibilidade de conseguirem tirar um tempo para estarem com as crianças em um momento e espaço muito diferente do habitual em relação a outras ocasiões de lazer em família.

10 A exposição longa duração Coleção MASC – 70 anos, com curadoria de Ylmar Corrêa, foi organizada em comemoração aos setenta anos do museu e esteve aberta para visitação de público no período de 27 de fevereiro de 2019 a 17 de março de 2020. Com previsão para ficar aberta por dois anos, o MASC teve que encerrar a visitação de público devido a pandemia – Covid-19 – e as medidas de isolamento e distanciamento social.

11 Semana Nacional Museus é uma ação anual promovida pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), sempre no mês de maio em comemoração ao Dia Internacional dos Museus (18 de maio), com um tema norteador definido pelo Conselho Internacional de Museus ICOM). A 17ª Semana de Museus teve como tema: Museus como Núcleos Culturais: o Futuro das Tradições.

12 Com a criação do Conselho Deliberativo do MASC, constituído por representantes da sociedade civil e servidores do museu, no início da gestão de Susana Bianchini, no segundo semestre de 2018, foi definido que Espaço Claraboia do MASC ficaria de forma definitiva como Espaço Educativo e de Convivência, a fim de acontecer a realização de eventos do MASC e das ações do Núcleo de Ação Educativa (NAE) - (Fonte: Arquivos NAE-MASC, 2018).



Figura 3 – Oficina de Pintura (18 de maio de 2019, sábado, das 15h às 17h). Momentos da mediação na exposição e da produção de pinturas. Ministrantes: Maria Helena Rosa Barbosa; Eliane Prudêncio da Costa; Sérgio Da Silva Prosdócimo. (Fotos: Arquivos NAE-MASC, 2019).

O depoimento de uma mãe, enviado por e-mail, externaliza muito do que a equipe do NAE ouviu no fechamento/avaliação e o quanto foi significativa a participação na oficina:

Antes de mais nada muito obrigada pela experiência belíssima e tão vívida que tivemos no museu... inspiração fabulosa! Conteí acerca dessa experiência belíssima para a professora da escola do meu filho, que estuda no [...], e ela ficou encantada tb com a vivência q continua reverberando por aí ...” [...] Forte abraço e parabéns pelo excelente trabalho! Tocou imensamente nossos corações. (L, Advogada, 42 anos para e-mail na-emasc@fcc.sc.gov.br)*

O retorno que a equipe do NAE teve, tanto na quantidade de solicitações de inscrições quanto nos depoimentos presenciais e nesse, em especial, por e-mail, também contribuíram para, diante das possibilidades na dinâmica de outras ações no museu, inserirmos na pauta de nossas ações e projetos a realização de oficinas para famílias a cada novo ciclo expositivo do MASC.

Nessa perspectiva, no início do ano de 2020, realizamos a segunda e a terceira **“Oficina de pintura para Famílias – Diálogos com a exposição coletiva A Permanência da Pintura”**¹³, que aconteceram

¹³ A exposição “A Permanência da Pintura”, aconteceu no período de 17 de dezembro de 2019 a 26 de janeiro de 2020. Organizada por Susana Bianchi, Administradora do MASC, a mostra apresentou “um panorama de artistas que utilizam a pintura como expressão em suas diferentes buscas temáticas e conceituais”, especialmente com seleção de artistas catarinenses ou residentes

no período das férias de verão, especificamente nos dias 21 e 22 de janeiro 2020, no espaço Claraboia do MASC. Um ponto que a equipe do NAE considerou importante foi rever a questão da faixa etária, em razão da procura e da impossibilidade de participação colocada por pais e mães de crianças menores que entraram em contato para obterem mais informações sobre as oficinas realizadas em 2019. Assim, para as duas oficinas de verão em 2020, foram ofertadas 20 vagas entre adultos e crianças, para famílias com crianças na faixa etária de 06 a 11 anos. A oficina contou, então, com a seguinte participação nas respectivas datas: 13 crianças e 11 adultos, no dia 21 de janeiro; 16 crianças e 11 adultos, no dia 22 de janeiro.

O diferencial nessas duas oficinas de pintura foi a dinâmica no momento da mediação na exposição, principalmente na sala onde estavam expostas as pinturas do artista Ricardo Ramos. Como nessa mostra os trabalhos do artista apresentavam elementos que remetem a outras pinturas representativas da história da arte, a equipe do NAE realizou a impressão das respectivas imagens para uma proposta a ser realizada com as crianças e com os adultos. Assim, após a recepção/acolhimento no Espaço Claraboia, seguimos um percurso de visita, no qual iniciamos a mediação com a pintura de Rubens Oestroem e outras do mesmo artista, que estavam na próxima sala, explorando também as pinturas de outros(as) artistas nas salas subsequentes até chegarmos à sala em que estavam as produções de Ricardo Ramos. A proposta foi a seguinte: convidamos cada família a escolher, aleatoriamente, um cartão que continha uma das imagens com pinturas representativas da história da arte e tentar descobrir quais elementos da imagem selecionada encontravam-se em uma das pinturas do artista Ricardo Ramos, para depois conversamos sobre suas percepções.



Figura 4 – Oficina de Pintura (21 e 22 de janeiro de 2020, terça e quarta-feira, das 15h às 17h). Momentos da mediação na exposição e da produção de pinturas. Ministrantes: Maria Helena Rosa Barbosa; Sérgio Da Silva Prosdócimo; Patrícia Peruzzo Lopes. (Fotos: Arquivos NAE-MASC, 2020).

no estado, “levando em consideração a produção contemporânea, a trajetória dos artistas que permanecem pintando há décadas e também alguns artistas jovens que escolheram – entre tantas novas mídias dominadas pelas tecnologias digitais – a pintura como forma de expressão” (Bianchini, 2019). A exposição foi composta com as pinturas dos seguintes artistas: Cássia Aresta, Dirce Körbes, Flávia Fernandes, Juliana Hoffmann, Loro, Marta Facco, Ricardo Ramos, Rodrigo Cunha, Rubens Oestroem, Susano Correia e a artista paulistana Vânia Mignone com pinturas pertencentes ao acervo do MASC. (Fonte: Arquivos NAE-MASC, 2019-2020).

Essa dinâmica foi instigante, uma vez que cada família teve a possibilidade de comparar e conversar sobre os elementos que encontravam e as semelhanças e diferenças entre a imagem que escolheram e a pintura do artista Ricardo Ramos. Como colocamos as informações sobre cada imagem das pinturas reproduzidas nos cartões, a conversa após a dinâmica com o grupo de famílias também foi sobre a produção do artista e questões relacionadas à história da arte e museus e as possibilidades de citações e ressignificações na pintura contemporânea.



Figura 5 – Oficina de Pintura (21 e 22 de janeiro de 2020, terça e quarta-feira, das 15h às 17h). Momentos da mediação na exposição e da produção de pinturas. Ministrante: Maria Helena Rosa Barbosa; Sérgio Da Silva Prosdócimo; Patrícia Peruzzo Lopes. (Fotos: Arquivos NAE-MASC, 2020).

Nessas oficinas, com o propósito de que crianças e adultos explorassem as possibilidades de criação artística inspirados nas pinturas de artistas da mostra, a equipe do NAE organizou, também, junto com os papéis, tintas e pincéis para pintura, outros materiais como lápis grafite, tesoura e elementos da natureza que remetiam a configurações nos trabalhos de Juliana Hoffman.

Quanto ao fechamento/avaliação no final dessas oficinas de pintura, foi possível realizar somente no primeiro dia porque, no segundo, algumas famílias precisaram sair antes. Como nessa oficina algumas crianças ficaram mais tempo nas suas experimentações e criações, o horário estipulado não foi suficiente para a última etapa que seria a de observação de todas as produções e relatos de como foi a experiência. Sublinhamos, no entanto, que os depoimentos enviados por e-mail, mais uma vez, externalizam a essência do que foi vivenciado em cada oficina para as famílias que participaram, como é possível conferir no Quadro 1 a seguir, que contém algumas frases em destaque:

Quadro 1 – Depoimentos: Oficinas de Verão – Pintura para Famílias no MASC (2020)
<i>“Foi ótima a experiência vivida nessa oficina, obrigada por compartilharem seus conhecimentos e até a próxima”. (D*, 41 anos, Recepcionista).</i>

“Adoramos a experiência: a apresentação inicial dos diferentes pintores foi bem importante para conhecermos diferentes estilos e nos deixar à vontade para criar e. Foram disponibilizamos diferentes tipos de material, com fatura, para não faltar nada desde os pincéis até as tintas. A equipe estava bem disponível e atenciosa para repor tudo o que fosse necessário. Eu gostei bastante da minha pintura, e adoraria continuar a experiência aprendendo alguma técnica mais específica. Continuem! Foi ótimo estar ao lado da minha filha para fazer algo diferente e criativo”. (P*, 46 anos, Professora e Administradora).

“Gostaria de agradecer a oportunidade de participar da oficina e também por toda explanação sobre as diferentes obras, técnicas e artistas. Ficou muito mais fácil de perceber o conjunto das obras apresentadas. Minha filha também gostou muito e já está anotado na agenda a data para fazer a inscrição para o sorteio da escolinha de arte. [...]. Muito obrigada”. (T*, 42 anos, graduada em Enfermagem).

“Sobre a proposta, gostei muito de ter participado e considero muito importante a iniciativa de vocês. Não costumamos frequentar museus e acho q atualmente temos muitas opções dentro de casa, filmes, séries à disposição, que nos deixam bem acomodados. Essa experiência com arte, junto com minha filha, foi algo novo e que promoveu sensações e reflexões interessantes. Agradeço a vocês pela Oficina e espero que promovam outras iniciativas como essa”. (M*, 42 anos, Psicóloga).

“Participar da atividade de pintura e visita no museu com meu filho foi uma experiência incrível. Ele se lembra disso como uma das coisas mais legais de suas férias! Gostaria de agradecer a oportunidade e parabenizar à equipe da arte educação e ao museu por essa iniciativa. [...] . (A*, 41 anos, Artista Visual e Pesquisadora).

Fonte: Mensagens sobre a experiência para e-mail para agendamentomasc@fcc.sc.gov.br (Arquivos NAE-MASC, 2020).

Percebemos, nesses depoimentos, o quanto essa experiência vivida no museu junto com filhos e filhas foi significativa, tanto para as crianças quanto para os adultos. Realmente, nos registros que a equipe do NAE tem na memória e em imagens fotográficas, torna-se perceptível o quanto as crianças imergiram na proposta e os adultos também se permitiram a explorar os materiais e a experimentar seu potencial criativo.

OFICINA DE “EXPERIMENTAÇÃO ARTÍSTICA PARA FAMÍLIAS”

A “Oficina de Experimentação Artística para Famílias – Diálogos com a exposição Thesaurus - Asp 70 anos” ocorreu no dia 7 de março de 2020, das 10h às 12h, no Espaço Claraboia do MASC, e foi a última ação

presencial com famílias realizada no museu antes da pandemia. Foram ofertadas 20 vagas entre crianças e adultos, para famílias com crianças na faixa etária de 6 a 12 anos. Mesmo a oficina acontecendo em um momento já preocupante com o início de recomendações de cuidados com higienização de mãos e objetos, assim como de evitar contatos físicos entre as pessoas, contamos com a participação de 9 adultos e 10 crianças, numa ensolarada manhã de sábado.

Como a exposição “Thesaurus - Asp 70 anos” – comemorativa aos setenta anos de nascimento do artista visual Carlos Asp, com desenhos pertencentes ao acervo do MASC, de colecionadores e do próprio artista – ocupava o “Espaço 1” do salão expositivo do MASC, a equipe do NAE fez o acolhimento das famílias na recepção do museu. Assim, após as apresentações e explanações iniciais sobre o artista e a proposta curatorial, entregamos o texto do curador Ylmar Corrêa, a fim de que pais e mães, junto com as crianças, fizessem a leitura e tentassem descobrir em quais trabalhos do artista se destacavam um dos “três itens notáveis” que o curador aponta em seu texto. Após esse percurso de observações, trocas e descobertas entre adultos e crianças, conversamos com o grupo sobre a produção do artista e questões referentes à arte contemporânea. Posteriormente a esse momento de trocas instigantes sobre a potência, os sentidos e significados na produção do artista Carlos Asp entre participantes e arte-educadores, convidamos todos para nos acompanharem até o Espaço Claraboia.

Ao chegar no Espaço Claraboia, apresentamos embalagens de diferentes produtos, assim como fios e cordões coloridos, papéis, giz de cera, dentre outros materiais, e destacamos a importância de explorar as possibilidades de configuração de outras formas bidimensionais e tridimensionais. Além disso, embora a equipe tenha organizado mesas para a realização da oficina, deixamos a parte central do Espaço Claraboia vazio e lançamos um desafio, principalmente para os adultos, instigando-os a lembrarem da sua infância e se permitirem a sentar no chão com as crianças e soltarem a imaginação para vivenciarem uma experimentação artística inspirados na produção de Asp.

Esse momento, além de capturado em imagens, foi registrado com toda a liberdade poética nas palavras do arte-educador do MASC, Sérgio Prosdócimo:

Após a visita mediada na exposição de Carlos Asp, a Claraboia do museu tornou-se um espaço interativo e pulsante, um Atelier vivo e compartilhado, no qual pais, mães, filhos(as) puderam fazer daquele ambiente o seu espaço, a sua sala de estar, sentindo-se à vontade para sentar no chão e transformar caixas de medicamentos e de outros produtos em trabalhos artísticos. Foi um momento único! Criar, desenhar, cortar, colar e relaxar. Entre sorrisos e a concentração, entre o silêncio e as conversas, foi notória a percepção nos gestos, às vezes tímidos, nos recortes que imprimiam na elaboração de seus trabalhos. Todos os participantes exploraram a exposição do Asp, expandindo as suas potencialidades criadoras na vivência intensa da experiência, tão efêmera, mas profundamente sentida. Houve relato de algumas mães que, ao final

compartilharam seus trabalhos. E diziam: “Por que a gente não sente com os nossos filhos em casa, e desenha junto com eles? Porque é tão bom e prazeroso estar aqui hoje, vivendo essa experiência ímpar com os nossos filhos? Minha vontade é de continuar a criar e ficar aqui!” (Sérgio Prosdócimo, 2020).¹⁴



Figura 6 – Oficina de Experimentação Artística (07 de março de 2020, sábado, das 10h às 12h). Momentos da mediação na exposição e da produção artística. Ministrantes: Maria Helena Rosa Barbosa; Sérgio Da Silva Prosdócimo; Patrícia Peruzzo Lopes. (Fotos: Arquivos NAE-MASC 2020).

PROJETO “MASC – FAMÍLIAS EM CASA”¹⁵

O NAE-MASC, com o propósito de continuar a interação com seus diferentes públicos – mesmo que de forma virtual durante o período em que a instituição foi fechada para visitação de público, em razão das medidas para conter a disseminação da Covid-19 –, iniciou em maio de 2020 o desenvolvimento do projeto MASC – Famílias em Casa. Esse projeto contempla a produção de “conteúdos relacionados a obras e artistas representados na coleção do Museu, ou que participaram de exposições, bem como de outros assuntos interligados com a história, a memória do Museu e a produção de artes visuais”. Os conteúdos produzidos pelo NAE são divulgados pela Assessoria de Comunicação da Fundação Catarinense de Cultura (Ascom-FCC), nas páginas do MASC, no Facebook e no Instagram, e o material no formato PPT/ PDF fica disponível, na íntegra, no site do Museu¹⁶. O objetivo do projeto é “contribuir para momentos singulares de encontros virtuais com a arte e de diálogos, experimentações artísticas entre as pessoas que constituem os diferentes grupos de famílias unidas em suas casas neste momento de isolamento social, ou separadas por motivos de força maior, bem como criar outras possibilidades de trocas, compartilhamentos com familiares, amigos e colegas”¹⁷.

¹⁴ Extraído do texto *Do You Remember*, de autoria de Sérgio Da Silva Prosdócimo (Fonte: Arquivos NAE-MASC, 2020).

¹⁵ Projeto MASC - Famílias em Casa é desenvolvido com a coordenação de Maria Helena Rosa Barbosa (Arquivos NAE-MASC, 2020) e com a contribuição de Sérgio Da Silva Prosdócimo e Patrícia Peruzzo Lopes, desde o mês de maio de 2020. Parte das informações apresentadas constam no DOSSIÊ-NAE – Programa Educativo Cultural – MASC-2020, com organização e redação de Maria Helena Rosa Barbosa e Sérgio Da Silva Prosdócimo, assim como em Relatórios e outros Arquivos NAE-MASC (2020 -2021).

¹⁶ Disponível no site do MASC: <https://www.cultura.sc.gov.br/espacos/masc/masc-familias-em-casa>

¹⁷ Projeto MASC – Famílias em Casa (Fonte: Arquivos NAE-MASC, 2020).

O projeto contempla a produção de material educativo na versão on-line, formato PPT/PDF, com proposições de mediação, a fim de instigar a leitura de imagens de algumas obras de arte em exposições no MASC e proposições poéticas, com sugestões de atividades de criação artística. Importa destacarmos que esse projeto foi pensado e estruturado, também, a partir das oficinas presenciais com famílias realizadas no MASC e, especialmente, da “Oficina de Experimentação Artística para Famílias no MASC - Diálogos com a exposição Thesaurus - Asp 70 anos”, que aconteceu no início do mês de março de 2020, no momento em que já se preanunciava a pandemia.

Para o início do projeto, a equipe do NAE produziu três módulos no formato PDF, com “Proposições de Mediação” para a “Exposição Thesaurus – Asp 70 anos” que foram divulgados, semanalmente, nas redes sociais do MASC. Após a publicação dos três módulos e a constatação de pouco alcance do material em redes sociais, principalmente do acesso aos PDFs no site do MASC, foi realizada uma nova divulgação sobre os três módulos e um jogo da memória, especialmente criado, no formato PPT/PDF. Além disso, foi reiterado o convite, como consta nas atividades de cada módulo, para as famílias escolherem algumas propostas, fazerem seus desenhos, composições e construções com os materiais acessíveis e descartáveis, a exemplo de como o artista Carlos Asp os utilizou para a produção de suas obras. Foi, igualmente, solicitado que compartilhassem suas criações com a equipe do NAE, marcando com a hashtag #MASCFamíliasEmCasa e/ou, se preferissem, poderiam enviar para o e-mail: naemasc@fcc.sc.gov.br. Embora não tenha ocorrido a participação de famílias com postagens de produção de desenhos, composições ou construções conforme as sugestões de atividades nos módulos, notamos que houve mais acessos ao material em PPT/PDF disponível no site, ao compararmos os prints que nos foram enviados pela Ascom – FCC, no final do mês de junho de 2020 e na primeira quinzena do mês de novembro de 2020.

Convém registrar, ainda, que o projeto encontra-se em andamento e já conta com a produção de onze módulos referentes à “Exposição Coleção MASC –70 anos”, com curadoria de Ylmar Corrêa, nos quais a equipe de arte-educadores apresenta “Proposições de Mediação” que “contemplam temáticas do recorte curatorial em sequência ou em inter-relação”. Para concluirmos as temáticas, conforme nosso recorte e proposições, estamos em processo de pesquisas e produção de mais módulos para serem publicados no site do MASC, ainda neste ano de 2021.

Após a produção dos módulos da “Exposição Coleção MASC –70 anos”, com obras do acervo do museu, o projeto possibilitou outros desdobramentos com produção de conteúdo para diferentes públicos com propostas de ações educativas e culturais do NAE-MASC por meio virtual, as quais serão desenvolvidas até o momento em que o museu possa realizar atividades presenciais. Assim, na segunda quinzena do mês de agosto, com o propósito de continuar a parceria entre o Museu e a Escola na promoção do acesso ao patrimônio artístico e cultural, no momento em que ambas as

instituições se encontravam no desenvolvimento de atividades em regime de trabalho remoto, por meio virtual, o NAE lançou a proposta de interação “MASC + Escolas: Ações Digitais”. A ação teve como finalidade a divulgação do material educativo (PPT/ PDF, on-line) do projeto MASC – Famílias em Casa, disponível no site do museu para as escolas da rede pública e privada e para professores(as) que atuam em todos os níveis e nas diferentes modalidades de ensino, com convite para participarem de “Exposição Virtual” no site do MASC, enviando trabalhos dos(as) estudantes, a partir das atividades sugeridas nos módulos da “Exposição Coleção MASC - 70 anos”. Essa iniciativa resultou em uma parceria e na realização de exposição virtual com as produções de estudantes de escolas do município de Capinzal (SC), no início de 2021, e o lançamento do Projeto MASC+Escolas: Ações Digitais¹⁸. Com a realização desse projeto, podemos perceber que o MASC, seu acervo, suas ações e material educativo está chegando ao contexto das famílias em diferentes regiões.

CONSIDERAÇÕES PONTUAIS E OUTRAS POSSIBILIDADES...

Entendemos ser relevante, inicialmente, pontuar que as oficinas para famílias realizadas pela equipe do NAE excederam o número de inscrições ofertadas e contaram com participação muito significativa de crianças com seus respectivos responsáveis – familiares adultos –, que atuam em distintas profissões. As crianças e os adultos participaram ativamente das proposições de cada oficina, explorando os materiais apresentados e as possibilidades de expressão e criação. Conforme a avaliação de mães e pais, a importância da oficina consiste na possibilidade de fazerem atividades artísticas com suas filhas/seus filhos no museu.

Mesmo que a equipe do NAE tenha determinado uma dinâmica para a realização das oficinas (recepção/acolhimento; mediação na exposição; experimentação artística; fechamento/avaliação), foi necessário fazer ajustamentos mediante as características e o perfil de cada público de famílias, principalmente durante a visita mediada nas exposições, em razão das curiosidades, observações, perguntas e interpretações das crianças.

As seis oficinas configuraram-se como um momento lúdico e singular de trocas, experimentações e criações compartilhadas, bem como potencializavam sua continuidade como projeto “Famílias no MASC”. Convém registrar, no entanto, que o fechamento do MASC para visitação de públicos, em razão da pandemia e das medidas de isolamento e distanciamento social para a contenção da disseminação da Covid-19, a partir da segunda quinzena do mês de março de 2020, impossibilitou a continuidade como um projeto com atividades presenciais para as famílias.

As possibilidades de trocas e os diálogos nessas oficinas presenciais

18 Os catálogos e o material referente ao Projeto MASC+Escolas: Ações Digitais estão disponíveis no site do museu em: <https://www.cultura.sc.gov.br/espacos/masc/masc-escolas-acoes-digitais>

com famílias e o potencial do desenvolvimento de ações específicas para esse perfil de público contribuíram para que, nesse contexto impedor, criássemos o “Projeto MASC – Famílias em Casa”. Além disso, ao não termos um retorno efetivo dos convites em redes sociais e em cada módulo do material educativo para que as famílias realizassem criações artísticas a partir das proposições poéticas contidas em cada módulo, resultou em desdobramento ao lançarmos uma proposta de interação que deu origem ao “Projeto MASC+Escolas: Ações Digitais”, no início de 2021. Assim, tendo por base o resultado da parceria com escolas para a realização das exposições virtuais com criações de estudantes a partir das proposições poéticas dos módulos do material educativo da “Exposição Coleção MASC- 70 anos”, é possível observar o MASC chegando às famílias.

Em meio a tantas dificuldades pelas quais o MASC passou em sua estrutura física, recursos financeiros e equipe técnica reduzida nessas sete décadas de existência, podemos dizer que o ano de 2020 foi o mais impactante, uma vez que, justamente no dia 18 de março em que é celebrado o aniversário do museu, as suas portas foram fechadas para visitação de público e para o trabalho presencial; e ainda continuam fechadas em 2021, em razão da pandemia e das medidas de isolamento e distanciamento social para conter a disseminação da Covid-19.

Assim, diante do quadro assustador em que ainda nos encontramos neste primeiro trimestre de 2021, a tendência é explorarmos mais as possibilidades de ações educativas e culturais no formato on-line, por meio dos projetos e parcerias que contribuam para que famílias, estudantes, professores(as) e os diferentes públicos do MASC tenham acesso a seu acervo e o museu possa cumprir sua função social e educativa. Entendemos que a questão do acesso à internet é, no entanto, algo ainda a ser considerado, pois mesmo que a tendência seja a continuidade de ações on-line, o museu deve estar ciente de que ainda continua não acessível para um número significativo de pessoas.

O desafio que se apresenta para a equipe de arte-educadores do NAE-MASC neste contexto é o de dominar algumas ferramentas, embora em conformidade com as possibilidades de recursos oferecidos pela instituição, a fim de realizar ações on-line. Mesmo com essa abertura para as potencialidades de ações digitais, sabemos que o contato físico e visual, o movimento do corpo, as trocas de olhares, as expressões faciais, o tom da voz, os gestos, as sensações em um encontro presencial diante das obras de arte configuram-se, com efeito, em experiências museais insubstituíveis.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, Priscila; FARIAS, Raysa Serafim. Entrelaces do projeto Família no Museu: uma reflexão sobre arte e inclusão. **Invisibilidades** – Revista Ibero-americana de Educação Cultura e Artes, Viseu, PT, n. 12, p. 59-69,

abr. 2019. Disponível em: <https://www.apecv.pt/pt-pt/invisibilidades-12>
. Acesso em: 10 abr. 2021.

BIELLA, Andrea Alexandra do Amaral Silva. **Famílias no museu de arte: lazer e conhecimento** – um estudo sobre o programa educativo Interarte do MAC USP. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-135440/pt-br.php>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio: museu de arte e escola** – Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

HOMS, Maria Inmaculada Pastor. **Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales**. Barcelona: Ariel, 2011.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. **Los museos y sus visitantes**. Gijón: Trea, 1998.

MARTINS, Miriam Celeste *et al.* Mediação: estudos iniciais de um conceito. In: MARTINS, Miriam Celeste. (org.). **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2005.

MUSEU DE ARTE DE SANTA CATARINA (MASC). Núcleo de Ação Educativa (NAE). **Arquivos NAE-MASC – 2018 a 2021**. Florianópolis: NAE-MASC, 2021.

ROSA BARBOSA, Maria Helena. **Museus de Arte: desafios contemporâneos para a adoção de políticas educacionais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000076/0000766f.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SEGUNDA PARTE:
EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO EM ARTES
VISUAIS DURANTE A PANDEMIA

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO SOBRE PROPOSTAS CONTEXTUAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Leonardo Lima da Silva¹

INTRODUÇÃO

O presente texto se faz a partir do relato e de reflexões evidenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado I, disciplina ministrada pela Professora Ma. Priscila Anversa, no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Destacamos que esta disciplina se fez em dois momentos, o primeiro, com a apresentação e discussão de conteúdos e textos, relacionados sobretudo à Educação Infantil, como principal categoria da disciplina e relacionada diretamente à atividade do Estágio Curricular. E o segundo momento, quando continuamos o calendário do semestre com a realização do mesmo junto ao Centro de Educação Infantil (CEIM) Professora Lindóia Maria Souza de Faria, no município de Biguaçu, com crianças da faixa etária de 5 anos.

Primeiramente, gostaríamos de salientar o contexto desta disciplina, que ocorreu durante a emergência de uma pandemia mundial, ocasionando agravamento da saúde pública de nosso país, dado ao alto risco de contágio do vírus que ocasiona uma doença grave, a COVID-19. Neste contexto, a universidade, como uma das instituições afetadas, entrou em recesso em março e retomou no final de junho. Este retorno se deu em um processo de adaptação – do regime presencial para não-presencial. Assim, a realização desta e das outras disciplinas, bem como, do próprio estágio previsto pela disciplina, ocorreu de modo remoto. Condição pela qual acentuaram-se debates e reivindicações relacionadas ao acesso e uso dos professores, e sobretudo dos discentes, às ferramentas e aos meios necessários para que pudessem assistir as aulas em suas casas (espaço de estudo, acesso a computador e internet de boa qualidade), considerando que a universidade, em sua operacionalidade, nem o corpo docente e discentes, estavam preparados para migrar do modo presencial para o modo remoto.

Após o recesso de emergência, antes do retorno para o modo remoto, foi repassado aos discentes um formulário para levantar condições relacionadas ao acesso e foi constatado que um número expressivo de discentes tinham alguma questão que dificultava o acesso às aulas em modo remoto, o que foi perceptível ao longo do semestre com a desistência de alguns colegas matriculados e outros, percebemos que não conseguiram manter frequência. Pontuamos que foi repassado aos professores, via resolução interna², que a frequência e presença nas aulas não seria

*1*Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

2 RESOLUÇÃO Nº 050/2020 - CONSUNI. Disponível no link: <http://secon.udesc.br/consuni/resol/2020/050-2020-cni.pdf>. Acesso em: 18 de Abr. 2021.

obrigatória contanto que as atividades fossem realizadas. Podemos considerar esta resolução bastante controversa, embora compreenda as adversidades vivenciadas por muitos colegas, a participação, contribuição em aula e sobretudo a própria apreensão dos conteúdos relacionados a disciplina são de fato comprometidos nesse processo. Não aprofundaremos tais questões neste texto, mas consideramos importante salientar, pois foi esse o estado vivenciado durante o semestre, onde situações adversas das mais distintas foram enfrentadas por nós, discentes, funcionários da universidade e pelo corpo docente.

Brevemente apresentado o contexto da disciplina, abordaremos ao longo do texto a importância dos conteúdos pensados para Educação Infantil, especificamente no que tange ao ensino de arte – como se insere e nos é apresentado nos documentos e diretrizes curriculares. A partir da contribuição de alguns autores, abordados durante a disciplina, e outros, a exemplo do texto da Hannah Arendt (1906 - 1975), “A Crise da Educação”³, que tomamos como ponto de partida, para seguirmos em apontamentos mais específicos, com algumas reflexões e críticas à BNCC (2018), a partir dos autores, Barbosa et al. (2018); Duarte (2016); Franco e Munford (2018); Silva e Arce (2012) e Pasqualini (2018). Em seguida, apresentaremos de modo sucinto o pré-projeto de estágio, seus objetivos, pontos de partida e como foram pensados os conteúdos e atividades, acrescentando algumas reflexões e contribuições dos autores Lowenfeld (1977), Vygotsky (1982); e por último, a realização do estágio em si, suas particularidades, relações com a instituição de ensino, dificuldades, aprendizados e impactos do que foi proposto e realizado pelas crianças.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA É APRESENTADA AO MUNDO

Quando ouvimos falar de Educação Infantil, uma imagem padrão que geralmente nos vem à cabeça é de um espaço recreativo, uma sala onde a criança está em companhia de outras crianças, provavelmente em meio a brinquedos e jogos, acompanhadas de professores que estão ali no papel de responsáveis temporários pela criança. Contudo, fora esta imagem genérica, alguns aspectos importantes podem nos escapar a atenção, considerando que este espaço inaugura uma passagem importante: é quando a criança inicia sua inserção em contexto social ampliado do familiar em um espaço e contexto diferente do que lhe é habitual, para compartilhar de um espaço e tempo em contato com outras crianças e outros adultos, que não são seus pais.

Em outras palavras, é quando a criança é “apresentada ao mundo”, embora isso já ocorra em algum nível no ambiente familiar, é intensificado no contexto escolar, quando lhe são transmitidos os conhecimentos

3 *The Crisis in Education* foi pela primeira vez publicado na *Partisan Review*, 25, 4 (1957), pp. 493-513. Disponível na íntegra no link: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hannaarendt_crise_educacao.pdf Acesso em: 01 de Abri. 2021.

historicamente acumulados. Ou seja, a inserção da criança no “universo escolar”, nos diversos e plurais contextos sociopolíticos e culturais. Neste sentido, o texto seminal de Hannah Arendt, embora fundamentado como uma crítica específica ao contexto do sistema educacional norte-americano, nos traz considerações importantes no que diz respeito a Filosofia da Educação, sobre a relação entre o conhecimento acumulado pela humanidade e como a transmissão desse conhecimento opera. Arendt (1957) elucida que a transmissão do conhecimento compreende um ato de dupla responsabilidade, de proteção, do que foi conquistado pela humanidade e, ao mesmo tempo, de abertura, para o emergente, o novo, representado pelos os que estão chegando, as crianças. De maneira semelhante nos coloca Duarte (2016, p.59) nesta passagem:

(...) a apropriação da cultura pelos indivíduos é um processo no qual os vivos ressuscitam os mortos e, ao mesmo tempo, os mortos apoderam-se dos vivos. (...) o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo.

Assim, cabe aos adultos, porta-vozes do mundo, transmitir a criança o que lhe parece importante assegurar do mundo velho, e possibilitar que a criança, ao mesmo tempo, não destrua ou ignore, mas também, não apenas reproduza o velho, o mundo do adultos tal como está, e sim, possa trazer sempre a luz de algo novo— na falta de melhor palavra, em outras palavras bem sintetiza Silva e Arce (2012, p.1114):

Cabe salientar que o desenvolvimento psíquico das crianças acontece no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores desta experiência social.

Compartilhando dessa perspectiva, podemos olhar para a Educação Infantil com uma maior responsabilidade, pois é quando todas as noções sobre o mundo começam a ser construídas e constituídas pela criança em sua subjetividade.

AS DIRETRIZES, PROPOSTAS CURRICULARES E A PRESENÇA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação da construção dos repertórios culturais, da formação da subjetividade da criança junto as relações que começa a construir enquanto ser social parecem estar, dentre outros campos do conhecimento, intimamente ligadas ao campo da Arte, onde os fazeres e saberes, em sua pluralidade, são ferramentas para que percepções e sensibilidades se desenvolvam, à medida que a criança for estimulada e instruída aos poucos

nos contextos que habita - tenha ferramentas para isso. Logo, o Ensino da Arte, como conhecimento estruturado e planejado é essencial desde os primeiros anos escolares, na Educação Infantil, como bem argumenta Pasqualini (2018, p.158):

Defendemos a presença da Arte no currículo da escola de educação infantil como objetivação humana que proporciona o desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade criadora e que requalifica a experiência emocional individual singular ao conectá-la aos dramas históricos universais do gênero humano (e dos grupos sociais particulares). Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento estético não só pode como deve ser assegurado a todas as crianças, não apoiando-se em supostos dons ou talentos inatos mas na experiência de imersão na cultura e nas relações sociais. Isso significa que a percepção e a sensibilidade precisam ser educadas e que é preciso garantir as condições para a formação da capacidade imaginativa e para a atividade criadora.

A autora segue argumentando que cabe à escola proporcionar a relação das crianças com as diferentes modalidades artísticas e exemplifica a Proposta Curricular para a Educação Infantil do sistema municipal de Bauru (SP), pautada em três subáreas: Arte Literária, Artes Visuais e Música. No decorrer do texto percebemos que a elaboração de uma proposta curricular específica, que atenda necessidades específicas de um município e de um contexto ampliado de ensino, o qual leve em consideração as diferentes necessidades e sujeitos, deixa de ser apenas um complemento, mas sim uma elaboração e aprofundamento essencial para que possam ser contemplados aspectos pouco problematizados nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). “É um texto enxuto”, assim lemos na entrevista com a Prof.^a Dra Maria Carmen Silveira Barbosa – que participou das etapas de redação das diretrizes e que, nessa entrevista para a Revista Com Censo (RCC, 2018)⁴, comenta alguns aspectos:

A BNCC no capítulo da EI é um texto enxuto que precisa ser complementado pela parte diversificada, que oferece abertura aos sistemas, escolas e professores para defender suas preocupações formativas com relação às crianças. (BARBOSA et al., 2018, p.10)⁵

4 Entrevista disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/452> Acesso em 01 de Abril de 2021

5 Este trecho se complementa com a seguinte passagem: “Desse modo, consideramos que era importante participar desse desafio com compromisso político e defendendo as DCNEIs. A terceira era a de que, desde 2009, haviam sido feitos vários estudos sobre as Propostas Pedagógicas de Escolas e as Orientações Curriculares Municipais, e neles havia sido constatado que nos textos das escolas e municípios as concepções sobre infância, criança, currículo, etc. estavam sendo incorporadas, porém, na operacionalização a organização por áreas de conhecimento era a única interpretação curricular na elaboração dos textos legais. Apesar de a última versão ter dado peso ampliado para a alfabetização, ter extinguido alguns objetivos importantes, creio que a discussão durante a implementação poderá ser um belo confronto de ideias sobre o conceito de educação infantil e seu papel político e social.”

O próprio texto da BNCC se apresenta como “um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Pesquisando sobre maiores apontamentos e contextualizações relativas ao cenário em que o texto da BNCC (2018) foi redigido, encontramos em Franco e Munford (2018, p.159-161) considerações pertinentes sobre a elaboração do documento, embora o artigo esteja fundamentado a partir do campo das Ciências da Natureza, nos oferece um conciso panorama histórico, contextualizando a elaboração deste documento. Dentre outros, é importante pontuar que a elaboração deste documento, se deu em um momento de mudanças importantes no cenário político⁶, como bem sintetiza os autores:

O contraste entre as três versões da BNCC evidencia a consolidação de uma concepção de currículo como organizador da prática e como conjunto de conteúdos estabelecidos (e estabilizados). Além disso, alguns agentes são colocados a margem do processo de construção do currículo, principalmente, alunos e, também professores e comunidades escolares. (FRANCO; MUNFORD, 2018, p.163)

Tais considerações, possivelmente, seja um dos motivos para as poucas páginas sobre Educação Infantil, e sobretudo ao Ensino de Arte, o qual se estrutura através de noções gerais – e um tanto abstratas. Para elucidar, trazemos a leitura do livro digital disponibilizado pela associação Nova Escola⁷, que nos foi compartilhado durante a realização do estágio pela coordenadora pedagógica da CEIM - Professora Lindóia Maria Souza de Faria, em que na introdução do documento apresenta as diretrizes da BNCC para Educação Infantil:

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define os direitos de aprendizagens de todo aluno e aluna do Brasil. É uma mudança relevante no nosso processo de ensino e aprendizagem porque, pela primeira vez, um documento orienta os conhecimentos e as habilidades essenciais que bebês, crianças e jovens de todo o país têm o direito de aprender – ano a ano – durante toda a vida escolar. Mas ainda há dúvidas sobre esta política pública e as mudanças que ela traz. (NOVA ESCOLA, 2018, p.3)

As diretrizes voltadas ao campo da arte, são apresentadas no texto como Campos de Experiência – onde são abordados conteúdos em categorias, eixos temáticos, breves orientações sem delinear maiores explicações ou fundamentações teóricas. Em outras palavras, oferecem

6 No texto os autores pontuam que a BNCC é redigida no contexto “das tentativas de rápidas mudanças em legislações relacionadas à educação e às outras esferas sociais, como do trabalho e previdência social; as pressões do movimento “Escola sem Partido”; o claro afastamento de especialistas ao longo do processo de elaboração da BNCC”.

7 No endereço: <https://novaescola.org.br/> Acesso em: 18 abr. 2021.

noções gerais sobre os conteúdos que devem ser trabalhados, que são cinco: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*⁸.

Podemos observar que a noção de Campos de Experiência pretende dar enfoque aos aspectos relacionados ao desenvolvimento geral da criança e, embora seja pautado em uma abordagem prática, oferece pouca ou nenhuma elucidação sobre os conceitos que traz. A própria noção de Experiência⁹, inclusive, fica no ar.

O que reforça quão obscuras são as intenções e as bases que estruturam a elaboração do documento. Contudo, o que ainda parece mais gritante é a falta de referências do próprio Campo da Arte, de exemplos mais detalhados - e gentis ao leitor, que contemple as diferentes linguagens e processos criativos, referências de artistas e de experiências e pesquisas acumuladas ao longo do tempo entre Arte e Educação Infantil, da Psicologia – que certamente não são poucas.

Podemos ver que o documento enfatiza o ato de brincar, pontuando as relações entre atividades lúdicas e os conteúdos de Arte, as quais são estreitas e dialogam entre si, no entanto, se não bem articuladas, correm o risco de condicionar e simplificar os conteúdos específicos da Arte somente ao aspecto lúdico, o qual pode se confundir com o da recreação, como pontuamos no início. Assim, compreendemos que o jogo, a brincadeira, a interação com outras crianças e a percepção dos espaços e, a exemplo do ato de desenhar, é em si um processo complexo que envolve uma atenção e articulação intensa da criança, sobre si e sobre o mundo, mesmo que ainda limitada no que se refere a experiência acumulada, subjetiva e coletiva, do que pertence ao território simbólico— ou seja, a cultura, como nós assimilamos, produzimos, condicionantes e condicionados a ela. Ainda assim, mesmo que valorizadas as atividades lúdicas dentro do Ensino de Arte, voltadas para a fruição do brincar, os conteúdos que lhe estruturam precisam ser aprofundados, contextualizados e bem fundamentados.

Até é compreensível que o texto das diretrizes para a Educação Infantil e ao Ensino de Arte, redigido para atender em âmbito nacional, com tantas diferenças de lugar para lugar e contextos, não coubesse ser um tratado extenso e filosófico, ou mesmo um catálogo de Arte, mas não podemos ignorar a falta de indicações, de notas que elucidem uma discussão

8 A Base estabelece Cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Os Campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar. Dessa forma, os Campos estão organizados de forma a apoiar professor no planejamento de sua prática intencional. “As atividades propostas à criança devem ser bem planejadas, o próprio cuidar não pode ser algo mecânico. A criança precisa ter tempo e espaço para se expressar e o professor tem que estar aberto para acompanhar as reações dela, que serão sempre únicas e pessoais”

9 Problematizada em autores como Walter Benjamin (1892-1940), a própria obra de Paulo Freire (1921 – 1997), os textos Jorge Larrosa Bondia, para citar alguns.

mais crítica e sobretudo, mais fundamentada a partir do próprio campo da Arte. Na intenção de oferecer um texto enxuto, acabamos com um texto condicionado, sobretudo, aos interesses liberais, que flertam com abordagens progressistas, pautadas na liberdade e em conceitos do momento, como o uso indiscriminado da palavra Experiência, no entanto, sem traçar conexões pautadas na realidade brasileira, com a produção crítica e criativa, seja da Filosofia da Educação, ou mesmo da arte como área de conhecimento, e sem melhor contemplar a riqueza e a diversidade cultural de nosso país. Ainda sobre as diretrizes, Barbosa et al. (2018) relata:

Quando iniciamos a escrita da primeira versão da BNCC-EI1 fomos alertados pela professora Rita Coelho e pelos coordenadores do trabalho de preparação da BNCC que nossa principal referência na elaboração dos objetivos de aprendizagem deveria ser as Diretrizes Nacionais para a Educação, homologadas pelo CNE, pois as mesmas representavam o pensamento educacional brasileiro. Portanto, a Diretriz nacional da educação básica, ou as Diretrizes da educação étnico racial, da educação ambiental, indígena, todas elas deveriam ser referências para a elaboração da BNCC, em todos os níveis da educação. Com relação ao grupo da Educação Infantil, todos nós tínhamos, em maior ou menor proporção, participado ativamente das discussões políticas e pedagógicas que embasaram a DCNEI. Portanto, essa tarefa de dar continuidade às DCNEIs no processo da implementação da BNCC era um compromisso muito importante. Nossa tarefa seria a de traduzir o gênero textual da legislação para o gênero textual dos objetivos de aprendizagem, enfim, para uma tipologia de texto pedagógico. E procurar fazer isso mantendo a profundidade filosófica, política, sociológica, antropológica e didático-pedagógica das DCNEIs. (BARBOSA et al., 2018, p.9)¹⁰

Embora seja concisa em sua resposta, tais intenções colocadas pela professora não permeiam o texto da BNCC (2018) – e só podemos deduzir com a leitura desta entrevista. Inclusive ao falar sobre a importância do brincar, em uma das respostas, aborda esta questão, sobre os referenciais ocultos do documento:

10 Resposta referente à seguinte pergunta: “1. Revista Com Censo (RCC) - A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todas as crianças, adolescentes e jovens precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Sua redação afirma que ela está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, que visam uma formação humana integral, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Nesse sentido, em se tratando da Educação Infantil, como você percebe a relação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) e a versão, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC), da BNCC? Quais os ganhos e as perdas? Quais os impactos para a Educação Infantil?”

O direito ao brincar é uma especificidade da infância. Os adultos se divertem, têm entretenimento, jogam, mas eles não brincam. Brincar é uma ação humana especificamente das crianças, segundo Vigotski. Portanto, precisa ser defendida em tempos de adultização, ou de ênfase na formação acadêmica das crianças. (...) Creio que passamos da brincadeira como algo fundamental na construção subjetiva das crianças para uma dimensão mais relacional e cultural da brincadeira, isto é, intersubjetiva. **A BNCC não faz nenhuma alusão a autores ou métodos, pois não é sua função definir os referenciais da escola. Ela precisa ser um documento breve e genérico**, cabe às escolas selecionarem seus autores e significarem a compreensão teórica. As escolas não podem ser iguais. O direito de todas as crianças é aprender a brincar: como isso se efetiva é uma escolha pedagógica da escola, uma escolha didática da professora ou do professor (BARBOSA et al., 2018, p.12, **grifos nossos**)

Colocações que nos levam a duvidar se de fato as instituições escolares, supostamente autônomas para a escolha e adensamento dos conteúdos, conseguem, dentro de suas possibilidades e adversidades - sobretudo agora em momento de pandemia - ir além das diretrizes, realizando tais aprofundamentos em relação aos conteúdos didáticos. Considerando que na realidade brasileira há diversos problemas estruturais, desde lacunas na formação do professor, sobretudo das Ciências Humanas, das Artes - mas não somente -, a desvalorização do professor, que não é recente, mas que se acentua nos últimos anos em programas de formação acelerados.

PRÉ-PROJETO DE ESTÁGIO: DESENHO NO CAMPO AUDIOVISUAL

O pré-projeto de estágio, escrito ainda no começo do semestre, considerando a possibilidade do estágio se realizar de modo remoto, se estruturava a partir do tema “Desenho no campo audiovisual” – uma proposição artístico-pedagógica que procurava articular atividades e práticas em arte –, já prevíamos sua realização em modo remoto, com possíveis e esperadas perdas. Como logo vamos observar, elaborar um projeto somente com base numa faixa etária, sem maiores informações sobre o contexto da instituição e sobretudo, sem conhecer as crianças, se mostrou um desafio que acompanhou todo o processo, que precedeu e ocorreu durante o período de estágio.

Sabíamos que estaríamos trabalhando com crianças de 4, 5 anos, e como já assinalava os estudos de Lowenfeld (1977), esse é um momento onde a criança começa a estruturar, dentre outras possibilidades, a sua realidade no ato de desenhar, onde ela traz para o desenho a forma como que percebe a sua realidade imediata e exerce sua imaginação em como dispõe e

joga com os elementos no plano do desenho. Ou seja, este é um momento em que ela aparentemente começa a relacionar com o que faz parte de sua realidade e começa a colocar isso no papel. Neste sentido, nosso projeto inicial pretendia explorar essa capacidade imaginativa e lúdica através da linguagem do desenho e do vídeo, como representação.

Assim, tínhamos como objetivo articular: o desenho infantil, o registro dos desenhos (fotográfico, audiovisual) e a construção de narrativas (escritas ou registradas em áudio), criadas pelas próprias crianças a partir destes desenhos, material que serviria para ativar um processo criativo em multimeios em colaboração com as crianças, acompanhadas de seus pais ou responsáveis.

Pensado para ser trabalhado com crianças na faixa etária de 5 anos, era nosso objetivo estimular a criança explorar sua imaginação e criação compartilhada, com seus colegas e pessoas do seu círculo, através da prática do desenho, enfatizando também a sua fala, nas interpretações e descrições sobre seus desenhos e nas possibilidades de desdobramentos possibilitados pela montagem audiovisual. Esperávamos que através de um processo de criação, movimentado pelo compartilhamento dos desenhos e vídeos das crianças entre si, formaríamos uma rede de comunicação entre crianças (e famílias) – pelo menos era nossa aspiração romântica: ao propor que a criança crie, desenhe e continue a história a partir do que já foi desenhado por outra criança, possibilitaríamos uma outra dinâmica do cotidiano que incluem e reinventam o desenho, ao gerar uma e/ou múltiplas histórias e narrativas audiovisuais ao longo do semestre.

O que nos motivava era que, sobretudo neste momento de isolamento social, o Ensino de Arte, entre outros, se faz necessário para ampliar o repertório das crianças para que possam reconhecer outras formas de imagem, de produção de sentido via representações e narrativas visuais, para que constituam suas experiências, não reduzidas somente ao que lhe é colocado pela indústria do entretenimento (por exemplo). Semelhante com o que encontramos nesta passagem de passagem de Silva e Arce (2012, p.1100):

É conveniente destacar que, nessa vertente, o educador assume a função de mostrar às crianças os traços da atividade humana, sustentados nos objetos da cultura, transmitindo a elas os resultados do desenvolvimento histórico (SAVIANI, 2005). Destarte, a participação do professor como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem da criança é crucial, pois este não é um mero mediador no processo de aprendizagem da criança pequena. Ao contrário, trata-se de uma perspectiva do desenvolvimento infantil que contempla aspectos históricos e sociais da criança, e não apenas os fatores biológicos, ressaltando que este é um processo histórico-dialético.

Portanto, compreendemos que o Ensino de Arte busca apresentar a criança o repertório das formas de representação que hoje constituem o campo da Arte como uma forma de conhecimento sensível, de como as

subjetividades em outras épocas materializaram diferentes objetos da cultura. O que coloca o Ensino da Arte como uma atividade essencial, ao reconhecermos que a atividade humana produz, se reinventa e gera suas próprias formas de representação conforme os contextos históricos, como também sublinha Duarte (2016, p. 54), “o indivíduo, para incorporar a sua individualidade a riqueza existente na cultura material e ideativa, precisa colocar em movimento a atividade humana que está posta na cultura numa condição de contínuo intercâmbio entre latência e efetivação”.

No caso específico deste projeto, para crianças que se encontram na faixa etária de 5 anos, estávamos cientes que não cabia apresentar conteúdos muito elaborados sobre os períodos históricos da arte e suas características, ao longo das proposições que envolvem o desenho, o espaço e relações com imagem e movimento, mas que poderíamos trazer alguns conceitos e referências da arte, incorporando-os de maneira lúdica, conforme se apresente a possibilidade de introduzi-los. Como assinalava Vygotsky (1982 p.22), a imaginação é fruto do acúmulo de experiências, quanto mais rica são as experiências, “mais rica deve ser também a imaginação”. Desse modo, ao articular os desenhos em imagem e movimento era apresentar um meio das crianças criarem suas próprias narrativas, a partir de suas representações de mundo e em interlocução, mesmo que remota, com os colegas. Uma possível articulação de suas sensibilidades e interlocuções entre os contextos em que cada criança vivenciava a condição de isolamento social.

SOBRE O ESTÁGIO, O CONTEXTO E A ESPECIFICIDADE DE SUA REALIZAÇÃO

Colocado as nossas intenções com o projeto do estágio, a realização do mesmo se deu de forma completamente diferente, embora as motivações e o planejamento do que gostaríamos de trabalhar com as crianças caminhou por lugares semelhantes.

Devido ao calendário prejudicado pelo recesso e as dificuldades de conciliar os calendários da intuição onde o estágio foi realizado - já que nosso semestre encerraria em Abril de 2021 – dessa forma somaram-se esforços para que pudéssemos realizar o estágio remoto, pois nesse período a escola se preparava para voltar as atividades no modo presencial. Outra questão é que em virtude das datas, o período do estágio somente pôde ocorrer no mês de março de 2021, sendo assim, o estágio se desdobrou nas seguintes etapas: na primeira semana tivemos um encontro virtual para apresentação junto a instituição, com os orientadores do estágio da UDESC, os professores e com a especialista em assuntos educacionais do CEIM; na segunda e terceira semanas realizamos duas atividades, apresentadas em vídeo, encaminhadas para o grupo de pais. E na última semana, comentamos em aula sobre as dificuldades da disciplina e agendamos uma última reunião, com a especialista em assuntos educacionais, onde agradecemos a parceria e trocamos impressões positivas e negativas sobre o estágio – as quais

contemplaram o tempo reduzido para desenvolvimento e realização das atividades e as limitações, e possibilidades, do modo remoto . E por último, a reflexão e relato pessoal com a escrita deste artigo.

Durante a primeira reunião, realizada de modo remoto, foi quando tivemos um breve panorama sobre o funcionamento das aulas e atividades realizadas pela escola durante a pandemia, sobre a realidade das crianças e dificuldades que o modo remoto implicava no processo de aprendizagem, da relação com os pais e outras questões específicas. Sublinhamos a recepção e atenção da instituição no papel da coordenadora e dos professores, que foram muito generosos em nos receber e compartilhar conosco a complexidade do contexto e seus maiores desafios. Outro aspecto, que nos chamou a atenção, foi que o planejamento das atividades e seus objetivos eram compartilhados entre os professores, sendo assim, aberto a sugestões e contribuições.

Foi através desse primeiro contato que pudemos mapear alguns desejos, e nos situar nos planejamentos. Durante a reunião foi levantando algumas ideias de trabalhar com elementos da natureza, dado a dificuldade dos pais a materiais de Arte, e alguém comentou sobre insetos, como um possível tema, para alguma atividade. A primeira, para a semana seguinte, contemplava o Campos de Experiência, *Escuta, fala, pensamento e imaginação* e a segunda, e *Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*. Fomos adicionados nos respectivos grupos de planejamento e no grupo dos pais e professores, específico para cada turma, onde são compartilhadas informações, orientações, a respeito das atividades gerais da escola e onde foram enviadas as atividades semanais. Através da interação com este grupo, pudemos nos envolver de uma maneira mais efetiva, mesmo que no curto período de duas semanas, e entender melhor o contexto das crianças e de como nosso trabalho poderia contribuir naquele momento.

COMO SERÁ O INSETO QUE VOCÊS IRÃO CRIAR?

Para a primeira semana, depois de algumas ideias iniciais, em conversa com a orientadora do estágio, pensamos em trazer algumas referências em relação a temática do inseto e como poderíamos trazer referências da Arte e propor como atividade para as crianças a partir da noção geral do Campos de Experiência: *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. O resultado foi a realização de um vídeo musical autoral *Como será o inseto que você ira criar?*¹¹, que tinha como objetivo me apresentar as crianças, trazer imagens e referências de artistas e no final, propor a atividade para que elas realizassem em casa.

11 Vídeo disponível no link: <https://youtu.be/dMT1EymnzPc> Acesso em: 20 Abr. 2021.



Figura 1: Imagens da exposição da artista brasileira Regina Silveira Fonte: Disponível em: MUNDUS ADMIRABILIS - reginasilveira Acesso em: 20 abr. 2021.

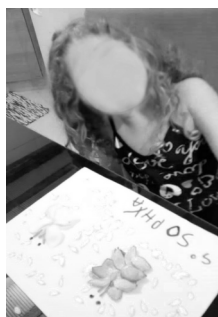


Figura 2: imagem do artista Raku Inoue, que trabalha com a criação de insetos a partir de folhas, flores e materiais naturais. Fonte: Disponível no perfil do instagram do artista: @reikan_creations Acesso em: 20 abr. 2021.

Sabíamos que no contexto de isolamento social e das aulas remotas devido a situação de agravamento da saúde pública com a pandemia - COVID-19, propor atividades para que as crianças pudessem realizar com seus pais e/ou responsáveis, é também uma forma de reinventar um pouco o cotidiano do espaço familiar, nutrindo este imaginário da criança, já saturado de tantas outras imagens, de imagens produzidas no contexto da arte, que trazem consigo outras aberturas, outras conexões, outros conteúdos, além do próprio conteúdo estético. Neste sentido, somado ao fato de que pela primeira reunião, percebemos que a maioria das crianças, moravam em casas, explorar o espaço externo e estimular esse olhar mais atento para elementos da natureza, sobre as formas e cores, foi a tônica desta proposta.



Figuras 3 e 4: Grupo de imagens de crianças seus registros da primeira atividade proposta. Fonte: Disponibilizado via grupo de whatsapp pelos pais/responsáveis pela criança.



Figuras 5 e 6: Grupo de imagens de crianças e seus registros da primeira atividade proposta.
 Fonte: Disponibilizado via grupo de whatsapp pelos pais/responsáveis pela criança.

QUAL LUGAR DE SUA CASA QUE VOCÊ GOSTA DE ESTAR?

A segunda atividade proposta, também apresentada como um vídeo autoral, tinha intuito de explorar as noções e percepções sobre espaço. Apresentando imagens produzidas por diferentes artistas ao longo da história da arte, com o exemplo de artistas já reconhecidos, como Diego Velásquez (1599 - 1660), mas outros não tão reconhecidos, como a artista italiana *Sofonisba Anguissola* (1532 – 1625) e os artistas brasileiros, Almeida Junior (1850 - 1899) e Eliseu Visconti (1866 – 1944). No vídeo apresentamos as imagens e comentamos brevemente como suas concepções de espaço e elementos da imagem contribuíam para que pudéssemos reconhecer diferentes traços histórico-culturais e referentes estéticos de cada época. Na parte final do vídeo, a pergunta foi: *Qual o lugar de sua casa que você gosta de estar?*¹¹. Em seguida, propusemos que as crianças registrassem uma foto desse lugar.



Figuras 7 e 8: Grupo de imagens de crianças seus registros da segunda atividade proposta.
 Fonte: Disponibilizado via grupo de whatsapp pelos pais/responsáveis pela criança.



*Figuras 9 e 10: Grupo de imagens de crianças seus registros da segunda atividade proposta.
Fonte: Disponibilizado via grupo de whatsapp pelos pais/responsáveis pela criança.*

Apesar de termos uma devolutiva menor dos pais e/ou responsáveis com os registros das atividades, pois esta última semana coincidiu com a semana de preparação para o retorno das atividades presenciais da escola, tivemos um retorno positivo, com registros com as crianças nos seus respectivos espaços de maior afeto. O retorno dessas imagens evidenciou parte do contexto das crianças e, se tivéssemos continuidade do estágio, a partir dessas primeiras devolutivas poderíamos aprofundar e explorar outras questões a partir das atividades realizadas. De modo geral, embora o registro é uma construção, e uma performance que muitas vezes não condiz com a realidade, as crianças demonstraram se sentir à vontade na suas expressões e uma diversidade grande de preferências, de gostos e contextos, com atividades ao ar livre, em diferentes espaços e brincadeiras, o que nos deu uma noção geral, de como vivenciam o tempo em suas casas – sobretudo no contexto de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da disciplina compreendemos o quão é frequente a noção equivocada de que este período inicial, da Educação Infantil, é um momento de passagem, onde a criança “passa” o tempo fora de casa. Uma vez inserida no espaço escolar, podemos pensar que ali vivencia um tempo aparentemente descompromissado. O importante parece ser que ela esteja ali brincando, interagindo com as outras crianças e embora possa prefigurar algo trivial, e aparentemente coerente não exigir ou demandar atividades mais complexas às crianças, a própria compreensão do que é complexo para nós, adultos, precisa ser reformulada, já que o nosso juízo sobre o que é complexo é o que está por vir para a criança lá na frente, com as regras gramaticais, equações matemáticas, leis da física e tabelas periódicas, entre outros. E o campo da Arte não raro, é compreendido, como argumentamos,

não a partir de um campo de conhecimento, com conteúdos específicos, e sim, como uma atividade que se confunde com aquela recreativa, pois a forma lúdica, o prazer da realização de uma atividade (brincar, desenhar, pintar) é somente um dos aspectos do todo, da complexidade de seu conteúdo como conhecimento, já que, ao assimilar a sua percepção de mundo através das formas, sons, cores, noções de espaço, o conjunto das relações de ordem estéticas, culturais, se entrelaçam ao desenvolvimento do corpo motor, emocional e intelectual da criança.

Vimos que os eixos e diretrizes colocados na BNCC (2018), sobretudo, aos Campos de Experiência, oferecem um panorama genérico, o qual nitidamente carece de referências do próprio campo da arte, e, durante o estágio percebemos que apesar do curto período, e de nossa limitação na interação e contato com as crianças, o quão são importantes as trocas entre os professores de outras disciplinas, para pensar as atividades. Entendemos que a aproximação e diálogo mais próximo com os pais, que nesse momento se fez necessário, parece ser algo positivo mesmo em outra situação e processo de aprendizado. Aproximar os pais participando das atividades, é algo que pode trazer uma outra dimensão para a atividades propostas, sobretudo nesta faixa etária.

Quando citamos aqui, como exemplo, a formulação da Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Bauru (SP) detalhado no artigo da Pasqualini (2018), que explora o Ensino de Arte com maior profundidade, desenvolvendo-se com contribuições perenes e de maior abertura à participação, fica nítido a necessidade de um trabalho contínuo, neste caso, de cinco anos, para que fossem possíveis os adensamentos e desdobramentos que a autora descreve. Uma realidade que hoje é cada vez mais difícil, ainda mais em contexto de ensino remoto, visto a rotatividade dos professores, que normalmente atuam em mais de uma instituição de ensino. E, para além da disponibilidade, cada vez mais escassa, e do acúmulo de atividades, fora as horas de aula e planejamentos do professor, o comprometimento com um projeto a longo prazo, onde tempo e energia, são necessários, projetos como este são possíveis somente em condições que hoje são cada vez mais raras, as quais exigem uma articulação interinstitucional e interdisciplinar, que embora até constem no papel, inclusive, romantizadas nas diretrizes e Propostas Curriculares, não raro, são pouco encorajadas.

No entanto, compreendemos que é possível, mesmo que em pequenos passos, elaborar planejamentos de ensino que dialoguem cada vez mais com as diferentes realidades e necessidades de cada contexto, em escuta e abertura e interlocução com outros professores e com os pais. Neste ponto, o estreitamento das relações entre a instituição, no papel dos professores e dos pais, em um espaço de troca, mesmo que virtual, pudemos vislumbrar, no breve período de Estágio, um horizonte a ser explorado de maneira a fomentar o Ensino da Arte. Sobretudo, pelo fato de proporcionar outras experiências e situações, costuradas pela Arte, por onde a criança possa enriquecer a formação de sua subjetividade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* A BNCC e os direitos das crianças: educação infantil em evidência - uma entrevista de maria carmen silveira barbosa para a rcc. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 9-13, maio 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/452>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Acesso em: 01 abr. 2021.

DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de ciências da natureza. **Horizontes**, [S.L.], v. 36, n. 1, p. 158-171, 30 abr. 2018. Casa de Nossa Senhora da Paz A.S.F. <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.582>.

LOWENFELD, Viktor. BRITTAİN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SILVA, Janaina Cassiano; ARCE, Alessandra. O Impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em salas de aula para crianças menores de três anos. **Perspectiva**, [S.L.], v. 30, n. 3, p. 1099-1123, 18 set. 2012. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2012v30n3p1099>.

VYGOSTKY, Lev. *La imaginacion y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1982.

ESTÁGIO REMOTO: VIVÊNCIAS PRÁTICAS EM CONTEXTOS VIRTUAIS

Gabriele de Almeida Honório¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da experiência da realização do Estágio Curricular Supervisionado II, dedicado aos anos iniciais do ensino fundamental, e neste ano vivenciado na modalidade remota em razão da pandemia covid-19. Em consequência desse fator adicional, a nossa rotina mudou, as nossas relações se tornaram dependentes de plataformas virtuais, a interação ficou fadada a mediação dessas tecnologias e no âmbito da escolar, não foi diferente. A atuação aconteceu, portanto, de modo remoto com as turmas de 4º ano do Colégio de Aplicação - UFSC.

Apresento neste texto, o meu relato de vivência e algumas reflexões acerca das aulas por esse outro meio. O artigo se divide em quatro seções, a atual de introdução, a segunda intitulada *planejamento e suas adaptações ao modo remoto*, que aborda algumas mudanças na forma como ocorreu o estágio e o planejamento das aulas, a seção a atuação na prática que relata o decorrer das aulas, as dificuldades e algumas questões comuns que aparecem nas turmas, a última seção *aprendizados e considerações* avalia a atuação, problemáticas da mediação tecnológica.

Nesse estágio, cada estagiário planejou uma aula e a mediou, a cada semana em uma turma de 4º ano, adaptando-a aos contextos e necessidades. O meu plano apresenta a temática da fotografia e o contexto como potência artística, trabalhando a relação com a cidade, leitura de imagem, a sensibilização do olhar, e acima de tudo é uma tentativa de acolhimento aos estudantes nesse momento desafiador para todos.

Mediar aulas remotas extrapola questões que não precisávamos lidar no modo presencial, que por sua vez, tinha suas próprias questões. A falta de acesso, a instabilidade da conexão, o cansaço diante da tela, a falta de equipamentos, e de um ambiente seguro e apropriado, a distância gerada por esse meio, são questões que estamos enfrentando.

PLANEJAMENTO E SUAS ADAPTAÇÕES AO MODO REMOTO

Inicialmente, estava acordado com o Colégio de Aplicação - UFSC, que o estágio aconteceria de modo presencial como de costume, e seria realizado nas turmas de 4º ano. Com a pandemia, foi necessária uma adaptação da escola e da nossa atuação, convertendo as aulas ao modo remoto, cada um em suas casas, unidos em uma sala virtual.

Na disciplina de estágio, algumas decisões internas modificaram também a estrutura da atuação. Ao invés de preparar um projeto de ensino e acompanhar uma mesma turma durante todas as aulas previstas, decidiu-se

1 Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

que as atuações seriam rotativas. Eram seis turmas e sete estagiários, dois estagiários se uniram para fazer um plano, enquanto os outros cinco o fizeram individualmente, formando seis grupos de trabalho, cada grupo ficou responsável por mediar uma aula por semana, atuando em uma turma distinta, sendo assim, foram planejadas e mediadas seis aulas a cada semana. Após passar por todas, retornamos à primeira sala que entramos para dar um retorno e conversar acerca dos trabalhos desenvolvidos.

O plano de ensino do Colégio de Aplicação para as turmas de 4º ano, pontua dentre os objetivos da disciplina o estudo da arte a partir da cidade de Florianópolis e foi de onde partimos para a elaboração dos planos. Os planejamentos individuais buscavam entrelaçar fios entre si, para que cada aula não parecesse um evento isolado, foram abordados o olhar lançado sobre a cidade, arte urbana, artistas e paisagens locais e discussões sobre o espaço público e privado.

As questões que mais me perturbaram durante o planejamento e ainda perturbam são: Como proporcionar uma experiência positiva às crianças sem que seja banal ou superficial essas aulas em casa? Como criar um vínculo mínimo com as crianças em apenas um dia? Como acolhê-las e gerar uma interação efetiva para a aprendizagem? Tais questões permearam o meu planejamento que abordou a relação pessoal com a cidade antes da pandemia e o agora pelo olhar lançado através de nossas janelas, na condição do isolamento, trabalhando artistas que através da fotografia lançavam esse olhar para fora.

O primeiro momento da aula era reservado para apresentação e uma tentativa de aproximação para a criação de um ambiente agradável de troca, já que cada aula era uma primeira aula. Para instigá-los, a apresentação era movida pela pergunta “qual o lugar da cidade vocês sentem saudade agora, com a pandemia?”. Num segundo momento eu sugeriria que eles se dirigissem até uma janela da casa, e observassem por um tempinho, guiados pelas questões “agora na quarentena, quais paisagens vêm das suas janelas? Que lugares/elementos/pontos da cidade conseguem ver?”, essa questão buscava também compreender em que contextos esses alunos estavam inseridos. Em seguida apresentava a série Varal do meu vizinho (2008-2012), da artista Aline Motta e a cada fotografia conversávamos sobre a imagem e seus elementos constitutivos, os elementos básicos da linguagem visual, que são elencados no plano de ensino do colégio, como conteúdo programático para trabalhar com a série. As figuras 1 e 2 são apenas duas imagens da série, para ilustrar brevemente o conteúdo visual das fotografias da artista, em sala, o intuito era apresentá-la por completo.

O plano de aula previa também a apresentação e discussão de dois trabalhos da artista Fabiana Wielewicki, trazendo a fotografia numa perspectiva da fotomontagem, no entanto, levando em consideração o modo remoto, o movimento de deixar que a aula seja conduzida pelas discussões, ter um planejamento aberto, acabou não dando tempo na maior parte das aulas.

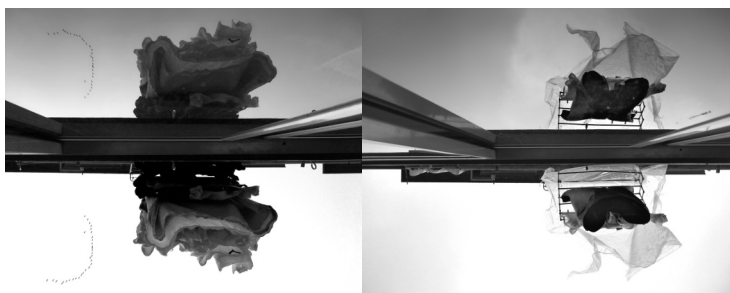


Figura 1 e 2 - Aline Motta, fragmento da série *Varal do meu vizinho*, 2008-2012, fotografia.

Fonte: <http://alinemotta.com/Varal-do-meu-vizinho-My-upstairs-neighbor-s-laundry>

O fechamento da aula se dava com o lançamento de uma proposição para fazerem durante a semana, que consistia em observar pela janela e criar uma composição, a partir da paisagem, seja através da observação de um elemento específico ou reinventar a paisagem. A linguagem ficava a escolha do estudante, tendo em vista que no momento não havia como prever quais materiais cada um teria a disposição. As proposições realizadas deveriam ser enviadas ao e-mail criado pelos estagiários, para organização e ao fim das atuações ocorreria o lançamento de uma mostra dos trabalhos na rede social *Instagram*.

A ATUAÇÃO NA PRÁTICA

Procuro trazer nesta seção, aspectos relevantes de cada aula e algumas questões comuns que perpassaram todas as turmas.

A primeira aula foi mais engessada, plano seguido à risca, pouco aprofundamento na leitura de imagem, num receio de não dar conta do assunto dentro do tempo, estranhezas e dificuldades da primeira mediação de uma aula no formato remoto. Nessa aula, ao questionar o lugar que eles sentem saudade, a escola apareceu em quase todas as falas, evidenciando o sentimento da falta do ambiente escolar e da convivência. Ao fim dessa aula um aluno comentou espontaneamente “a aula de artes é a que eu mais gosto, porque eu posso interagir, a gente consegue participar mais.”

A fala acima reforça um desejo de interação que apareceu em todas as aulas, eles desejavam se comunicar e se relacionar com outras pessoas, alguns entravam com antecedência na sala para que pudessem conversar com os colegas. O anseio por interação refletia na aula, de um lado na participação efetiva e de outro em comentários paralelos pelo bate-papo público. Foi necessário buscar estratégias para intervir quando o assunto se distanciava da aula, me utilizava de perguntas aos alunos que estavam comentando sobre outros assuntos, numa tentativa de envolvê-los na aula.

Como seres sociais, o processo de formação do pensamento para Vygotski, de acordo com Davis e Oliveira (1994, p. 52) é “despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece

entre crianças e adultos, a qual permite a assimilação de experiências de muitas gerações”, no modo remoto essa comunicação é falha e impede um acompanhamento e contato mais próximo dos estudantes, a interação é superficial. Me questiono constantemente qual a experiência que estamos deixando às crianças.

Na segunda aula, apesar da ansiedade ter sido maior, por não conhecer os alunos, em função da rotatividade do estágio, houve maior participação dos alunos e diálogos com o trabalho de Aline Motta, especularam e falavam de suas sensações e principalmente traziam a imaginação, um fator que foi importante e reverberou nas próximas aulas mediadas por mim. A imaginação como Davis e Oliveira apontam é:

a habilidade que os indivíduos possuem de formar representações, ou seja, de construir imagens mentais acerca do mundo real ou mesmo de situações não diretamente vivenciadas. A imaginação não pode ser considerada, entretanto, uma cópia fiel de objetos ou situações, nem como uma invenção absolutamente livre da influência do real. Antes a imaginação é um reflexo criativo da realidade, como é possível notar nos desenhos, histórias e jogos de faz-de-conta das crianças e também nos filmes, livros, quadros de grandes autores e nos trabalhos de inventores de vulto. (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p. 69-70).

Com a imaginação a criança une diferentes representações mentais em novos contextos, como prosseguem as autoras. Essa aula significou um salto para o momento de fruição dos trabalhos, pois os envolvia, a partir dos relatos da imaginação foi possível desenvolver a leitura de imagem através de provocações, pensamos linha, cor, forma e movimento a partir das especulações que surgiam, pois em boa parte das vezes, não identificaram de imediato o varal com as roupas, então iam desconstruindo a imagem para lê-la, como propõe Sandra Ramalho, em *Imagem também se lê* (2006), que se desconstrua para enxergar a estrutura básica e vasculhe o texto visual para poder contemplar a leitura em seu todo.

A partir dessa aula a leitura de imagem foi se tornando mais fluida, fui aprimorando os questionamentos para os instigar a falar sobre o que viam e suas percepções a respeito, em seguida identificamos os elementos básicos da imagem. Surgiu por parte dos alunos em algumas aulas, questionamentos acerca da linguagem utilizada pela artista, como teria conseguido tirar aquela foto, e até especulações sobre a rotina do dono ou dona do varal, a reflexão da janela fotografada demorava um pouco mais para ser notada.

A nível de curiosidade, quando viram uma imagem da série pela primeira vez, surgiram as especulações e constatações: é uma flor?; cobertor?; o céu parece a terra; é uma ilusão. Seguindo para outras imagens da série, continuavam: flutuando no espaço, hambúrguer, nave do *Star Wars*, dinossauro, mariposa e muitas outras. Sagazmente, alguns faziam a leitura da

legenda da foto e diziam: é o varal do meu vizinho. Essas percepções eram importantes pois a partir delas buscamos compreender quais elementos constitutivos da imagem nos davam a sensação dessa outra coisa que o nosso olhar viu. Os resultados desse primeiro olhar refletiam a relação do acúmulo da experiência com a imaginação, pois quando não possuíam uma referência visual do que o colega falou, questionavam do que se tratava.

No início de uma das aulas, ao comunicarmos como de costume, que quem quisesse poderia ficar com a câmera aberta, surgiu uma fala “professora, a aula de artes é a única que a gente pode ligar a câmera”, o que me levou a refletir sobre a importância da aula de arte para essa socialização e expressões pessoais, bem como a promoção de discussões e reflexões sobre arte e vida. Ao fim da apresentação a professora regente instigou aos alunos que comentassem sobre a aula, dentre os retornos apareceu “aula muito legal porque mostra imagens”; “aula boa porque pode ouvir os colegas, ver imagens, opinião das professoras”.

Ironicamente, na semana seguinte, em meio a aula, a minha conexão com a internet começou a falhar, dificuldades na comunicação, os ouviam, mas os alunos não me ouviam. A solução foi que todos desligassem a câmera, para então eu conseguir falar, ou seja, ninguém se via durante a aula. Não que todos os alunos ligassem as câmeras e fossem ativos nas aulas sempre, não eram todos os alunos que tinham câmera ou microfone, por vezes não podiam ligá-los por questões do ambiente familiar que penetravam no momento da aula, outros tinham vergonha. Os problemas com a conexão persistiram na aula seguinte, mas tentamos nos adaptar. Nessa aula, uma única imagem originou uma grande discussão e ricas leituras.

Abordando outro aspecto geral, quando eu propunha que se dirigissem até uma janela de suas casas, observassem e depois retornassem a aula, surgiam comentários como “já sei o que tem lá”, ou “já fizemos trabalho da janela” e ainda, começavam a descrever através de suas memórias o que havia naquela paisagem. Não entendiam, no entanto, a atuação do tempo e do espaço nesse gesto que eu tentava instigar. Marília Garcia (2018) em *Parque das Ruínas* coloca sua auto provocação durante uma Residência na França “como ver o lugar?” e “como lidar com o próprio lugar?”, a autora nessa busca se propõe a fotografar todos os dias o mesmo lugar guiada por essas questões, e evoca Georges Perec com categoria infraordinário, falando-nos da capacidade de olhar e perceber:

o que se passa todos dias e que volta todos os dias, o banal, o cotidiano, o óbvio, o comum, o ordinário, o infraordinário. O barulho de fundo, o hábito — como perceber todas essas coisas, como abordar e descrever aquilo que de fato preenche a nossa vida. (Georges Perec, apud Marília Garcia, 2018, p. 27).

Era o que eu almejava alcançar, como ver o infraordinário, nesse

contexto que as vistas que nos cercam são “as mesmas” todos os dias.

Ao fim do ciclo de atuações os trabalhos recebidos foram organizados conjuntamente por nós estagiários no Instagram, utilizando cores diferentes para as molduras dos trabalhos de cada proposição (figura 3), e cada estagiário fez um grupo de destaques com a sua proposta, sinalizando tal cor escolhida (figura 4).

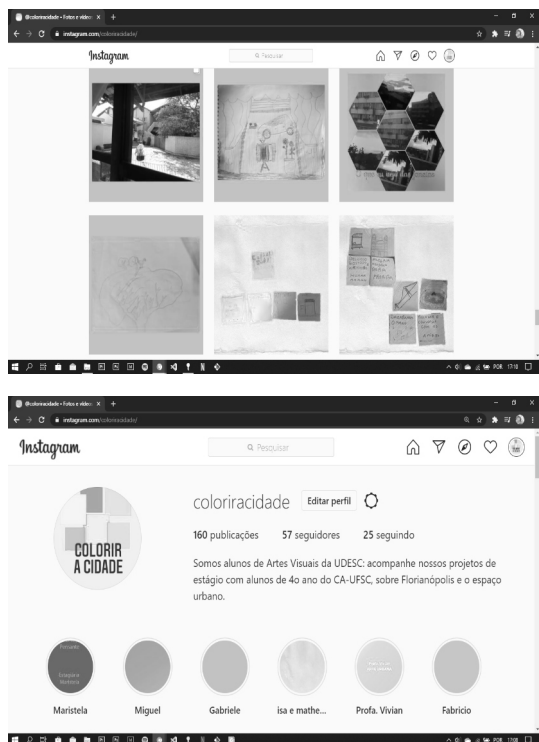


Figura 3-captura de tela do instagram. Fonte: <https://www.instagram.com/coloriracidade/>
Figura 4-captura de tela do instagram. Fonte: <https://www.instagram.com/coloriracidade/>

Retornamos à turma que iniciamos o estágio para ver os trabalhos desenvolvidos, este foi um momento importante, tendo em vista que com a rotatividade, não teríamos uma devolutiva, modos de bem avaliar a prática.

A primeira e a última aula foram talvez as mais difíceis, ambas foram com a mesma turma. A primeira, pelo nervosismo, e a dificuldade de mediar a aula via essas tecnologias, se acostumando a lidar com a escuta e leitura do bate-papo ao mesmo tempo, vendo poucos rostos, e a última, em que nos propusemos a olhar juntos os trabalhos por não ter conseguido uma grande participação dos alunos.

APRENDIZADOS E CONSIDERAÇÕES

O mesmo plano de aula para 6 turmas, seguiu seus rumos e se reconfigurou a cada aula, a partir dos interesses, curiosidades e contextos. A vivência do Estágio no modo remoto elucidou problemas em torno da mediação tecnológica, demonstrando como esse meio de comunicação é falho e escancarou questões de desigualdade e dificuldade de acesso e participação dos estudantes. Em muitas aulas presenciamos os problemas com a conexão, o que impediu uma comunicação efetiva durante as aulas. É importante ressaltar que o estágio se deu em uma escola que teve a possibilidade de contribuir para que as crianças tivessem acesso às aulas e que muitas famílias possuíam condições materiais para oferecer um ambiente confortável de estudos, o que não é a realidade de boa parte das famílias do Brasil.

Apesar de todas as adversidades é necessário olhar para a situação de diferentes ângulos, ainda que a interação seja superficial, esse momento de contato se tornou significativo por proporcionar conviver e se relacionar com outras pessoas, tendo em vista que estamos em casa isolados, contribuiu também para manter um vínculo com o aluno, incentivar a manterem se em movimento, impulsionar o pensamento crítico.

É evidente que em alguns momentos a minha mediação não foi efetiva e não consegui alcançá-los, o modo como eu tentava explicar-lhes a relação do tempo e do espaço, por exemplo, demonstrou tal questão. Isso fica, portanto, como contribuição à minha formação, um estímulo à busca de diferentes estratégias para melhor me expressar, observando sempre o estágio de desenvolvimento de cada um.

A escolha de realizar a mostra virtual dos trabalhos possibilitou unir as propostas e também as turmas, mesmo que distantes. Ao verem os trabalhos, os alunos reconheciam o nome dos colegas de outras turmas, que nesse momento eles não estão tendo contato. Foi significativo também para fechar o ciclo do estágio e reafirmar o fio condutor entre as propostas dos estagiários.

O estágio contribuiu para a formação, colocando-nos frente a situações reais em que a figura do professor teve que se adaptar temporariamente, de modo um tanto abrupto, para lidar com as demandas. O estágio é um campo de aprendizagem que contribui para que desde a nossa formação estejamos constantemente repensando nossas práticas, e relacionando a teoria com a prática do dia-a-dia. Foi, sem dúvidas, um estágio difícil, no entanto, foi uma experiência acumulada à nossa vivência.

Não há dúvida, que o ensino fica comprometido e que é um meio ao qual não estávamos acostumados a usar para essa finalidade, as práticas são diferentes do presencial, a questão que fica é como lidar com essa tecnologia e ter uma prática efetiva enquanto for necessário usar essas mediações de contato para preservar nossa saúde.

REFERÊNCIAS

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez - 1994, 2ª ed. revisada.

GARCIA, Marília. **Parque das Ruínas**. São Paulo: Luna Parque, 2018.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. "Imagem também se lê". In: DA ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andrea Vieira. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006b. p. 209-219.

DESAFIOS DO ESTÁGIO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDANDO E EXPERIENCIANDO AS CORES PRIMÁRIAS

Brenda Christine Figueira Pettirini
Maria Heloísa Canal¹

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva tecer reflexões acerca de um relato de experiências com o ensino remoto na Educação Infantil durante o Estágio Curricular Supervisionado I do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O estágio foi realizado em dupla, na instituição CEIM² Professora Lindóia Maria Souza de Faria, localizada no município de Biguaçu. Foi viável, desta vez, ocorrer fora de Florianópolis - onde a universidade se encontra - por conta da especificidade do momento pandêmico, restringindo o estágio à atuação remota.

A escolha por Biguaçu se deu principalmente por ser um município que possui professores de artes para a Educação Infantil, o que não é uma realidade comum na primeira etapa da educação básica, sendo principalmente ocupada por pedagogos que se tornam responsáveis também pelos conteúdos de artes, mesmo com pouco ou nenhum domínio desta área de conhecimento, o que pode sobrecarregar o professor que não possui formação específica com funções que não o competem. Dessa forma, estagiar em contato com um professor da área poderia enriquecer a experiência geral entre estagiários, professores e estudantes.

A atuação foi desenvolvida com o G5, grupo de crianças dos quatro aos cinco anos³ em uma turma de 25 crianças. A proposta previamente desenvolvida durante a disciplina de estágio foi adaptada à dinâmica de trabalho da instituição que utiliza a Base Comum Curricular (BNCC, 2017) no planejamento de aulas. Desde que o ensino remoto foi instituído devido à pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), um campo de experiência⁴ é trabalhado semanalmente e de forma interdisciplinar: os professores - das disciplinas de educação física, artes e recentemente de inglês, a especialista de assuntos educacionais, além da pedagoga - reúnem-se através da plataforma Google Meet quinzenalmente, e planejam a atividade da semana. Um dos professores fica responsável por esboçar a proposta, sistematizar e elaborar o material, para que seja enviado às famílias nas quartas-feiras por meio de um grupo no WhatsApp. A atividade deve ser realizada de forma

1 Estudantes do curso de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

2 Centro de Educação Infantil Municipal.

3 Completos até 30 de Abril.

4 Campos de experiência são propostas curriculares presentes na BNCC que conduzem as escolas a contemplar em seu ensino as aprendizagens necessárias para cada etapa. Eles são: O eu e o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, tons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Podem ser encontrados no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

assíncrona, e devolvida durante a semana através de registros fotográficos, de vídeo e/ou áudios.

Estagiário no formato remoto, é ao mesmo tempo necessário e desafiador, pois como estudantes de licenciatura em Artes Visuais, entendemos que o contato direto com as crianças é básico e relevante para a nossa formação como docentes, visto que há trocas de ambos os lados. Os estágios em sua normalidade permitem experiências e trocas que podem ser muito ricas entre os acadêmicos, as crianças, a escola e professores, compartilhando os conhecimentos científicos adquiridos na universidade pública e os democratizando, construindo possibilidades em prol de um ensino de qualidade. Porém, ainda que evidentemente em um estágio de forma remota as perdas na qualidade e democratização de ensino existam, faz-se tão importante quanto apontar suas debilidades e limitações, atuar ativamente na construção remota de forma que se reduzam os prejuízos e exclusões, lutando pela assistência do Estado para com as escolas e famílias, além da capacitação dos professores nos meios digitais.

Com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica⁵ e Psicologia Histórico-Cultural⁶, pretende-se neste artigo analisar e responder as seguintes perguntas: Quais são os impactos do estágio remoto na Educação Infantil na área das Artes Visuais? Há possibilidade de aprendizagem efetiva a partir de materiais acessados de forma remota? Justifica-se este estudo pela necessidade de uma reflexão e análise fundamentada a respeito da experiência de estágio à distância, que se difere de um estágio proposto presencialmente, com apontamentos que possam auxiliar em experiências posteriores e conclusões acerca de um ensino remoto em uma etapa em que é fundamental a interação para ocorrer a aprendizagem.

Como aporte teórico para analisar e articular reflexões nos utilizamos principalmente de Agostinho (2019); Arce (2013); Pasqualini (2010), (2016), (2020); Eidt (2016); Martins (2020); Saviani e Galvão (2021). Com eles, abordaremos a experiência acerca do ensino remoto, da utilização da Base Nacional Comum Curricular, do planejamento do conteúdo “Cor” adequado a atividade dominante da faixa etária, e por último, expor como foram executadas as atividades, refletindo sobre as mesmas.

5 O termo pedagogia histórico-crítica foi cunhado por Dermeval Saviani em 1978 e refere-se a uma perspectiva pedagógica que surge num contexto de busca por saídas teóricas que superassem os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas. De Oliveira Santos (2013, p.45)

6 Desenvolvida por Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), se preocupa em entender a importância da mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. “Uma das principais características e/ou elemento diferencial dessa perspectiva, está na sua fundamentação no materialismo histórico e dialético, que é seu referencial teórico, epistemológico e metodológico.” Filho (2007, p. 50)

ESTÁGIO NÃO PRESENCIAL: DESAFIOS E LIMITAÇÕES NO ENSINO REMOTO

No atual momento de pandemia, onde o direito à educação não pode ser deixado de lado, e o ensino remoto surge com a adoção das medidas de isolamento social, supostamente como única alternativa contraposta a volta presencial, Saviani e Galvão (2021, p. 38) afirmam que este modelo não se deu pela “[...] inexistência de possibilidades, mas uma escolha política”. Assim, é imprescindível olhar de maneira crítica para o ensino da forma como está posto, apresentando limitações pedagógicas, de acesso e estrutura, e da necessidade para o desenvolvimento pleno na Educação Infantil no quesito de uma interação qualitativa entre colegas, espaço, materiais, professores e demais trabalhadores da escola.

A educação necessita ser presencial, na medida que exige desempenhar de modo efetivo a prática pedagógica em seus elementos, sendo eles a tríade conteúdo-forma-destinatário, contudo, as condições da realidade brasileira não garantem esta efetivação de maneira remota. O conteúdo deve ser o conhecimento sistematizado que será transmitido ao estudante com a intenção de humanizá-lo, a forma deve se dar de diversas maneiras e métodos, nos diferentes espaços, procedimentos, tempos, abordagens, técnicas e dependem de condições concretas para acontecerem (SAVIANI; GALVÃO, 2021), o destinatário, por fim, precisa ter suas condições garantidas para que possa se desenvolver e se apropriar do conteúdo. Vale considerar que o processo de ensino aprendizagem não ocorre, ou é prejudicado, sem as condições necessárias. Conforme Saviani e Galvão (2021, p.42):

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Na realidade brasileira, de acordo com Andes-SN (2020, p. 14, apud SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38) “[...] 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador.” Assim, a prática pedagógica torna-se ineficiente e prejudicial, principalmente às parcelas menos privilegiadas. A forma remota então, traz um “[...] conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem.” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 43). Poderia então o ensino remoto assegurar um ensino de qualidade humanizador e emancipador? Poderia o estágio remoto contribuir para a experiência discente?

Mesmo que de modo remoto, o estágio mostra-se parte essencial da formação acadêmica, visto que possibilita uma aproximação dos graduandos com um dos diversos contextos escolares, experienciando situações e adequando a teoria e a prática pedagógica para este ambiente, lidando com desafios e possibilidades. O estágio, antes de tudo, é um recorte da realidade da escola, e a escola de hoje é a que enfrenta uma pandemia, e, portanto, onde devemos atuar e manter o vínculo da universidade com a escola. A disposição para a atuação de forma remota não vai de encontro com o consentimento em relação ao ensino remoto ou com a forma da atual gestão da pandemia em relação à educação, mas na direção contrária, utilizando do conhecimento pedagógico e específico da área para recriar estratégias de aprendizagem e em meio as barreiras construir pontes para a mediação do conhecimento.

No contexto da turma da unidade de Biguaçu, todas as famílias possuíam acesso à internet. A utilização do WhatsApp como principal meio de comunicação foi positiva, no sentido de que é de fácil acesso e não necessita do uso excessivo de dados. Contudo, as atividades deveriam ser curtas e feitas com materiais simples, para que pudessem ser acessadas e realizadas por todos os estudantes, visto que isso dependeria das condições financeiras de seus responsáveis, que são desiguais. Devemos ter em mente as perdas qualitativas e quantitativas deste modelo de ensino pois, em um momento habitual de aula presencial, os estudantes teriam no mínimo uma atividade por dia para fazer, enquanto desta forma é feita apenas uma por semana e uma disciplina por vez.

BNCC PARA ALÉM DE ORIENTAÇÃO: OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA COMO EXIGÊNCIA

No primeiro contato com os professores, em reunião online, foi salientado que a execução dos planejamentos se dava tomando como alicerce os campos de experiência propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Nossa, atuação alinhada a estes pressupostos, deu-se em dois momentos: utilizamos duas semanas com duas aulas que abordavam o estudo das cores primárias e das tintas. Os próximos campos de experiência a serem trabalhados de acordo com o planejamento dos professores, que estavam seguindo uma ordem específica dentre os 5 possíveis já citados anteriormente eram “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Tal guia é voltado para a contação de histórias, e foi de encontro ao planejamento inicial feito por nós dentro da disciplina de estágio previamente para depois ser adequado propriamente, de acordo com as demandas da escola, no qual construímos um livro que poderia ser utilizado como recurso pedagógico. Na próxima semana, o campo de experiência trabalhado seria: “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”, que dentre as propostas sugeridas para esta faixa etária, preconiza a análise de transformação de materiais, o que também se encaixou com um de nossos esquemas iniciais

de práticas. Após algumas mudanças em nosso plano de aula, para que ambas as práticas e conteúdos estivessem adequados aos campos de experiência da BNCC (2017) e ainda assim não perdessem a especificidade do conteúdo de artes, ao preencheremos a primeira ficha de planejamento do professor - um documento padrão para a escola para a análise e aprovação do grupo de professores - fomos questionadas quanto ao uso dos objetivos de aprendizagem na BNCC (2017).

O acontecimento acima citado gerou reflexões a respeito da utilização restritiva deste documento, que auxilia no planejamento das aulas, no entanto pode limitar a prática pedagógica, bem como cita Agostinho (2019 p. 11): “O currículo oficial, portanto, exerce uma capacidade reguladora nas práticas escolares, mesmo que não se configure como seu único determinante e que seja acompanhado da ideia de flexibilidade a respeito de sua incorporação nas escolas”, havendo intervenção determinante destes documentos oficiais naquilo que será ensinado.

Acreditamos que a exigência pelo cumprimento do que é proposto pela BNCC (2017) não é apenas um caso específico desta turma, tampouco dessa unidade escolar. Esta normativa pode estender-se para todos os outros CEIM do município, já que a Proposta Curricular da Rede Municipal De Educação Infantil de Biguaçu (2019) tem como base a BNCC (2017) e os campos de experiência. Ao conversar com a pedagoga da turma em que estagiamos, foi informado que, com o ensino remoto, a utilização da BNCC (2017) nos planos de aula foi definida e demarcada com maior intensidade em relação ao modelo presencial. Atuar atendendo somente o que a BNCC (2017) propõe representa uma grande perda aos estudantes, considerando que há uma série de interesses político-econômicos que chegam no currículo final de forma muito sucinta, como defende Agostinho (2019 p. 19):

[...] o interesse do currículo oficial é adaptar a educação básica às demandas econômicas da sociedade capitalista, em consonância com sua manutenção. Através das reformas educacionais, que periodicamente reorganizam as orientações curriculares, o Estado atua tanto para ocultar a crise do sistema econômico (ao transferi-la para a educação), quanto para disseminar enquanto consenso um ideário pedagógico específico, o “aprender a aprender”. As posições desse lema têm como objetivo adaptar a população às demandas do setor produtivo.

Sendo assim, com a falta de um direcionamento para conteúdos concretos e cientificamente elaborados, o que deve ser ensinado torna-se vago, e isto estende-se por todos os campos de experiência. Bem como explica Pasqualini (2018, p. 164-165 apud PASQUALINI; MARTINS 2020, p. 433) estes campos tomam lugar das matérias escolares que eram anteriormente divididas, por exemplo, por área de conhecimento e tal prática, por conseguinte, “[...] expressa o ceticismo epistemológico diante

da ciência e da possibilidade de conhecimento objetivo sobre a realidade, próprias do pensamento pós-moderno, cujas consequências nefastas para a educação [...]”, afastando os estudantes desde a Educação Infantil do acesso à uma educação de qualidade e dos conhecimentos básicos que foram engendrados historicamente.

Foi possível adequar nosso planejamento aos requisitos da BNCC (2017), no entanto é notório o pouco espaço para as Artes Visuais no conjunto dos campos de experiência projetados para a Educação Infantil. Reiteramos que a experiência de estágio ocorreu em um contexto escolar privilegiado, dispondo de uma professora específica da disciplina de Artes, mas não é a realidade de grande parte das unidades de Educação Infantil. Dessa forma, o ensino da área das artes pode ser comprometido, tendo como única base um documento tão subjetivo como a BNCC (2017).

POR QUE ENSINAR ARTES NA INFÂNCIA? PRODUZINDO A HUMANIDADE ATRAVÉS DAS CORES

Resolvemos trabalhar com o tema “Cor” no estágio, pois entendemos este conteúdo na história da arte como parte essencial para a compreensão da história da humanidade e de suas criações, também como resultado do domínio da natureza, que apareceram em forma de registros. É imprescindível apresentar para as crianças ludicamente como conseguimos observar as cores em sua integridade, como parte de seu cotidiano e de suas vivências.

Para além disso, entender o pigmento da cor como algo pesquisado e aprimorado pelo homem, afinal, como citam Mello e Suarez (2012 p. 4) "Ao longo da história da humanidade, diferentes constituintes foram usados para a produção de tintas, acompanhando o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico da sociedade que as empregava", mostrando assim, como houve essa evolução de acordo com os recursos conhecidos e disponíveis para a época.

Outrossim, reiteramos que “Para o artista, a arte possui uma função muito maior do que simplesmente ser bela, ser agradável, decorativa, a obra é a representação do que o artista vive, pensa e sente, o artista se molda em sua obra.” (Biesdorf e Wandscheer, 2012, p. 3) e, para um conhecimento mais aprofundado de artistas que trabalhavam com as cores primárias, relacionamos a obra “Desvio para o vermelho (1967-1984)” do artista Cildo Meireles e o artista Yves Klein, cujas investigações para as obras partem de um interesse pelo desenvolvimento e criação de um pigmento novo e próprio.

Para a Pedagogia histórico crítica e a Teoria histórico cultural, a Educação Infantil deve ter como papel transmitir os conhecimentos produzidos historicamente pelos seres humanos, e, com base nos estudos de Vigotski, de acordo com Pasqualini (2010, p. 173) “o bom ensino é aquele que conduz o desenvolvimento, atuando sobre aquilo que ainda não está

formado na criança: “o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar”. Ou seja, dentro do conteúdo a criança não irá partir de seus saberes cotidianos imediatos somente - que são limitados - mas terá acesso aos conhecimentos elaborados da área, através da mediação do professor. Desse modo é possível formar conceitos de Arte Visuais e aprender como manipular os diversos materiais, reproduzir, relacionar e assim se apropriar desses saberes, criando dentro de sua cultura. É importante não perder de vista a relevância do ensino das Artes no contexto de Educação Infantil, pois,

[...] a arte é uma necessidade ontológica, porém, muitos indivíduos não carecem dela, porque não foi engendrada e motivada em seu íntimo. Portanto, é papel da escola criar a necessidade da arte na vida dos indivíduos. O ensino de arte possibilita, entre outras coisas, ampliar os repertórios, as oportunidades de acesso à diferentes culturas, o manuseio e fruição da materialidade da arte em suas diferentes expressões. Assim, a aprendizagem não é natural, mas fruto de um processo dialético, intencional e mediado pelo professor. (FERREIRA, 2013 apud ANVERSA, 2020 p. 1).

É papel do professor buscar o desenvolvimento da criança, transmitindo os conhecimentos das Artes Visuais, ensinando a história da arte, conceitos, técnicas e suas linguagens. Estimulando as necessidades estéticas das crianças, expandindo seus repertórios para que interpretem e transformem sua realidade.

Reiteramos que na nossa escolha de conteúdo, o meio pictórico, além da função de registro para compreendermos nossa trajetória, carrega possibilidades de valorização dos sentidos humanos e a libertação através deles. Como coloca Frederico (2013, p.45) “[...] a arte é um meio de projeção dos anseios subjetivos que transcendem a realidade imediata”. Assim, a educação estética com a apropriação da arte e do fazer artístico movimentam a reflexão para entender quem fomos, quem somos e a condução de quem podemos ser.

Portanto a partir das cores primárias contextualizadas e experienciadas nossa intenção foi a de munir os estudantes com um ensino de qualidade nas Artes Visuais, visando assim, o pleno desenvolvimento da criança, que “[...] é provido ao possibilitar o acesso aos bens culturais apropriados por meio de atividades educativas.” (LEONTIEV, 2006 apud Nunes et. al., 2012, p.7) E a partir deste conteúdo adquirido, caminhar na direção da transformação social, se apropriando do trabalho humano, e do conhecimento que a elite detém.

Para a PHC na Educação Infantil, a mediação do conhecimento deve acontecer nas interações e brincadeiras, compreendendo que estas devem ser planejadas e intencionais, buscando transmitir os conhecimentos científicos da área e promovendo o desenvolvimento da criança (ARCE,

2013). Sendo assim, o ensino não está distante da Educação Infantil e não deve ser encarado como um mal ou uma severidade, subestimando as capacidades da criança e rejeitando o desenvolvimento infantil, buscamos desta forma aliar ao máximo a ideia de aprender brincando nas atividades, valorizando o conhecimento de forma que seja interessante para a vida da criança aprendê-lo.

O LIVRO INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO POTENCIALIZADOR DA ATIVIDADE DOMINANTE

Compreendendo que a maneira do conteúdo ensinado deve estar dentro da capacidade do estudante, entre o complexo que não o cabe ainda alcançar e o simples que já foi superado, concebemos a necessidade de um trabalho responsável que viabilize o caminho da construção de conhecimentos, voltando-se para o estudo da atividade dominante, pensando na forma de apresentação de conteúdos mais eficaz no que tange o desenvolvimento da criança.

Em nosso caso, a atividade dominante na faixa etária dos cinco anos é o jogo de papéis, em que, a partir dele “[...] a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos” (FACCI, 2004, p. 69). Com o conhecimento da atividade dominante no desenvolvimento psíquico da criança, as proposições devem fazer com que as crianças consigam se colocar no lugar do adulto e reproduzir papéis sociais (o professor, o médico, o motorista), que exercem um trabalho resultante das necessidades encontradas pelo homem e devem ter cuidado para não simplesmente reproduzir a sociedade em seu formato de exploração. Bem como analisado por Nunes (et al., 2012, p. 10):

[...] a alienação da sociedade capitalista em todos os seus aspectos, pode estar contribuindo com a constituição alienada da consciência humana desde a mais tenra idade, sobretudo ao se considerar a característica essencial presente no jogo que se dá na relação das crianças com a sociedade em que convive e se desenvolve.

Assim, uma atividade que não tenha caráter crítico e não coloque a criança na posição de sujeito ativo estará em conformidade com o sistema socioeconômico atual que produz uma sociedade alienada e desigual em benefício de uma minoria que detém os meios de produção.

Com base nos estudos feitos por Pasqualini e Eidt (2016, p. 140) nos é relevante assimilar que a atividade dominante do jogo de papéis, pode ser potencializada de outras maneiras, bem como defendem as autoras, dizendo que “Visitas e outras atividades envolvendo contação de histórias, livros, filmes e documentários etc. são excelentes disparadores para o jogo

protagonizado”. Portanto, a construção de um livro foi uma estratégia para potencializar o desenvolvimento e se adequar ao meio digital.

Construímos então, um objeto pedagógico disparador para o período de desenvolvimento: um livro infantil intitulado “Jacaré pode ser artista?”, que aborda como ao longo da história a humanidade desenvolveu tintas através de pigmentos, usando de tecnologias para aprimorá-los até chegar ao que temos hoje, como por exemplo, as tintas usadas para pintar as paredes das casas dos alunos. O livro foi construído desta maneira para que as crianças identificassem a tinta como um resultado da intervenção na natureza pela ação humana, reconhecendo em suas realidades a cor refletida/pigmentada e como o trabalho dos artistas se utiliza destes recursos, focando em especial nas cores primárias, desenvolvendo assim o conceito científico de arte, o das cores primárias, a partir do próprio contexto.

O livro, feito por nós, autoras do artigo, foi escrito e ilustrado pensando em um material que abordasse os conteúdos cientificamente elaborados defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica, trazendo a intervenção da humanidade na natureza e, por conseguinte, sua transformação. Gostaríamos também que a história criasse uma relação do ensino da arte com materiais cotidianos dos estudantes e usamos uma linguagem com rimas, que fosse lúdica, além da personagem Rosinha que explora o conteúdo com o jacaré, ensinando o que aprendeu nas aulas de artes. As ilustrações, por sua vez, foram feitas para que acompanhassem ao máximo o que estava escrito na página, representando partes-chave do conteúdo da história, e foram dispostas de forma divertida na apresentação do livro.

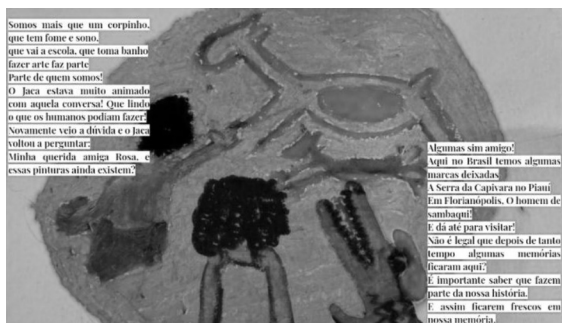


Figura 1: Parte do livro usado como objeto pedagógico
Fonte: Acervo das autoras (2021)

A contação de história foi realizada por meio do vídeo, dividido em duas partes entre as duas semanas, e serviu como o guia do conteúdo e das atividades, abordando especificamente um artista juntamente com uma obra escolhida e aprofundada na atividade da semana, que seria enviada para os professores no grupo da turma.

BRINCANDO DE SER ARTISTA DENTRO DE CASA: DA INSTALAÇÃO À EXPERIMENTAÇÃO COM PIGMENTOS COTIDIANOS

De acordo com o livro, na primeira parte Jaca Jacaré, o personagem principal, introduz as cores primárias e a instalação "Desvio para o vermelho" do artista Cildo Meireles. A proposta da atividade I, era que após a contação de história, assim como Cildo, as crianças fossem desafiadas a procurar objetos na casa e em seu entorno, como por exemplo móveis e brinquedos, escolhendo uma cor só (preferencialmente uma das cores primárias) e compondo uma instalação, registrando-a no fim por meio de fotografia ou vídeo, sendo esta a recomendação da instituição.

Nas devolutivas das atividades apareceram instalações compostas por diversos utensílios cotidianos que as crianças encontravam em casa, sendo que grande parte usou seus próprios brinquedos para o exercício.

Algumas crianças fizeram parte da instalação, interagindo com os objetos ou compondo com acessórios e roupas da cor escolhida, como exposto pela personagem Rosinha no livro:

E pra que serve na arte as instalações? Nela podemos entrar, andar pelo espaço... Ocupar com coisas e estar dentro da obra de arte! No chão, no teto, nas paredes, escolher como vamos montar! Para alguém olhar, se mover e sentir! Mas não é apenas montar... Ou empilhar algumas mesas e cadeiras! A instalação é resultado do que vivemos, do que vemos!



*Figura 2: Registro da atividade I - instalações feitas pelas crianças.
Fonte: Grupo do Whatsapp da turma GVB (2021)*

Apresentaram-se instalações azuis, vermelhas, verdes, rosas e pretas, nenhuma amarela. Atentamos também para um detalhe de que, da mesma forma que mostramos como exemplo de como fazer uma instalação, o fundo da mesma cor que os objetos, os estudantes em sua maioria também

reproduziram esta particularidade.

Na segunda semana, com a continuidade do livro, Jaca Jacaré e Rosinha acompanharam as transformações das tintas ao longo do tempo na história humana, iniciando com as pinturas rupestres, indo para a arte egípcia e migrando para a arte moderna até a contemporânea. Em cada um dos períodos, focou-se em uma cor primária, e contou-se como eram feitas e aprimoradas as tintas usadas. Por fim, abordamos o artista Yves Klein que criou sua própria tonalidade de azul: o International Klein Blue, movendo o personagem principal, Jaca Jacaré, a criar sua própria tinta em seu próprio tom, após descobrir que também poderia ser um artista (figura 3). A proposição após o término da história em vídeo, foi de brincar de ser artista e cientista - adequando-se com o campo de experiência trabalhado na semana e também à atividade dominante do jogo de papéis - criando as próprias tintas com pigmentos não convencionais que se tem em casa e nomeando-as como Yves Klein.

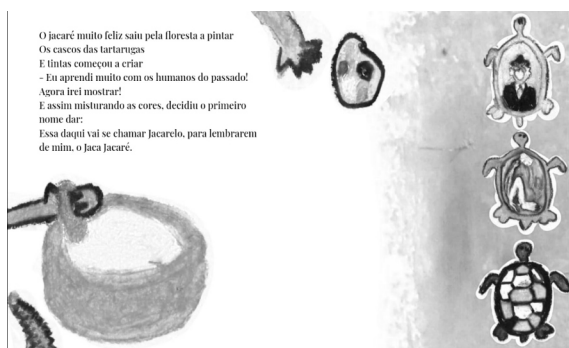


Figura 3: Parte do livro: Jaca Jacaré criando seu próprio pigmento
Fonte: Acervo das autoras (2021)

Foi feito um pequeno vídeo mostrando experimentos realizados pelas próprias professoras, com os pigmentos que tinham em casa, também como sugestão de como poderia ser o exercício (figura 4), exemplificando possíveis materiais que poderiam ser usados. As cores poderiam ser feitas a partir de pigmentos de acordo com o que as crianças possuísem em casa (pózinhas de temperos, gelatinas, café, plantas, açafrão, beterraba, suco artificial, corante alimentício, flores, etc.).

O intuito da atividade era que a criação de tintas possibilitasse a percepção da cor pigmento, criada e transformada com os recursos disponíveis na natureza através da atividade humana, no caso das crianças, os recursos acessíveis no cotidiano, na própria casa, que poderiam adquirir uma nova função. A contextualização na criação dos pigmentos na história da arte, relacionando a utilização das cores pelos primórdios à contemporaneidade buscou demonstrar às crianças a evolução destas criações e a relação com o tempo.



Figura 4: Experimentos feitos para demonstrar aos estudantes sugestões de como poderia ser feita a atividade. Fonte: Acervo das autoras (2021)

Nas entregas de atividades, as crianças apareceram preparando os pigmentos, misturando os pós dos pigmentos com água e depois olhando a cor tingindo o papel, pintando. No geral, todos os estudantes pintaram com pincéis, alguns atenderam a solicitação de criar o nome para a cor pintada, e vários repetiram os pigmentos que a professora tinha usado: o carvão e o colorau, os quais foram usados pela maioria. Grande parte dos estudantes fez os experimentos com mais de um pigmento, e surgiram ideias novas: nescau, erva-mate, cominho, canela, morangos, flores do jardim e beterraba (figura 5).

Nas nomenclaturas das cores criadas a partir da proposta baseada na criação de Yves Klein, surgiram nomes sobretudo relacionados a como as crianças se chamam, ou a mistura de cores e até mesmo a história, como: "Vermelhinho da Maria", "Red", do verde da gelatina "Jacaré" e do pó do nescau de um estudante chamado Nicolas, formando o "Choconico", "Marrom Especial", "Verlan (vermelho com laranja)", "Marrônês", "Cor do Carlito", "Erva Emanuely", "Casa bete"; "Arthurelo" que foi similar a cor criada pelo personagem Jaca Jacaré com o "Jacarelo", e "Cacafé".

Com os registros, que foram desta vez em sua maioria feitos em vídeo, foi possível notar pontos relativos à condução da atividade nas gravações. Percebe-se que a mediação é em certo ponto prejudicada no ensino remoto, isso porque o professor não consegue mediar toda a ação do estudante e no caso da Educação Infantil, algumas tarefas ficaram a cargo dos pais. Ainda que os vídeos tivessem todas as instruções e fossem direcionados às crianças, o exercício era conduzido pelos responsáveis e se diferenciava entre uma família e outra: alguns pais contaram com seus conhecimentos para a utilização dos pigmentos e criação das tintas, como o uso de cola ou óleo, que não foram sugestões nossas. É o exemplo de uma das estudantes que fez a atividade com sua irmã, explicando no vídeo "Aqui tem o café e o

colorau” e a mãe pergunta “E eles são o que?”, as duas respondem: “Corantes naturais!”. Com a abertura para a fala e o uso de perguntas relacionadas à prática, foi notável uma maior atenção e apreensão na criação de tintas, a mesma aluna observa a textura da tinta criada durante o vídeo “Olha só nossos desenhos... ficaram com uns pozinhos... é do café e do colorau”.



Figura 5: Registro da atividade 2 - experimentações com pigmentos cotidianos feitos pelas crianças. Fonte: Grupo do Whatsapp da turma GVB (2021)

Porém, outras famílias preocuparam-se exclusivamente na execução da atividade sem fazer a reflexão ou percepção das transformações e da própria criação da tinta. Frisamos que a condução equivocada no que deveria ser a mediação não cabe aos familiares, que não possuem o entendimento da área e de um processo pedagógico, apenas ressaltamos a primordialidade de uma mediação feita por um professor, que mesmo com as diversas ferramentas planejadas pode não ter sido totalmente efetiva em alguns casos pela própria limitação do ensino remoto.

As crianças dependeram então no momento de atividade de uma mediação, a qual deveria ser feita por um professor, precisando ser direcionadas pelos responsáveis, que não possuem uma formação adequada em como fazer, quais quantidades, como utilizar os pincéis, de que forma, além de refletir sobre os próprios pigmentos, as cores formadas, suas tonalidades e texturas, a relação com a história da arte e os artistas, etc. Não ocorrendo desta forma as conduções apropriadas nas atividades, se diferenciaram com algumas famílias encarregadas da conduta, como um pai em sua fala: “Mexe, quando secar ele vai ficar bem vermelho! A gente tá usando colorau” e a criança completa: “Vermelho!” e o pai conta sobre o pigmento: “Que é de uma árvore [...] de uma frutinha chamada urucum! Não sei se é fruta mas a gente tá usando por causa da cor”. Podemos perceber nesta fala um compartilhamento de um conhecimento acerca da origem do pigmento utilizado, contudo, não houve mediação do conhecimento científico da área para que a criança pudesse compreender que, apesar do pigmento vermelho e natural do urucum, as cores primárias vieram dos minérios através da tecnologia desenvolvida ao longo da história da humanidade, ou seja, não é a tinta feita do urucum que compramos na loja ou que os artistas em sua maioria usam. Ainda que no livro indicado a

ser assistido antes da realização da atividade se explicasse a evolução das tintas, o material como único recurso não é suficiente, ficou evidente a indispensabilidade da mediação guiada pelo pensamento das Artes Visuais executado plenamente por um professor.

Na tentativa de obter alguma resposta sobre o conteúdo presente no livro, que não havia sido comentado pelos estudantes na primeira atividade proposta, pedimos para que as crianças contassem a parte que mais gostaram da história. Dos poucos relatos enviados alguns foram: “Eu gostei mais da parte que ele estava pintando o casco da tartaruga”, “A parte que eu mais gostei é o Jaca Jaca Jacaré quando que ele pintar as paredes, toda pintadinha, igual eu (faço)”, “Eu gostei da historinha do dinossauro e gostei do dinossauro”, “Eu gostei da parte da historinha do Jaca conheceu as cores, eu gostei do Jaca e da Rosinha”. Tais afirmativas geraram reflexões sobre o foco que damos em receber resultados, buscando avaliar o aprendizado efetivo ou não através de um resultado final, sendo um aspecto limitante que percebemos no ensino remoto e no curto período de estágio, visto que há dificuldade ou impossibilidade de acompanhar o processo de assimilação do conteúdo e mediar o conhecimento científico com o conhecimento já existente. O momento de contação de história acompanha a atenção das crianças e constrói com elas a imaginação e a narrativa do que se é contado, em meio digital, onde a contação se deu por um vídeo gravado, não foi viável o momento de troca entre professor e estudantes, enquanto a própria contação ocorre. Na pretensão de trazê-los para repensarem a história apenas nos deparamos com mais uma situação limitante do ensino remoto que dependia de um contato direto para o acompanhamento do desenvolvimento do conteúdo.

Resolvemos nos apropriar das redes sociais e especificidades do meio digital para potencializar o processo de aprendizagem das crianças: nos vídeos de proposição da atividade editamos de forma que simulasse uma conversa entre nós mesmas e elas, retomando o conteúdo da história e usando filtros disponíveis na rede social Instagram para deixar nossos vídeos atrativos, com uma linguagem convidativa e lúdica pretendendo incentivar os estudantes a fazerem as atividades. Usando a rede social TikTok como meio para edição, fizemos também pequenos vídeos com músicas virais da própria rede, que as crianças poderiam ter familiaridade, e falas instrutivas no fundo, demonstrando e fazendo as atividades, tanto a instalação quanto os experimentos com os pigmentos que encontrávamos em nossas casas.

Além dos vídeos interativos de proposição de atividades e a história, também preparamos imagens em que aparecemos junto com os personagens do livro com escritas lembrando os estudantes de fazerem as atividades, os elogiando pela realização, prática que estava sendo feita já anteriormente pelo corpo docente, e que foi sugerido pela pedagoga. Ela também já vinha mantendo a prática de contatar individualmente as famílias, para monitorar e entender a situação de cada estudante, o que também identificamos como positivo e como uma causa para a grande quantidade de devolutivas dos estudantes, quanto às ações do grupo de professores, a participação nas

atividades foi favorável para um incentivo aos alunos a fazerem também. No geral, obtivemos bons retornos dos estudantes, 18 atividades realizadas na primeira semana e 16 na segunda, sendo o número total de estudantes 25.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após evidenciar a perda da mediação do professor nos moldes do ensino remoto, do enxugamento no conteúdo por conta do curto período e da necessidade em comprimir as atividades para que fosse acessível aos desiguais pacotes de internet dos responsáveis, além da dificuldade em efetivar uma prática pedagógica, a partir das reflexões apresentadas nos tópicos anteriores, retornamos à pergunta feitas ao longo do artigo: "Poderia então o ensino remoto assegurar um ensino de qualidade humanizador e emancipador? Poderia o estágio remoto contribuir para a experiência discente e docente?", não cabe responder apenas em um texto perguntas tão complexas, no entanto, acreditamos que as reflexões teóricas e a realidade vivenciada nos demonstram que o estágio em meio remoto, aconteceu dentre inúmeras dificuldades, não somente por ser o primeiro estágio, mas também pela impossibilidade da atuação presencial junto a necessidade em manter o vínculo entre a universidade e as escolas, fazendo-se presente em um momento de calamidade.

Em questão das tantas incertezas dentro da pandemia, inicialmente não se sabia como o estágio se daria: de forma presencial ou remota, então, foi preciso pensar em um tema e projeto que pudesse ser realizado das duas maneiras. Ainda que pareça simples "adaptar" é importante pensar que a Educação Infantil é uma fase de muito contato entre os colegas, os professores e trabalhadores da escola, o espaço da escola e os materiais. Todos esses elementos são parte do aprendizado e do desenvolvimento da criança, entender isso e perceber que nossa única possibilidade seria "adaptar" foi muito complexo, mas ainda assim, através de estudos sistematizados e observando a experiência de quem já atuou na Educação Infantil, tentamos elaborar um planejamento que fosse o mais desenvolvente possível e que de fato conseguisse guiar a criança para o caminho da aprendizagem e do conhecimento da área das Artes Visuais, para que as perdas advindas da má gestão do Estado e da falta de políticas educacionais efetivas em relação à situação pandêmica fossem menores, sempre pensando nas debilidades que o ensino remoto possui, da falta de planejamento, de estrutura, mas que necessitam ainda mais da nossa atuação.

Outro ponto que notamos é que a não possibilidade de acompanhar diretamente as atividades e o pouco tempo de atuação trouxe questionamentos sobre a adequação do plano para a faixa etária, se gerou de fato desenvolvimento e aprendizado acerca da Artes Visuais e se as crianças realmente assistiram todo o material enviado, pois dependiam também da disponibilidade dos pais para registrar e orientar as atividades, além da ociosidade dos celulares dos responsáveis para ter acesso ao o que foi

enviado. Um exemplo foi a falta de respostas significativas sobre o livro que ilustramos e escrevemos, que passou quase despercebido, se considerarmos as falas relacionadas a história, ainda que em nossas reflexões posteriores podemos pensar que a própria atividade de contação de história é construída simultaneamente entre professor e estudantes.

Reiteramos a debilidade da própria dinâmica do ensino remoto, em especial na Educação Infantil, em que uma aula síncrona não é viável para crianças tão pequenas, e a lógica do envio e do retorno com a projeção de resultados que é intensificada, visto que nem toda atividade gera um resultado final mas um aprendizado durante o processo. Dentre todas as adversidades dentro do ensino remoto, esperamos que as práticas realizadas tenham sido significativas e ampliado o repertório artístico dos estudantes e que este repertório possa ser relacionado com seu cotidiano. Entendemos como fundamental o contato com o conteúdo de Artes Visuais, compreendendo que ele não pode ser deixado de lado, tendo o estágio sido significativo não só para nós, mas também para os professores e as crianças.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Jéssica Natana. **Políticas Públicas no Ensino de Arte: O Currículo Base do Território Catarinense No Ensino Fundamental**. 2019. 82 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ANVERSA, Priscila. **Práticas Pedagógicas em Artes Visuais**. Florianópolis, p. 1–19, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

ARCE, Alessandra. **Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica?** In: Interações e Brincadeiras na educação infantil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p.17-39.

BIESDORF, Rosane Kloh; WANDSCHEER, Marli Fereira. **Arte, uma Necessidade Humana: Função Social e Educativa.. Itinerarius Reflectio-nis** (Online), v. 2, p. 1-11, 2012. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/ARTE%2C-UMA-NECESSIDADE-HUMANA%3A-FUN%3%87%C3%83O-SOCIAL-E-Biesdorf/739c9e8f5355f95f39fc08096f8932e24a78f718?p2df>> Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/>

2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.> Acesso em: 06 abr. 2021.

CALANDRINI, Luisa Collyer Lima. **As Cores na Arte: Uma Experiência Cromática**. 2018. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Comunicação Visual Design, Ufrj, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/7049/1/LCalandrini.pdf>> Acesso em: 18 set. 2020

DE OLIVEIRA SANTOS, Raquel Elisabete. **Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?**. *Horizontes* 36.2 (2018): 45-56. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520/286>> Acesso em: 20 abr. 2021

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski**. *Cadernos CEDES, [S.l.]*, v. 24, n. 62, p. 64–81, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0101-32622004000100005>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács**. 1.ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

MELLO, Vinicius M.; SUAREZ, Paulo AZ. As formulações de tintas expressivas através da história. **Revista virtual de química**, v. 4, n. 1, p. 2-12, 2012. Disponível em: <<http://rvq-sub.s bq.org.br/index.php/rvq/article/view/248/218>>. Acesso em: 18 set. 2021.

NUNES, Rodrigo Lima *et al.* **Jogo e construção da consciência humana: implicações da alienação no processo de desenvolvimento infantil**. In: IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012, 9., 2012, Caxias do Sul. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. v. 9, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1992/379>>. Acesso em: 15 set. 2020

PASQUALINI, Juliana Campregher. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton, orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. *Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas*. **Proposta pedagógica para**

a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, [S. l.], p. 101–148, 2016. Disponível em: <[http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/62/Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas.pdf](http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/62/Periodização_do_deenvolvimento_infantil_e_ações_educativas.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. ; Galvão, Ana. C. **Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto**. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE (BRASÍLIA), v. 67, p. 36-49, 2021.

VIOTTO FILHO, Irineu Tuim. **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. *Educere et Educare*, v. 2, n. 3, p. 49-68, 2007. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/654/546>> Acesso em: 20 abr. 2021