



Maria Emília Tagliari Santos

**Bebês no Museu de Arte:
Processos, Relações e Descobertas**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Rio de Janeiro
Junho de 2017



Maria Emília Tagliari Santos

Bebês no Museu de Arte: Processos, Relações e Descobertas

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho
Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Sonia Kramer
Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Luciana Esmeralda Ostetto
UFF

Prof.^a Monah Winogrand
Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 21 de junho de 2017

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Maria Emília Tagliari Santos

Graduou-se em Comunicação Social - Cinema pela Universidade Federal Fluminense (2010). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI), ligado ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem experiência nas áreas de Artes, Cinema e Educação não formal, atuando desde 2011 como educadora em instituições de arte.

Ficha Catalográfica

Santos, Maria Emília Tagliari

Bebês no museu de arte : processos, relações e descobertas / Maria Emília Tagliari Santos ; orientadora: Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho. – 2017.

186 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Arte. 3. Museus. 4. Educação. 5. Bebês. 6. Famílias. I. Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD:370

Agradecimentos

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a todos os professores do departamento e aos funcionários da secretaria;

À professora Cristina Carvalho, pelo acolhimento, carinho e pela orientação cuidadosa e encorajadora. Nossas risadas nos momentos de revisão me davam fôlego para continuar!

Às integrantes da banca avaliadora, Sonia Kramer e Luciana Ostetto, Alexandra Pena e Jader Janer, grata por terem aceitado o convite e contribuírem com o olhar para esta pesquisa;

Aos meus pais, Clovis e Eneida, pelo amor, educação e encorajamento de sempre para eu perseguir meus sonhos. Vocês permearam minha vida desde cedo com a dimensão estética: nas sonoridades dos sotaques e nos sabores do Nordeste ao Sul, nas imagens e na atenção aos pequenos detalhes da vida.

Às minhas irmãs, Bibiana e Clarissa, pela companhia e amizade desde sempre nas nossas andanças pelos caminhos familiares e também individuais. Preciosidades.

Ao meu companheiro e amigo Lucas, pelo seu apoio constante, afeto e compreensão. E também pelo suporte técnico fundamental!

Às colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância da PUC-Rio - GEPEMCI pelas inúmeras contribuições. Nossas tardes de terça são um presente. À Isabel pelos conselhos nas nossas conversas no 410 e à Thamiris pelos ensinamentos, leitura atenta e amizade.

A todos companheiros de mestrado, em especial: Monique, Aline, Diego, Marina e Lilian. Grata por compartilharmos esse momento de crescimento pessoal e intelectual.

À sempre equipe *Arte é Educação* da Casa Daros, juntos criamos e aprendemos muito. Obrigada pelo apoio no início desta pesquisa. À equipe de Educação do IMS pela compreensão que me permitiu finalizar esta dissertação.

A todos meus amigos, pela compreensão das minhas ausências e pelas alegrias que tornaram mais leve esse percurso. Em especial, obrigada, Roberta e Delano, Giu e Joana (com a pequena Olivia ainda na barriga), Lara e Lucas, por me hospedarem em São Paulo, sem vocês não teria sido possível. Obrigada, Luisa e Marcela, pelo companheirismo e afeto em tantos momentos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à PUC-Rio, pelas bolsas e auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Resumo

Santos, Maria Emília Tagliari; Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira (orientadora). **Bebês no Museu: Processos, Relações e Descobertas**. Rio de Janeiro, 2017. 186p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A partir da análise dos – (i) Naïf para Nenéns, do Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil, no Rio de Janeiro e (ii) No Colo, do Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo, ambos desenvolvidos ao longo de 2016 – a presente dissertação buscou compreender a inclusão de bebês nos programas de educação em museus de arte. Algumas questões nortearam esta pesquisa: Quais são as propostas desenvolvidas para o público de zero a três anos nas instituições estudadas? Qual a intenção dos educadores ao oferecerem ações para esse segmento? Quais estratégias são desenvolvidas pelos educadores das Instituições para que os bebês interajam com o acervo e com outros participantes? Como se dá a interação dos bebês com as propostas oferecidas, com seus pares e com os adultos? Os recursos metodológicos utilizados foram: (i) entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelas propostas e com adultos acompanhantes dos bebês; (ii) observação das atividades; (iii) análise documental, (iv) registro fotográfico. Esta pesquisa orientou-se pelos estudos do Desenvolvimento Infantil pautado por autores como Vigotski e Tomasello, e da Estética, como Vecchi. Com base na investigação e análise das práticas em questão, em diálogo com o referencial teórico adotado, constatou-se que o contato com os artefatos, com as experiências coletivas e com as propostas de experimentação sensorial pode ser significativo para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos bebês e para sua inserção na cultura. A inclusão desse público pode oportunizar novas maneiras de estar e pensar os espaços expositivos, contribuindo para sua democratização e ampliação das possibilidades de mediação.

Palavras-chave

Arte; museus; educação; bebês; famílias.

Abstract

Santos, Maria Emília Tagliari; Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira (Advisor). **Babies in the Art Museum: Processes, Relations and Discoveries**. Rio de Janeiro, 2017. 186p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Based on the analysis of the projects - (i) *Naïf para Nenéns*, of the International Museum of Naïve Art in Brazil, in Rio de Janeiro and (ii) *No Colo*, of the Tomie Ohtake Institute in São Paulo, both developed during the year of 2016 - the present dissertation sought to understand the inclusion of infants in education programs in art museums. Some questions guided this research: What are the proposals developed for the public from zero to three years in the studied institutions? What is the intention of the educators in offering actions for this segment? What strategies were developed for babies to interact with the collection and the other participants? How do babies interact with the activities offered, with their peers and with adults? The methodological resources used were: (i) semi-structured interviews with those responsible for the propositions and with accompanying adults of the babies; (ii) observation of the activities; (iii) documentary analysis; (iv) photographs. In its theoretical basis, research was guided by the studies of Child Development, such as Vigotski and Tomasello, and Aesthetics such as Vecchi. Based on the research and analysis of the practices in question, in dialogue with the theoretical framework adopted, it has been found that contact with artifacts, collective experiences and sensory experimentation proposals can be significant for the socioemotional and cognitive development of infants. The inclusion of this public gives opportunities for new ways of being and thinking about the exhibition spaces, contributing to its democratization and enlargement about the possibilities of mediation.

Keywords

Art; museums; education; babies; families.

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1.0. PASSADO, FUTURO E O PRESENTE: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL, A CULTURA E A ESTÉTICA.....	25
1.1. ANTES DE MIM, VIERAM OS OUTROS: OS ARTEFATOS COMO COMUNICADORES DA CULTURA	25
1.2. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NOS PRIMEIROS ANOS	28
1.2.1. Conhecendo a si, o outro e o mundo	29
1.2.2 As relações com o meio	32
1.3. A ARTE E A ESTÉTICA E SUAS ESTRATÉGIAS DE VER O MUNDO.	35
1.3.1. Estética: um olhar empático e desafiador	36
1.3.2. Ver o mundo com os sentidos da arte.....	39
1.3.3. Matéria, linguagem e memória	42
1.3.4. Os bebês, a estética e a dimensão cultural do sensível	45
2.0. O BEBÊ E A SOCIEDADE: CAMINHOS QUE LEVAM À VISIBILIDADE	47
2.1. OLHARES SOBRE A INFÂNCIA.....	48
2.2. AS CRIANÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO: A INFÂNCIA EM DEBATE.	50
2.3. INICIATIVAS SEMINAIS NA PRODUÇÃO CULTURAL	56
2.3.1.O CineMaterna	57
2.3.2. O teatro para bebês	58
2.3.4. Culturebabies	64
2.3.5. Sobre as iniciativas na produção cultural para bebês.....	67
2.4. AS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS NOS MUSEUS – BREVE APROXIMAÇÃO DO CASO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	68
2.5. ACOLHENDO OS BEBÊS E SEUS ACOMPANHANTES: PROPOSTAS DE MUSEUS DE ARTE	74
2.5.1. Museu Lasar Segall.....	74
2.5.2. Museu de Arte Moderna (MAM) - SP	76
2.5.3. Casa Daros	77
2.5.5. Outras experiências	78
2.5.6. Primeiras reflexões.....	81
3.0. OS ESPAÇOS INVESTIGADOS E AS EXPERIÊNCIAS DE MEDIÇÃO PARA BEBÊS E SEUS ACOMPANHANTES	83
3.1 APRESENTAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES, O LÓCUS DA PESQUISA.....	83

3.1.1. O Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil - MIAN	86
3.1.2. O Instituto Tomie Ohtake	90
3.2. <i>NAÍF PARA NENÉNS E NO COLO: EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO PARA</i> <i>BEBÊS E SEUS CUIDADORES</i>	92
3.2.1. Relações institucionais e os projetos de mediação para bebês	104
3.2.2. Os profissionais envolvidos na concepção e na realização dos projetos Naïf para Nenéns e No Colo.....	108
4.0. AS AÇÕES PARA BEBÊS: CONCEPÇÃO, RELAÇÕES E DESCOBERTAS	114
4.1. OBJETIVOS DAS AÇÕES VOLTADAS PARA BEBÊS: DOS PRESSUPOSTOS E PROPÓSITOS	115
4.2. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PARA BEBÊS: DOS MEIOS DE SE PROPOR...	127
4.3. INTERAÇÕES: DOS FRAGMENTOS QUE REVELAM OS ENCONTROS.....	140
4.3.1. Fragmentos das sessões do Naïf para Nenéns	140
4.3.2 Fragmentos das sessões do No Colo	149
4.3.3 Das questões que se procura articular a partir dos fragmentos: o diálogo com os autores	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	176
ANEXOS	184

Lista de Ilustrações

Figura 01	Obra de Antônio Sombra retratando o MIAN. Foto: MIAN / Divulgação.	88
Figura 02	Instituto Tomie Ohtake. Foto: Instituto Tomie Ohtake/ Divulgação.	91
Figura 03	Acolhimento na galeria. Foto: Pesquisadora.	129
Figura 04	Acolhimento na varanda. Foto: MIAN/ Divulgação.	129
Figura 05	Ambiente montado em frente a obra do mês. Foto: Pesquisadora.	131
Figura 06	Dois ambientes montados em frente às obras escolhidas. Fotos: MIAN/ divulgação.	132
Figura 07	Dois ambientes montados em frente às obras escolhidas. Fotos: MIAN/ divulgação.	132
Figura 08	Elementos em relação a obra de Picasso. Foto: Pesquisadora.	138
Figura 09	Blocos de montar dispostos na galeria. Foto: Instituto Tomie Ohtake/ Registro atividade.	138
Figura 10	Elementos inspirados na obra de Ernesto Neto. Foto: Pesquisadora.	138
Figura 11	Ambiente da proposta prática no <i>hall</i> do Instituto. Foto: Instituto Tomie Ohtake/ registro atividade.	139
Figura 12	Ambientes de propostas práticas no <i>hall</i> do Instituto. Foto: Instituto Tomie Ohtake/ registro atividades.	140
Figura 13	Ambientes de propostas práticas no <i>hall</i> do Instituto.	140

Foto: Instituto Tomie Ohtake/ registro atividades.

Figura 14	Bebê se relaciona com obra do acervo. Foto: Pesquisadora.	141
Figura 15	Na galeria conversando. Foto: Pesquisadora.	141
Figura 16	Mãe e filho olhando obra. Foto: Pesquisadora.	141
Figura 17	Bebês observam objeto. Foto: Pesquisadora.	143
Figura 18	Bebê sente textura. Foto: Pesquisadora.	143
Figura 19	Interação entre bebês e educadora. Foto: MIAN/ Divulgação.	143
Figura 20	Sequência bebê experimentando com instrumento. Fotos: Pesquisadora.	144
Figura 21	Sequência bebê experimentando com instrumento. Fotos: Pesquisadora.	144
Figura 22	Sequência bebê experimentando com instrumento. Fotos: Pesquisadora.	144
Figura 23	Interação entre adultos e bebês. Foto: Pesquisadora	145
Figura 24	Interação entre adultos e bebês. Foto: Pesquisadora.	145
Figura 25	Bebê em jogo simbólico. Fotos: Pesquisadora.	147
Figura 26	Bebê em jogo simbólico. Fotos: Pesquisadora.	147
Figura 27	Bebê em jogo simbólico. Fotos: Pesquisadora.	147
Figura 28	Bebê em jogo simbólico. Fotos: Pesquisadora.	147
Figura 29	Bebê e músico durante sessão. Foto: Pesquisadora.	148

Figura 30	Participantes com moldura luminosa. Foto: Pesquisadora.	150
Figura 31	Participantes interagindo na exposição. Fotos: Pesquisadora.	150
Figura 32	Participantes interagindo na exposição. Fotos: Pesquisadora.	150
Figura 33	Participantes interagindo na exposição. Fotos: Pesquisadora.	150
Figura 34	Participantes interagindo com materiais e obras na exposição. Fotos: Pesquisadora.	151
Figura 35	Participantes interagindo com materiais e obras na exposição. Fotos: Pesquisadora.	151
Figura 36	Participantes sob réplica de estrutura arquitetônica. Fotos: Pesquisadora e Instituto Tomie Ohtake/ Registro atividade (respectivamente).	152
Figura 37	Participantes sob réplica de estrutura arquitetônica. Fotos: Pesquisadora e Instituto Tomie Ohtake/ Registro atividade (respectivamente).	152
Figura 38	Participantes compartilham descobertas na exposição. Fotos: Instituto Tomie Ohtake/ registro atividades e Pesquisadora (respectivamente).	153
Figura 39	Participantes compartilham descobertas na exposição. Fotos: Instituto Tomie Ohtake/ registro atividades e Pesquisadora (respectivamente).	153
Figura 40	Quadro “L'enfant aux colombes” de Pablo Picasso.	154

Foto: Pesquisadora.

Figura 41 Corujas em cerâmica, as “Chouttes” de Pablo Picasso. 154

Foto: Pesquisadora.

Figura 42 Participantes interagindo com músicos. 155

Fotos: Pesquisadora e Instituto Tomie Ohtake/ divulgação.

Figura 43 Participantes interagindo com músicos. 155

Fotos: Pesquisadora e Instituto Tomie Ohtake/ divulgação.

Figura 44 Bebês e adultos interagindo em práticas. 158

Fotos: Pesquisadora e Instituto Tomie Ohtake/ Registro atividades (respectivamente).

Figura 45 Bebês e adultos interagindo em práticas. 158

Fotos: Pesquisadora e Instituto Tomie Ohtake/ Registro atividades (respectivamente).

Figura 46 Luis Camnitzer: Real edge of the line that divides reality 174

from fiction, 1974 -1975.

Gráficos

Gráfico 01 Frequência de crianças de 0 a 3 anos nos museus da 69 cidade do Rio de Janeiro.

Gráfico 02 Atividades oferecidas às crianças de 0 a 3 anos nos 73 museus da cidade do Rio de Janeiro.

Lista de abreviaturas

PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

MAM-SP - Museu de Arte Moderna de São Paulo

GEPEMCI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância, da PUC-Rio

CIESPI - Centro Internacional de Estudos e Pesquisa Sobre a Infância

MIAN - Museu Internacional de Arte Naïf

CNCC - Comissão Nacional Criança e Constituinte

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

PNC - Plano Nacional de Cultura

RNPI - Rede Nacional pela Primeira Infância

CCSP - Centro Cultural São Paulo

IBRAM - Instituto Brasileiro de Museus

Ceca - Comitê para Educação e Ação Cultural

ICOM - Conselho Internacional de Museus

SME - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Opes - Orquestra Petrobras Sinfônica

INSITA - Trienal De Arte Naïf – Bratislava – República Eslovaca

SMC - Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro

Minc - Ministério da Cultura

FIL - Festival Internacional Intercâmbio de Linguagens

ONG - Organização não governamental

EAB - Escolinha de Arte do Brasil

ALERJ - Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

CCBB-RJ - Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro

Introdução

A experiência como artista educadora na Casa Daros, um museu de arte contemporânea latino-americana, localizado na cidade do Rio de Janeiro, foi relevante na minha trajetória profissional e é de onde parte minha intenção de pesquisa. Foi nesse ambiente, o da chamada educação não formal, que pude criar proposições educativas, estar com o público e compreender a educação como um processo de criação conjunta.

Já antes da abertura do espaço da Casa para o público em geral¹, existia o desejo de trabalhar com as crianças de zero a seis anos e o *Programa Arte é Educação* foi concebido, entre outras referências, com inspiração na filosofia de *Reggio Emilia*², que valoriza as potencialidades e capacidades das crianças, destacando-se a compreensão do ateliê e das diferentes linguagens como lugares privilegiados para a investigação e expressão de ideias. Ainda assim, foi com surpresa que constatamos na inauguração do museu a intensa procura de famílias com crianças bem pequenas por nossa programação de fim de semana. O anseio interno de alguns integrantes da equipe tornou-se, dessa forma, demanda concreta de pensar propostas também para o público da primeira infância (crianças de zero a seis anos³).

Nesse período, tive a oportunidade de conhecer a experiência educativa colombiana aeioTU⁴ que, também inspirado na filosofia de Reggio Emilia, constrói suas práticas a partir da realidade local. Nos centros de educação infantil aeioTU, as linguagens artísticas são vistas como ferramentas para o aprendizado uma vez que possibilitam campos férteis de exploração, experimentação e reflexão. Numa parceria de troca estabelecida com os profissionais desse projeto colombiano, aos poucos amadureci proposições que buscavam na imaginação dos

¹ A Casa Daros foi inaugurada em março de 2013, porém, mesmo antes da abertura dos espaços expositivos, foram desenvolvidos projetos de arte e educação.

² Sistema de ensino implementado em creches municipais e pré-escolas em Reggio Emilia, Itália.

³ Apesar da terminologia “Primeira Infância” ser utilizada em alguns campos para denominar os três primeiros anos de vida, optou-se aqui por utilizá-la de acordo com os documentos oficiais, como o Plano Nacional pela Primeira Infância, que consideram os seis primeiros anos de vida.

⁴ O aeioTU é uma iniciativa da Fundação Carulla a qual atua na Colômbia desde a década 1960 na área da educação voltada para famílias de baixa renda. Em 2008, cria-se o aeioTU que hoje tem centros espalhados por diferentes regiões do país e conta com parcerias públicas e privadas para sua implementação e manutenção.

participantes um mecanismo de exploração do outro, de si e do mundo. Os encontros com o público partiam da reverberação dos anteriores, da história e da arquitetura da casa que abriga o museu, dos processos dos artistas e das obras em exposição.

Durante a exposição do artista argentino Julio Le Parc - em cartaz de outubro de 2013 a fevereiro de 2014 - ampliamos nosso atendimento a creches e grupos de crianças com até seis anos. Realizamos o *Ateliê de Luz*, onde as crianças podiam experimentar e investigar fenômenos presentes nas obras cinéticas que conheciam na exposição *Le Parc Lumière*. Dessa experiência surgiu a atividade denominada *Encontros para bebês* (voltada para crianças de zero a dois anos e suas famílias) na qual criávamos um ambiente de exploração sensorial e que buscava proporcionar relações entre os participantes. Desde sua primeira edição, o *Encontros para bebês* teve uma grande procura e demanda entusiasmada das famílias participantes para ampliação de sua oferta.

Em outubro de 2014, participamos com nossas experiências do *Ateliê de Luz* e do *Encontro para Bebês* do *I Seminário Bebês no Museu* realizado pelo Museu Lasar Segall em parceria com a Casa das Rosas⁵, em São Paulo. Essa foi uma importante oportunidade para refletir sobre minha prática bem como sobre outras possibilidades de pensar os bebês no ambiente do museu. Com o ingresso no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, em 2015, gradualmente, amadureci o projeto de pesquisar as práticas educativas em museus de arte voltadas para os bebês.

A frequência cada vez mais crescente do público de zero a três anos não apareceu como fenômeno isolado da Casa Daros, como foi possível constatar a partir do depoimento da Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall expresso na publicação *online* do já referido *I Seminário Bebês no Museu* (2014). O texto relata como bastou o convite ser feito para que o museu se enchesse de bebês com suas famílias, proporcionando novas experiências e olhares para todos. Ainda nessa publicação, Tatiana Levy et al. (2014), do Museu Internacional de Arte

⁵ A *Casa das Rosas - Espaço Haroldo de Campos de Poesia e Literatura*, é um museu paulista dedicado à literatura. A instituição oferece cursos, oficinas de criação e crítica literárias, palestras, ciclos de debates, lançamentos de livros, apresentações literárias e musicais, saraus, peças de teatro, exposições ligadas à literatura, etc.

Naïf do Brasil, Rio de Janeiro, relata como o programa *Naïf para Nenéns* vinha crescendo em público a cada edição, fazendo com que a instituição tivesse que ampliar os horários de atendimento. Por sua vez, as educadoras do Museu de Arte Moderna de São Paulo, Diana Tubenchalak e Mirela Estelles (2014), relatam uma experiência pioneira em 2007 por ocasião do lançamento do livro *Baby Art* da artista Anna Marie Holm. O evento, que proporcionou experiências inspiradas no livro, reuniu cerca de 2.400 pessoas entre famílias com seus bebês e profissionais da área. As educadoras ressaltam que a partir desse momento manteve-se constante a procura de propostas que envolvam a arte e as crianças pequenas no MAM-SP.

No entanto, ainda há grande resistência e preconceito quando o assunto é a mediação para crianças pequenas nos museus. Mesmo com o debate acerca do papel educativo dessas instituições e sua contribuição para a construção de um olhar crítico, sensível e empático, em geral, a presença das crianças é vista como um risco ao acervo e ao ambiente de tranquilidade desejado pelos gestores e pelo público adulto. O receio e o entendimento de inadequação desse público são materializados na curadoria, logo, na montagem das exposições que não procuram levar em consideração esse público, ainda que muitas vezes as escolas representem o número mais expressivo de visitantes (POL & ASENSIO, 2006).

Investigando as visitas escolares a um centro cultural localizado na cidade do Rio de Janeiro, Carvalho (2013) observa a dificuldade dos educadores em compreenderem o sentido da mediação para crianças pequenas. A autora constata que o desconhecimento por parte dos mediadores acerca da infância e seus modos específicos de ser e criar significados por meio de suas experiências compromete o acesso das crianças às instituições culturais. Carvalho (2013) aponta que o despreparo da equipe de educação acaba por gerar uma imagem das crianças pequenas como um público inadequado aos espaços culturais e até mesmo incapaz de usufruir do contato com as produções artísticas.

Na cidade do Rio de Janeiro, as propostas voltadas para o público infantil de zero a três anos são praticamente inexistentes em grande parte das instituições culturais. Essa realidade muda significativamente com o aumento da idade das crianças, sendo que o público infantil mais contemplado com atividades

específicas e atendimento agendado são as crianças com mais de seis anos (GEPEMCI, 2015).

Ainda assim, a crescente demanda do público por iniciativas que contemplem a participação infantil nos diferentes espaços culturais e, logo, o recente desenvolvimento de programas em museus de arte que buscam proporcionar experiências para os bebês em sua programação, provocam a necessidade de um estudo que busque compreender tais ações. Portanto, analisar as estratégias, os pressupostos acerca da infância e da arte que norteiam tais propostas, assim como os potenciais benefícios dessa articulação, é fundamental para a identificação, o aprimoramento e a construção de possíveis caminhos na constituição de práticas significativas que considerem as especificidades dos bebês.

Este estudo mostra-se ainda mais relevante se considerarmos a reduzida produção acadêmica brasileira dedicada aos primeiros seis anos de vida, apesar da expressiva presença de crianças nessa faixa etária na população brasileira - mais de 20 milhões no Censo de 2010 (CIESPI/PUC-Rio, 2014). O levantamento de pesquisas publicadas entre 2004 e 2013, realizado pela parceria CIESPI/PUC-Rio⁶, mostrou que as áreas de conhecimento que mais possuem publicações referentes às crianças de zero a seis anos foram as ciências humanas e, em seguida, as ciências da saúde. Foi possível perceber também que as pesquisas focadas na educação infantil são mais recentes e estão em ascensão, com destaque para o debate voltado para as creches (que atendem as crianças de zero a três anos).

Entretanto, os estudos voltados especificamente para as crianças de zero a três anos ainda aparecem em menor número, mesmo dentro do contexto das pesquisas na primeira infância, apesar de sua relevância por procurar compreender as experiências vividas pelos bebês em diferentes contextos sociais e educativos. (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015). Rocha (2008) destaca ainda a importância de estudos que dialoguem com outros campos do conhecimento, como as Artes e a Estética, a Sociologia da Infância e a Filosofia,

⁶ Centro de estudos e de referência associado à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), dedicado ao desenvolvimento de pesquisas e projetos sociais voltados a crianças, adolescentes, jovens e seus elos familiares e comunitários.

com o intuito de aprofundar as perspectivas teóricas referentes à investigação das dimensões estruturais, sociais e culturais da educação na infância.

A arte e seus processos investigativos são potentes aliados na instigação da imaginação, fundamental no processo integral de conhecimento (GIRARDELLO, 2011; VECCHI, 2010). Ademais, as linguagens artísticas revelam-se como meios potentes de expressão de emoções e ideias para as crianças, principalmente quando se trata das bem pequenas. A partir desses estímulos, as crianças se expressam com o corpo inteiro e se relacionam com o mundo de maneira intensamente sensorial (MALAGUZZI, 1999).

Com base no levantamento realizado por Rezende e Oliveira (2014), é possível constatar que o número de pesquisadores que se debruçam nesse diálogo ainda é reduzido. Os autores destacam que os trabalhos analisados têm em comum a defesa da legitimação da importância da arte nos seis primeiros anos de vida como elemento transformador. A arte é encarada como promotora de uma educação que valoriza a diversidade que acolhe as singulares possibilidades de ver e estar no mundo.

Nessa mesma perspectiva, as experiências culturais – dentre elas aquelas que se dão no espaço museal – vêm sendo defendidas como espaço profícuo para a troca de afetos, para a construção de um olhar crítico e empático para com o outro e com o mundo (KRAMER, 2001; OSTETTO, 2011; CARVALHO, 2016). O contato das crianças com o acervo de obras e com experiências que instigam as trocas em grupo, com as propostas de experimentação interativas e sensoriais são apontadas como significativas para seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo (LOPES, 2014; MAHONEY, 2015).

Frente ao panorama então apresentado, esta pesquisa tem como objetivo analisar a inclusão dos bebês, na faixa etária entre zero a três anos, nos programas de educação de museus de arte. Com esse intuito, foram selecionadas duas propostas voltadas para os bebês e suas famílias: *O Naïf para Nenéns*, do Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil (MIAN), localizado na cidade do Rio de Janeiro, e o *No Colo*, do Instituto Tomie Ohtake, na cidade de São Paulo.

O Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil foi pioneiro no desenvolvimento de atividades pensadas para os bebês e na inclusão dessas propostas na programação fixa do museu. O trabalho do MIAN voltado para as

crianças de zero a três anos gerou grande repercussão entre o público e também entre outras instituições nacionais e internacionais. O Instituto Tomie Ohtake iniciou o programa para bebês em 2016. Durante a realização desta pesquisa, o *No Colo* se inseria em um projeto de acessibilidade da instituição, constituindo-se em um dado de interesse para este estudo por evidenciar diretamente a necessidade de inclusão desse público por meio de propostas especificamente pensadas para ele. Apesar das sessões não fazerem parte de uma programação fixa, o programa possuía uma agenda anual pré-estabelecida. Pela diversidade de abordagens, assim como por representarem realidades institucionais bastante diferentes, essas duas instituições ofereceram um campo fértil de investigação e possibilitaram apontar caminhos na mediação para bebês e seus cuidadores.

Algumas questões nortearam esta pesquisa: Quais são as propostas desenvolvidas para o público de zero a três anos nas instituições estudadas? Qual a intenção dos educadores ao oferecerem ações para esse segmento? Quais estratégias são desenvolvidas pelos educadores das Instituições para que os bebês interajam com o acervo e com outros participantes? Como se dá a interação dos bebês com as propostas oferecidas, com seus pares e com os adultos?

Como objetivos específicos a pesquisa pretendeu:

- Analisar a articulação entre os pressupostos teóricos e as práticas desenvolvidas com os bebês no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil e no Instituto Tomie Ohtake;
- Compreender as intenções dos educadores dessas instituições ao oferecer propostas voltadas para o público de zero a três anos;
- Identificar caminhos e propostas que possam servir de estímulo para a extensão do acolhimento do público de zero a três anos em outras instituições culturais.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa fazendo uso de alguns instrumentos metodológicos, como a observação das atividades desenvolvidas para os bebês, entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelas propostas e com adultos acompanhantes dos bebês e análise de documentos, como fotos, artigos e vídeos, produzidos pelas instituições.

Atualmente os métodos qualitativos são largamente utilizados em

pesquisas de diversas áreas, como os estudos em educação. Para que uma investigação qualitativa tenha sua seriedade e objetividade asseguradas suas condutas e procedimentos precisam ser sistematizados.

Rosália Duarte (2004) destaca que a definição dos métodos que o pesquisador fará uso em seu trabalho de campo deve ser justificada através da elucidação dos motivos pelos quais e com qual embasamento o pesquisador fez tais escolhas. É imprescindível que estas eleições levem em consideração o objetivo do estudo e suas especificidades.

No contexto deste estudo, a escolha pela pesquisa qualitativa teve como base a sua contribuição na compreensão dos processos educativos e o modo como os indivíduos os experimentam. O uso dessa abordagem foi considerado uma opção consistente ao passo que irá contribuir na identificação, na produção de dados e, assim, na análise de questões que dificilmente poderiam ser investigadas com profundidade no uso de métodos quantitativos, a saber: motivações, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos nos processos a serem estudados (GOLDENBERG, 2005). Ademais, a abordagem qualitativa permite que a pesquisa seja um processo bastante dinâmico, no qual a problemática do estudo é constantemente construída (ZAGO, 2003).

Conforme apresentado acima, o museu é um espaço familiar e presente em minha trajetória profissional e, deste modo, foi necessário um exercício de estranhamento desse ambiente e das suas relações. Na busca por transformar o familiar em exótico foi necessário questionar situações e ações que poderiam parecer prosaicas, fazer perguntas “óbvias” a fim de entender os mecanismos socioculturais que agem no contexto estudado (DA MATTA, 1985).

Foram combinadas, ao longo do campo, as entrevistas semiestruturadas, a observação e a análise documental de modo a contemplar uma triangulação metodológica. Segundo Vianna (2003), a técnica de triangulação é uma aliada, pois muitas vezes os sujeitos da pesquisa têm seu comportamento e discurso influenciados pela presença do pesquisador, resultando em colocações idealizadas ou que buscam refletir aquilo que intuem como sendo o desejado. Sendo assim, o cruzamento dos dados e das múltiplas teorias proporciona um nível de confiabilidade e de compreensão mais consistente.

A entrevista semiestruturada foi eleita como um instrumento para auxiliar

este estudo na produção de dados e, logo, na compreensão das motivações, dos comportamentos e das crenças das pessoas envolvidas no contexto pesquisado.

A opção pelo uso de entrevistas semiestruturadas ocorreu uma vez que, permite que importantes observações e questões não previstas possam emergir a partir da narrativa do entrevistado (OLIVEIRA et al, 2010). As entrevistas foram feitas com os educadores dos museus responsáveis pela elaboração das propostas voltadas para as crianças de zero a três anos. Também foram realizadas entrevistas com responsáveis que acompanhavam os bebês nas ações, a fim de compreender suas motivações e expectativas ao participarem dessas ações no museu.

Nessa etapa da pesquisa, os estudos de Rosália Duarte (2004) contribuíram ao sinalizar que, ao utilizar a entrevista, é importante que o pesquisador não perca o foco durante a mesma e encontre a postura correta diante de seus entrevistados, possibilitando um diálogo interessado e frutífero dentro dos objetivos de seu estudo. A entrevista é um instrumento no qual o pesquisador ocupa um lugar de escuta privilegiado, mas não deve ser confundida com uma “conversa” ainda que conceitos como a empatia e confiança estejam envolvidos em sua realização. Quando engajado na entrevista, o entrevistado não dá simplesmente informações, mas produz uma reflexão mais profunda acerca de quem é, das situações que vivencia e do ambiente social no qual está inserido.

A autora também chama atenção para a o cuidado essencial na construção de categorias de análise, pois é a partir destas que as unidades de significação serão articuladas no momento da análise das entrevistas com o intuito de formular hipóteses. A importância do pesquisador assumir seu lugar de autor do estudo é elemento igualmente sinalizado por Duarte (2004). Essa autoria não impossibilita uma polifonia, pois permite a inclusão das vozes dos entrevistados quando pertinentes e relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Conforme ressaltado por Tura (2003), a observação é um mecanismo primordial de aproximação e compreensão do ser humano para com o mundo que o rodeia e na sua comunicação com o outro. Dentro da prática científica da observação foi desenvolvida uma série de condutas com o intuito de torná-la uma técnica mais objetiva. Entretanto, a subjetividade do pesquisador nunca pode ser totalmente extinguida e este não deve procurar esconder seus efeitos, mas sim

permanecer atento e procurar compreender as consequências de sua presença. A autora ressalta também a necessidade do pesquisador ter em mente que seus relatórios expressam uma construção do real que parte de suas observações, dos pressupostos teórico-metodológicos e do recorte por ele feito de uma realidade multifacetada.

Considerando que parte importante dos sujeitos envolvidos neste estudo ainda não desenvolveram a linguagem verbal, a observação configurou-se como uma ferramenta valiosa, pois possibilitou justamente a obtenção de dados que vão além da expressão oral, necessitando da assistência de todos os sentidos do observador (VIANNA, 2003).

A observação das atividades com bebês nos museus proporcionou o acompanhamento de ações, interações, o uso e a concepção dos espaços onde ocorrem as propostas educativas. Nesta pesquisa, foram observados os espaços em que aconteciam as ações, como esses foram organizados e os materiais disponíveis, além das estratégias e formas de interação dos educadores com as crianças e seus responsáveis e também as interações que acontecem entre criança – criança / criança – educador/ criança – proposta – obras.

Um instrumento que auxiliou a observação nos museus foi o caderno de campo no qual foram feitas anotações e descrições dos processos. Nessa etapa do trabalho, os estudos de Vianna (2003) contribuíram ao enfatizar a importância do relato de observações com o máximo de detalhes, especificando *quando, onde, como, com quem e o que* ocorreu, possibilitando a construção de um retrato vivo da realidade observada. Para a autora, a análise dos acontecimentos relatados no diário de campo é uma grande aliada do pesquisador, pois é nesse exercício de interpretação que ele pode articular dois eventos isolados, definir focos desejáveis de observação e estratégias que podem ser adotadas. Essa constante reflexão pode indicar a necessidade de uma nova revisão de literatura a fim de compreender um determinado fenômeno e de articular hipóteses não previstas anteriormente. O processo de pesquisa é dinâmico e sensível, não deve ter um trajeto já predeterminado, porém cabe ao pesquisador nunca perder de vista os seus objetivos (TURA, 2003).

As observações também recorreram ao uso de dispositivos técnicos, como fotografias, vídeos e gravações de áudio que ajudaram a perceber e analisar

acontecimentos, falas e comportamentos que no momento da observação não foram notados ou simplesmente não puderam ser registrados no caderno de campo. No entanto, por questões éticas, essas escolhas foram feitas a partir de negociações com os sujeitos envolvidos na pesquisa (TEIXEIRA E OLIVEIRA, 2010). A elaboração desse roteiro teve como intuito estabelecer o que era prioritariamente observado levando em consideração o fato de que não é possível perceber os acontecimentos em sua integralidade (VIANNA, 2003).

Foram analisados ainda documentos produzidos pelas instituições que continham informações relevantes para esta pesquisa, artigos publicados em revistas e seminários, relatos de experiência, registros fotográficos e em vídeo.

No Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil foram observadas nove sessões do *Naïf para Nenéns* (em média 30 minutos cada) e duas sessões do *Sarau Cirandinhas*. (em média 30 minutos cada). No Instituto Tomie Ohtake, foram observadas cinco sessões do *No Colo* (em média 1h e 30 minutos cada). Um total de cinco profissionais foram entrevistados: três educadores do MIAN separadamente; do Instituto Tomie Ohtake foram entrevistados dois educadores responsáveis pelas propostas – por questões de logística pela localização em São Paulo, os dois profissionais foram entrevistados juntos. As entrevistas com os acompanhantes dos bebês somam um total de 36. Foram ouvidos 24 acompanhantes nas sessões do MIAN (*Naïf para Nenéns* e *Sarau...*). No Instituto Tomie Ohtake, foram ouvidos 12 acompanhantes; além disso, foram analisados depoimentos concedidos à equipe do *No Colo* em vídeo.

Na análise de dados, foi utilizado como instrumento de apoio o *software* Atlas.ti (versão 1.5.4 [477]). Os dados produzidos nas entrevistas, observações de campo e pelos documentos institucionais foram codificados e agrupados com o auxílio das ferramentas *code* (códigos) e *quotations* (citações) desse *software*. A partir dos diferentes agrupamentos permitidos por essas ferramentas e pelos relatórios gerados a partir de comandos dados ao programa, além do constante acesso facilitado aos documentos na íntegra, buscou-se alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa.

Esta dissertação foi organizada da seguinte forma:

O capítulo 1 – **Passado, futuro e o presente: o desenvolvimento infantil, a cultura e a estética** – apresenta o mergulho teórico que buscou compreender a

aprendizagem cultural dos bebês, suas relações com as outras pessoas e também sua investigação sensorial do mundo. Os artefatos como mediadores da cultura humana e a construção dialética da compreensão do mundo e de si foram aspectos ressaltados nessa reflexão. Além disso, procurou-se pensar o papel da dimensão estética nos processos de relação sensível e empática com o mundo, na construção compartilhada de significados e do conhecimento.

O segundo capítulo desta dissertação – **O bebê e a sociedade: caminhos que levam à visibilidade** – traça uma breve investigação das trajetórias percorridas pelos diversos setores da sociedade até o entendimento das crianças e, em particular, dos bebês como sujeitos culturais sensíveis à socialização e à estética que permeiam o compartilhamento de sentidos na cultura e nas relações com seu círculo social mais íntimo. Nesse capítulo também é realizada uma aproximação com iniciativas pioneiras da produção cultural voltadas para os bebês e seus cuidadores.

O terceiro – **Os espaços investigados e as experiências de mediação para bebês e seus acompanhantes** – e o quarto capítulo – **As ações para bebês: concepção, relações e descobertas** – tratam da análise dos dados produzidos a partir das observações, entrevistas e análise documental das propostas de mediação *Naif para Nenéns e No Colo*.

Nas **Considerações finais**, retorna-se ao percurso percorrido nesta dissertação tecendo algumas reflexões e propondo possíveis aprofundamentos e desdobramentos da pesquisa.

1.0. Passado, futuro e o presente: o desenvolvimento infantil, a cultura e a estética

Para refletir acerca da importância e da potência do contato das crianças com o acervo dos museus em suas diversas tipologias, a presente pesquisa propõe pensar as obras de arte, os objetos históricos, os elementos da fauna e da flora em suas classificações visuais e conceituais, entre tantos outros, como artefatos a serem descobertos desde muito cedo na vida das crianças .

Neste capítulo, além de algumas reflexões sobre o conceito de artefato, serão abordados recentes estudos acerca do desenvolvimento infantil e sua estreita relação com a cultura. A compreensão do bebê como um ser social que interage e aprende na cultura desde a mais tenra idade apresenta-se como aspecto importante para as reflexões tecidas durante a análise dos dados da presente pesquisa.

Em um segundo momento, a estética e os agenciamentos artísticos da realidade serão discutidos e pensados como dimensão que se relaciona com a aprendizagem e podem complexificar e contribuir para o desenvolvimento de um olhar sensível e empático sobre o mundo.

1.1. Antes de mim, vieram os outros: os artefatos como comunicadores da cultura

Tendo em vista o entendimento de que tanto a humanidade quanto a sua infância são construções históricas produzidas pelos seres humanos, Mello (2007) apresenta a humanização como o processo pelo qual os indivíduos se apropriam da cultura (que envolve, por exemplo, costumes, ciência, valores, instrumentos e linguagens) e desenvolvem as características e qualidades humanas "expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana" (MELLO, 2007, p. 86). Para a autora, essas aquisições humanas não são passadas por meios biológicos ou genéticos; dessa forma, é na interação com os objetos criados na cultura e através da mediação de sujeitos mais experientes que as novas gerações vivem o processo de humanização.

Nesse sentido, é interessante trazer para o debate o conceito de artefato aportado por Wartofsky (1999). Para o autor, os artefatos são a materialização da *práxis* cognitiva humana e, enquanto tal, acumulam e transmitem informações das

gerações precedentes. Nesta perspectiva, a atividade cognitiva possui portanto uma história, não apenas o que conhecemos, mas como conhecemos está constantemente sendo construído pela humanidade com base nas produções anteriores. Então, o que é ser *humano* também é dado através dos artefatos, que podem se constituir em ferramentas, estruturas sociais ou modos de interação. Wartofsky (1999) afirma ainda que as invenções humanas dadas nos artefatos podem originar necessidades inéditas e, logo, estimular novas criações. Os artefatos podem ser modificados e ressignificados, inclusive via imaginação, dando origem a novas possibilidades.

Refletindo acerca do desenvolvimento infantil Tomasello (2003) aponta o “efeito catraca” (p. 51) para ilustrar o acúmulo de modificações que os artefatos sofrem no transcorrer da história humana. Através desse efeito, cada geração agrega modificações e complexifica os artefatos encontrando diferentes soluções e criando novas necessidades. Tal complexificação dos instrumentos, das convenções sociais, dos rituais e das manifestações simbólicas faz com que esses abarquem gamas mais amplas de funções adaptativas. O autor considera que a constante inovação individual ou coletiva que se dá nos artefatos anteriormente criados só é possível pela capacidade humana de aprendizagem social. Os avanços e modificações acontecem por meio da colaboração, que pode ser virtual (a geração atual herda historicamente as inovações anteriores e pode compreender as intenções de quem as criou) e/ou simultânea (quando dois ou mais indivíduos trocam sugestões criativas para solucionar um problema). É possível pensarmos, então, as manifestações artísticas (contemplando a música, as artes cênicas e plásticas, como também a literatura e a dança) como artefatos que carregam consigo uma carga cognitiva e simbólica compartilhadas e elaboradas na sociogênese ou inventividade colaborativa.

Mello (2007) corrobora com essa linha de pensamento ao pontuar que os objetos possuem acumuladas em si qualidades socialmente criadas e desenvolvidas através da história. Segundo a autora, a apropriação das funções sociais de alguns desses objetos pode se dar pela mediação espontânea; entretanto, quando se trata de objetos mais complexos é necessária a mediação intencional. É também nessa relação com os indivíduos mais experientes que são apropriadas e internalizadas, de maneira dialética, as funções psíquicas tipicamente humanas

como a fala, o pensamento, o controle das vontades, a imaginação e a função simbólica da consciência (MELLO, 2007).

Ainda a respeito da potência dos artefatos, as ideias de Kramer (2001) oferecem novas reflexões. A autora aporta as reflexões do filósofo Walter Benjamin⁷, em especial o ato de escavar/ recordar, para pensar a dimensão coletiva do resgate da memória e da história. Nesse sentido, a pesquisadora associa o ato de escavar ao de caminhar pelas galerias de um museu, pois “o que vemos em cada peça, em cada quadro, em cada obra guardada ali é história condensada que aglutina contradições, diz e cala, valoriza e omite, conta.” (p. 205). No pensamento de Benjamin (2012), recordar é também um ato de ressignificação à medida em que presente e passado se entrelaçam. Compreende-se, portanto, a dimensão dos museus não como espaços de cristalização de ideias e coisas, mas como oportunidade de encontro crítico com o passado e com o presente, estabelecendo novas possibilidades de futuro.

Também no pensamento de Vigotski (2009) é possível encontrar o entrecruzar entre o que foi vivido e o futuro. Ao analisar os processos que constituem a imaginação, o autor a compreende como formação específica da mente humana que se apoia nas experiências sociais e, logo, culturais. Para Vigotski (2009), memória, imaginação e criação são elementos que se entrecruzam constantemente. Reconhece, assim, a importância da capacidade humana de conservar hábitos e internalizar práticas sociais, entretanto, percebe como fundamental a habilidade de combinar e reelaborar as experiências anteriores – que, como ressalta Vigotski, pode ser a experiência alheia, experiência anteriormente acumulada – na medida em que possibilita a criação do novo. O resultado da criação pode se dar tanto como um objeto no mundo, como numa construção mental (VIGOTSKI, 2009). Seguindo este raciocínio, percebe-se a importância da dimensão social, coletiva, na construção da teoria de Vigotski. A criança conserva ao mesmo tempo em que transforma a experiência e isso só pode acontecer com sua inserção na cultura, para que ela torne próprias as maneiras de sentir, pensar, falar e agir.

⁷ Walter Benjamin foi filósofo, tradutor e crítico literário alemão. Sua obra sofreu influências do romantismo alemão, do marxismo e da mística judaica.

A partir das reflexões dos autores supracitados, entende-se a importância da mediação e das propostas voltadas para as crianças nas instituições culturais envolvendo seu acervo. Compreendendo a natureza dos artefatos é possível encará-los como objetos e conceitos que potencializam a experiência cultural e criativa das crianças. Mas de que maneira um bebê pode interagir com objetos e conceitos presentes nas instituições culturais? Será que uma criança em seus primeiros meses e anos é capaz de se relacionar com os artefatos?

1.2. O desenvolvimento infantil nos primeiros anos

As discussões a respeito da cultura, em especial da importância das formas simbólicas de comunicação e expressão, parecem um pouco distantes quando o olhar se volta para os bebês. O conjunto de artefatos apresenta-se, de modo geral, demasiado complexo para definir as possibilidades de relação estabelecidas com e pelas crianças bem pequenas. Entretanto, um olhar para as teorias do desenvolvimento infantil que considerem os aspectos histórico-culturais pode ser bastante elucidativo para a realização das reflexões que serão apresentadas no contexto desta investigação. De acordo com pesquisadores da área da infância (TOMASELLO, 2003; RAYNA; LAEVERS, 2011), algumas competências cognitivas dos recém-nascidos e das crianças bem pequenas só foram compreendidas a partir dos anos 1970 pela psicologia do desenvolvimento. Em artigo que retoma achados significativos a respeito do desenvolvimento infantil, Trevarthen (2011) afirma que muitas das competências que as crianças com menos de três anos possuem se apresentam como paradoxais no contexto de uma cultura individualista e logocêntrica. Segundo Tomasello (2003), as competências de compreensão de objetos, de outras pessoas e da autocompreensão não são perceptíveis no comportamento manifesto dos recém-nascidos e, portanto, por muito tempo acreditou-se que apenas crianças mais velhas possuíam inúmeras habilidades cognitivas.

A partir de pesquisas que avaliam o comportamento visual de bebês, foi possível identificar que crianças de três e quatro meses são capazes de entender os objetos enquanto entidades independentes, assim como certas leis que regem sua

conduta. Porém, como observado por Piaget⁸, a manifestação dessa compreensão só ocorre geralmente por volta dos oito meses de vida. No que tange à compreensão dos outros sujeitos, já é bastante estabelecido que os bebês são seres muito sociais e, mesmo antes do nascimento, parecem estabelecer sintonia e estar em processo de se acostumar com a voz materna. Além disso, distinguem as pessoas como seres animados, diferentemente dos objetos, envolvendo-se em *protoconversas* pouco depois de nascerem. De acordo com Tomasello (2003), nas *protoconversas* bebê e cuidador estabelecem trocas de olhares, vocalizações e toques, concentrando a atenção um no outro. Nessa interação social, que possui uma estrutura alternada, são expressas e compartilhadas emoções básicas. Também é nesse contexto que os bebês imitam certos movimentos, principalmente os de boca e cabeça, o que sugere uma identificação com o outro.

As trocas estabelecidas nessas primeiras comunicações, em geral com a figura materna, possuem uma musicalidade. Uma espécie de narrativa de sons e gestos com forma poética e dramática é criada na troca de sentimentos. O bebê aprecia essa musicalidade comunicativa e é sensível ao seu ritmo, à intensidade afetiva e à qualidade dos sons partilhados. O engajamento expressivo permite que o adulto atue como uma espécie de regulador externo: consolando, acalmando e divertindo o bebê com seu ritmo, musicalidade, expressões, toques, carícias e balanço (TREVARTHEN, 2011).

1.2.1. Conhecendo a si, o outro e o mundo

A compreensão de si mesmo envolve as experiências com as entidades externas, ou seja, quando o bebê dirige suas atitudes ao meio físico e social ele vivencia a si próprio. Assim, os bebês aprendem a respeito de suas capacidades e limitações ao receberem respostas às suas ações. Um exemplo de vivência que evidencia uma limitação é quando um objeto de desejo da criança está num local muito alto exigindo uma postura instável no ato de alcançá-lo e, ao perceber a situação, a criança desiste da ação. A exploração do próprio corpo também se relaciona com o processo de autocompreensão na medida em que o bebê encontra

⁸ O biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) é considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Dedicou seus estudos e obra a pesquisar o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança.

uma correspondência entre seu comportamento e o *feedback* perceptual (TOMASELLO, 2003).

Por volta dos nove meses, as interações dos bebês passam por uma revolução ao se estabelecerem em relações triádicas. Antes dos nove meses, os bebês interagem diádica com objetos e pessoas, o que significa dizer que não envolvem um terceiro elemento na interação. Por exemplo, quando um bebê brinca com um chocalho ele concentra sua atenção apenas no instrumento, ignora outros elementos e/ ou pessoas ao seu redor; da mesma forma, quando a criança está se relacionando com uma pessoa, numa troca alternada de emoções e gestos, ela não volta sua atenção a elementos exteriores a essa interação. De acordo com Tomasello (2003, p. 85), o comportamento triádico proporciona uma incursão mais profunda do bebê na cultura, uma vez que parece indicar que a criança começa a compreender os outros como “agentes intencionais”. A respeito desse comportamento o autor discorre:

(...) entre nove e doze meses de idade começa a aparecer um novo conjunto de comportamentos que não são diádicos, como aqueles primeiros comportamentos, mas triádicos no sentido de que envolvem uma coordenação de suas interações com objetos e pessoas, resultando num triângulo referencial composto de criança, adulto e objeto ou evento ao qual dão atenção. O termo *atenção conjunta* costuma ser usado para caracterizar todo esse complexo de habilidades e interações sociais (...). (TOMASELLO, 2003, p. 85-86) (Grifo do autor)

Para Trevarthen (2011), pesquisas identificam que brincadeiras que envolvem bebê - objeto - adulto podem acontecer mesmo antes dos nove meses. Ainda que o bebê esteja entretido e "isolado" em suas descobertas sensoriais, o adulto pode atrair seu interesse manuseando o objeto com o qual a criança está envolvida. Movimentos divertidos e surpreendentes atraem a atenção do bebê com seu ritmo e pelas expressões do outro. Brincadeiras e jogos desse tipo contribuem para o fortalecimento de um sentido "performático" que se expressa quando o bebê se exhibe para pessoas mais próximas ao performar com satisfação alguma atividade aprendida, como bater palmas. Tais performances, que podem também gerar sentimentos de "vergonha" com a presença de pessoas desconhecidas, demonstram uma consciência nascente da apreciação de outras pessoas. Ainda assim, as transformações nas interações do bebê a partir dos nove meses têm relevância principalmente nas formas de aprendizado. O autor ressalta que até

esse momento a interação acontece com objetos que já estavam no foco de interesse do bebê (TREVARTHEN, 2011).

Sob um primeiro olhar, essa mudança nos modos de interação do bebê a partir dos nove meses pode parecer algo banal. Entretanto, o comportamento triádico evidencia uma coordenação de interações por parte do bebê; agora, ele acompanha o olhar do adulto e é capaz de participar de interações sociais mediadas por objetos. Da mesma forma, o bebê começa a buscar captar a atenção de outras pessoas para entidades exteriores a ele através de gestos como apontar e gesticular com objetos para mostrá-los. Esses gestos podem ter intenções declarativas - quando o bebê deseja mostrar e sintonizar a atenção do adulto em determinada coisa ou acontecimento - ou imperativas - quando o bebê deseja que o adulto realize alguma ação específica (TOMASELLO, 2003).

De acordo com Tomasello (2003), tal comportamento só é possível uma vez que o bebê compreende o outro como agente intencional, ou seja, como um ser que possui objetivos e faz escolhas com o intuito de alcançá-los. A percepção de um funcionamento interno do outro tem suas bases sociais na autocompreensão - conquistada pelo bebê através de experiências pessoais - e também na observação de comportamentos de outras pessoas. Essa correlação só é possível de ser estabelecida pelo bebê pela capacidade humana, que se manifesta desde os primeiros meses, de se identificar com o outro. Antes dos oito meses, aproximadamente, o bebê percebe as consequências de suas ações no meio, entretanto, *como* e *porque* esses resultados acontecem ainda não é compreendido por ele. Para o autor, aos oito meses, os bebês manifestam já compreender que determinados comportamentos são úteis para alcançar os efeitos desejados, assim, uma ação que antes era um fim em si agora é utilizada para atingir um outro objetivo. Pode-se ter como exemplo uma situação em que o bebê remove um obstáculo (comportamento útil) a fim de encontrar um determinado objeto (objetivo).

Quando, a partir da organização de suas próprias ações sensório-motoras, o bebê se torna capaz de identificar a si próprio como um agente intencional, por analogia ele consegue entender o outro como possuidor de intencionalidade, ou seja, como entidade que faz escolhas perceptuais e comportamentais. Dessa forma, a criança percebe que pode fazer proveito do modo como o outro soluciona

problemas e age para atingir seus objetivos. A atenção conjunta é um comportamento fundamental para que o bebê capte o aspecto intencional dos artefatos, percebendo que esses foram criados como mediadores estratégicos para solucionar certos problemas e atingir determinados objetivos (TOMASELLO, 2003). Fazer uso das estratégias comportamentais e cognitivas alheias gera uma maneira de aprender completamente nova, caracterizando-se por ser uma aprendizagem cultural. Essa revolução tem para os bebês “consequências surpreendentes em relação a como aprendem a interagir com objetos e artefatos, a como aprendem a se comunicar gestualmente com os outros e a como aprendem a pensar sobre si mesmos” (TOMASELLO, 2003 p. 109).

Para Trevarthen (2011), o aprendizado por imitação do uso de objetos, como comer com uma colher ou bater ritmicamente para fazer "música", é acompanhado por comportamentos provocativos e divertidos que fazem uso, por exemplo, de vocalizações, expressões faciais e corporais atraindo a atenção para si. Tais comportamentos indicam o desenvolvimento de uma nova forma de socialização que envolve a colaboração e um aprendizado compartilhado de ações, dos objetos e também de si próprio. O autor faz referência às pesquisas de Tomasello e destaca que essa nova maneira de aprender e interagir com o outro tem sua fonte na aquisição de uma nova qualidade imaginativa do bebê com relação às intenções alheias, possibilitando a aprendizagem e criação conjunta de sentidos e experiências, assim como de novas combinações entre os artefatos.

1.2.2. As relações com o meio

Outro aspecto apontado por Tomasello (2003), relevante para esta pesquisa, é o ambiente no qual a criança se desenvolve. O autor considera que esta variável tem forte impacto em seu desenvolvimento desde a mais tenra idade, uma vez que define as interações às quais o bebê tem acesso. É possível entender o ambiente do desenvolvimento infantil como o conjunto de relações sociais, objetos físicos, modos de vida e aprendizagem, lugares e atividades aos quais o bebê tem acesso. Portanto, “participar das práticas normais das pessoas entre as quais ela cresce – seja qual for o nível de participação e aptidão – significa que a criança vive certas experiências e não outras.” (TOMASELLO, 2003, p. 110).

Trazer a discussão sobre a importância do meio no desenvolvimento infantil para a presente pesquisa não se configura como busca por definir quais os

contextos que propiciariam um “melhor” desenvolvimento, mas compreender que a inserção desde o nascimento na cultura (seja esta permeada por quaisquer que sejam as manifestações) é fundamental no processo de humanização dos sujeitos. Também refletindo sobre o meio que cerca a criança, Wartofsky (1999) ressalta que a criança não é passiva, mas participa ativamente da sua própria constituição, assim como na construção do mundo que a rodeia. Para o autor, a criança necessita estar engajada na descoberta do mundo, compreendendo suas possibilidades de atuação neste meio. Porém, esse sujeito está inserido em um contexto histórico e social caracterizado por determinadas práticas e está sujeito à atuação de outros agentes. Esse é um entendimento do desenvolvimento infantil que problematiza o ambiente no qual ele ocorre, ou seja, que considera que o contexto no qual a criança está inserida e do qual ela participa pode influenciar, dá condições ou até restringe diversos aspectos de seu desenvolvimento, como a aprendizagem.

O meio tem uma repercussão interna na criança. Tal repercussão é singular, pois está intimamente relacionada com o sentido produzido pela criança na experiência do acontecimento. Para Vigotski (2010), a maneira como a criança se relaciona com os acontecimentos é a sua vivência. A vivência está ligada à compreensão dos fatos pela criança, à significação que ela fará destes eventos. É pelo prisma da vivência que os acontecimentos impactam o desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos. O autor defende ainda que a compreensão do meio se modifica nos diferentes momentos do desenvolvimento infantil, sempre de maneira relativa, variando de indivíduo para indivíduo. Assim, o meio influencia o desenvolvimento da criança e, logo, o desenvolvimento modifica a percepção e a compreensão do meio pela criança gerando, dessa forma, uma transformação constante, uma relação que é dinâmica. A linguagem é um fator central na compreensão do meio pela criança, por propiciar a comunicação, o intercâmbio social e o pensamento conceitual. A criança ainda não domina as generalizações superiores, não opera com os conceitos, e isso difere sua apreensão da realidade daquela do adulto (VIGOTSKI, 2010).

Retomando o que foi destacado anteriormente no pensamento de Wartofsky (1999), a atuação de outras pessoas é um importante aspecto do meio que impacta as relações e a gama de possibilidades de interação das crianças. Por sua vez,

Tomasello (2003) ressalta que o intenso envolvimento dos adultos no processo de algumas aprendizagens é um poderoso mecanismo de transmissão cultural. Essa afirmação vai ao encontro do pensamento de Mello (2007) acerca da importância da mediação para a compreensão dos artefatos mais complexos e, logo, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A partir da revolução sociocognitiva, entre os nove e doze meses, o bebê torna-se cada vez mais capaz de aprender por imitação. Uma vez que entende a intencionalidade nas ações dos adultos, a criança apropria-se dos usos convencionais de diversas ferramentas e artefatos culturais. Com relação à potencialidade desse aprendizado, Tomasello (2003, p. 116-117) conclui:

Portanto, a atividade por imitação representa a entrada inicial das crianças no mundo cultural que as rodeia no sentido de que agora podem começar a aprender dos adultos, ou, mais precisamente, por meio dos adultos, de modos cognitivamente significativos. (...) perto de seu primeiro aniversário, as crianças humanas começam a sintonizar como os objetivos e os meios comportamentais que o adulto escolheu para atingi-los e a tentar reproduzi-los.

Dessa forma, os objetos passam a ter, além de suas potencialidades sensório-motoras, potencialidades intencionais que estão diretamente relacionadas com o uso intencional que os outros fazem dele. Essas primeiras percepções das potencialidades intencionais dos objetos e de artefatos serão, mais adiante, a base para o jogo simbólico das crianças pequenas, pois, já compreendendo os usos convencionais e intencionais dos artefatos, a criança estabelece um intercâmbio entre os distintos usos convencionais e os diversos objetos de maneira lúdica. Por exemplo, uma criança que brinca com uma bacia fazendo-a de chapéu intercambia o uso intencional da bacia – de lavar e/ou armazenar alimentos – pelo uso do chapéu de vestir e proteger a cabeça. Através do mesmo mecanismo, uma criança pode “transformar” um sapato em um pequeno *carro* para passear com suas bonecas; o jogo simbólico não se dá pela incompreensão do uso intencional e convencional do sapato, mas pela capacidade de extrair as potencialidades dos artefatos *carro* e *sapato* e brincar com elas conscientemente.

Nesse percurso de compreensão da intencionalidade das ações alheias no mundo, a criança também aprende sobre as próprias possibilidades de agir intencionalmente. De forma semelhante, a criança começa a entender e acompanhar a intencionalidade das ações e atitudes emocionais dos adultos

relacionadas a ela. As crianças aprendem nesse processo - que não é súbito, mas gradual - sobre os pontos de vista dos outros, inclusive sobre o que eles dizem delas mesmas (TOMASELLO, 2003). Esse movimento acontece na escala individual e também no contexto histórico-social das crianças. A esse respeito é interessante observar as reflexões de Wartofsky (1999, p. 92):

As crianças são, ou tornam-se, o que os outros entendem o que elas são, e o que elas acabam por entender o que são, no decorrer da sua comunicação e interação social com outrem. Neste sentido, entendo por “criança” uma *classe social e histórica*, em vez de uma *classe natural*, e portanto uma classe *construída* e não dada, por assim dizer, pela natureza, de alguma forma invariável ou essencial. (Grifo do autor)

O movimento dialético entre o “eu” e o “outro” é um processo fundamental para a construção pela criança da sua compreensão do mundo, uma vez que essa construção é mediada pela compreensão dos outros dos acontecimentos e das coisas. Posteriormente, a criança poderá compreender as perspectivas “das outras pessoas incorporadas nos artefatos materiais e simbólicos criados por pessoas muito afastadas no tempo espaço” (TOMASELLO, 2003 p. 129).

É como *artefato simbólico* que o presente trabalho encara as produções artísticas, como criação perpassada por subjetividade e interpretações pessoais possuidora de ímpeto de comunicar-se que muitas vezes toma forma de metáfora. Nesse mesmo sentido, Tomasello (2003) apresenta a metáfora como maneira de satisfazer uma demanda complexa de expressar algo. Compreende-se, no contexto deste trabalho de pesquisa aqui apresentado, que a metáfora – poderosa em sua tentativa de expressar tais perspectivas, exigente e propulsora de uma flexibilização do pensamento – toma as mais variadas formas na linguagem artística, seja na literatura, na dança ou nas manifestações plásticas. Sendo assim, os artefatos simbólicos carregam consigo forte potencialidade de encontrar o outro e a si mesmo na medida em que incorporam incontáveis modos de interpretar o mundo e os acontecimentos.

1.3. A Arte e a Estética e suas estratégias de ver o mundo

A metáfora se funda num processo de referência a um determinado elemento da realidade – que pode ser uma emoção, uma determinada situação sociopolítica ou um acontecimento da natureza, por exemplo. É realizada através de uma substituição de elementos que, à primeira vista, não se relacionam

(VECCHI 2010). A transgressão metafórica alcança significados não cursados pela linguagem habitual, levando a novos modos de perceber e pensar o mundo e as coisas (HOYUELOS, 2013). As relações estabelecidas nesse processo enriquecem a experiência e o saber uma vez que atendem a uma demanda do pensamento por novas construções conceituais e formais.

As conexões inesperadas agenciadas nas metáforas não são possíveis apenas através da palavra, mas também podem se dar de maneira não verbal, como pela imagem, pelo material ou forma. Para Vecchi (2010), os agenciamentos criados por artistas, e também com frequência pelas crianças, constituem uma atitude investigativa perante a realidade que possibilita o pensamento encontrar caminhos diferentes a percorrer, novas reflexões que quebram barreiras rigidamente constituídas. A metáfora é encarada pela autora como uma “celebração do pensamento”⁹ (p. 34) que diverte e, com frequência, ocorre sutilmente. Os caminhos originais, o peculiar aportado pela metáfora pode ser uma interessante estratégia para o desenvolvimento intelectual.

A metáfora é um dos recursos adotados não só por artistas, mas por outras pessoas, para se expressar e conceber aquilo que foi vivido. Configura-se como uma estratégia dentro de uma gama de possibilidades engendradas a partir de um olhar não imediato, mas atento e empático, que busca novas relações e constitui o que pode ser chamado de dimensão estética.

1.3.1. Estética: um olhar empático e desafiador

A Estética como campo do conhecimento, ramo da filosofia, reflete sobre a arte e a beleza. Ao trazer questões como a da corporeidade e das relações entre o homem e o mundo que o cerca física e simbolicamente, provoca perturbações e até mesmo conflitos na ordem racionalista. O estético se apresenta atualmente como uma categoria de análise que tem sua importância reconhecida não apenas na pesquisa em arte, mas também em diversas áreas como a Sociologia, Antropologia e a Semiótica (MEIRA, 2011).

Embora não tão contemplada, também no campo da educação a estética passa a ser pensada enquanto dimensão, ocupando e provocando reflexões principalmente nas últimas décadas. Nesse contexto, destaca-se a filosofia e a

⁹ “celebration thinking”. (tradução nossa)

prática pedagógica das escolas de Reggio Emilia¹⁰ que têm como componente essencial a dimensão estética. As relações da estética e da arte com a aprendizagem nos primeiros seis anos de vida foi desenvolvida em particular por Malaguzzi (fundador e diretor por muitos anos do referido sistema de ensino) e Veia Vecchi (educadora e artista presente desde o início nos ateliês nas escolas infantis de Reggio Emilia).

Tal formulação convida a trazer para o cotidiano das ações com as crianças um sentido de estética que está ligado ao fazer artístico, mas que também permeia as diversas disciplinas, como a matemática e a física. De acordo com Vecchi (2010, p. 5), a dimensão estética é o que faz com que tenhamos um olhar atento, consciente, sensível para o mundo:

(...) um processo de empatia relacionando o 'Eu' a coisas e coisas aos outros. É como um fio fino ou o desejo à qualidade que nos faz escolher uma palavra sobre a outra, o mesmo para uma cor ou tonalidades, uma determinada peça de música, uma fórmula matemática ou o sabor dos alimentos. É uma atitude de cuidado e atenção para as coisas que fazemos, um desejo de sentido; é curiosidade, admiração; é o oposto da indiferença e da falta de cuidado, da conformidade, da ausência de participação e sentimento. (tradução nossa)

A estética apresenta-se, dessa forma, como uma dimensão que extrapola o campo da arte estando presente nos diversos âmbitos da vida. De acordo com Vecchi (2010), pode-se pensar a dimensão estética como uma zona de vizinhança entre razão e imaginação, entre a cognição e a expressão, tensionando-as. Encarar a atitude estética como uma sensibilidade, uma atenção a conexões implica um olhar para a vida e para os diversos campos do conhecimento que não os separem em categorias rígidas e isoladas (VECCHI, 2010). Por conseguinte, o senso estético se apresenta nas ações como um modo empático e intenso que coloca em relação as coisas e ideias, contemplando uma atitude investigativa que experimenta o pensamento e a realidade a partir de ângulos inusitados.

Vecchi (2010) considera que o fazer artístico, assim como a construção do conhecimento, é um intenso processo de investigação que envolve análise, síntese, avaliação e criação de hipóteses. Nesse exercício são propiciadas diferentes associações entre conceitos e áreas do conhecimento, além de engajar um olhar atento, consciente e sensível para o mundo. A autora provoca, então, uma reflexão

¹⁰ Sistema de ensino implementado em creches municipais e pré-escolas em Reggio Emilia, Emilia Romana, Itália.

sobre a arte, as linguagens poéticas em suas diversas manifestações (dança, música, desenho, fotografia, dentre tantas outras) e a estética, enquanto lugares de construção de conhecimento, como processos articuladores de ideias.

Se a estética promove a sensibilidade e a capacidade de conectar as coisas muito distantes uma das outras, e se o aprendizado ocorre através de novas ligações entre elementos díspares, então a estética pode ser considerada um importante ativador para a aprendizagem. (VECCHI, 2010, p. 9) (Tradução nossa. Grifo no original)

Assim, se consideramos que os processos artísticos demandam sensibilidade, comunicação, observação, interpretação e pensamento criativo – habilidades e aprendizagens necessárias para o desenvolvimento do potencial da criança – compreende-se a afirmação de Vigotski (2009, p. 87): “Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver que seu valor não reside no resultado, não no produto da criação, mas no processo”. Para o autor, a atividade criadora humana não se restringe à manufatura de objetos, mas pode se configurar também em um sentimento ou ainda numa construção da mente.

Girardello (2011) contribui para esse debate ao trazer a imaginação como elemento central no processo de conhecimento, também ligada às emoções. O equívoco de supor uma distância entre o afetivo e o intelecto, entre a arte e a ciência é apontado pela autora como nocivo para uma compreensão mais abrangente do papel da imaginação na infância, não obstante, na vida adulta. Fortalecendo em seu discurso as conexões entre tempo, arte, natureza e ciência, a pesquisadora ressalta a importância dos momentos de ócio e divagação para que a imaginação, essa janela para o possível, possa se desenvolver.

Majoritariamente, na sua história, a filosofia apostou numa separação cartesiana entre o sensível e a razão. No fim do século XVIII o pensamento Aristotélico de que não há pensamento sem imagem (ou seja, o pensamento nasce de uma base sensível) encontra um interlocutor – Alexandre Baumgarten¹¹ – proporcionando novos entendimentos da disciplina. Baumgarten defende a estética como ciência que busca integrar o sensível ao intelecto, à compreensão (CAMARGO, 2011). No entanto, é apenas no final do século XX que o debate da estética como ciência irá se intensificar. Ainda que exista a persistência de um

¹¹ Alexandre Gottlieb Baumgarten (1714- 1762) foi um filósofo alemão. Cunhou o termo *Aesthetica* (estética) para definição do campo da filosofia que estuda as questões do belo.

senso comum filosófico que suporta uma oposição entre estética e lógica, a estética é compreendida como produtora de conhecimento. De acordo com Camargo (2011, p. 8), o que ocorre é que “o conhecimento produzido pela estética difere qualitativamente daquele estabelecido pela lógica, pois além de suas cognições divergirem formalmente, elas demandam uma série de instrumentos e processos diversificados”.

Nesse sentido, relacionar a estética ao conhecimento e buscar torná-la presente nas ações educativas com as crianças desde a mais tenra idade requer uma compreensão de que existem diferentes maneiras de se encarar um problema, entendendo, nesse contexto, um problema como uma questão que mobiliza o pensamento.

1.3.2. Ver o mundo com os sentidos da arte

A arte e os artistas podem contribuir para o processo de interpretação e reflexão acerca da realidade. Porém, não é como modelos formais a serem seguidos que os trabalhos dos artistas devem ser encarados, mas como provocação de uma atenção incomum e, muitas vezes, contestatória para os acontecimentos.

Nessa perspectiva, é interessante notar que o assombro com os acontecimentos pequenos e imponderáveis da natureza, apontados por Girardello (2011) como convites à imaginação, é compartilhado por artistas que em seu processo de criação voltam suas pesquisas para a natureza, como na *Land Art*¹² - esse olhar atento que se permite tempo para ser curioso e se perguntar acerca dos infinitos mundos possíveis é chave para ir além do real. O artista e os processos artísticos podem ser esse companheiro mais experiente, como o adulto ou a criança mais velha sugeridos pela autora, que contribuem para complexificar os momentos de assombro infantil tão saudáveis para a imaginação.

Com o intuito de discutir o olhar do artista para a realidade, Meira (2011) alude às palavras de Ítalo Calvino¹³ ao remeter-se ao mito de Perseu e Medusa.

¹² *Land Art* é uma forma de arte que cria esculturas e intervenções na natureza com materiais naturais como pedras, solos, vegetação e água. A *Land Art* tem seu início na década de 1960 quando artistas buscavam outros meios com o intuito de expandir os limites da arte, além de propor uma crítica às instituições de arte e ao mercado.

¹³ Ítalo Calvino (1923-1985) foi um escritor italiano reconhecido mundialmente. Entre seus livros mais conhecidos estão *O Barão nas Árvores*, de 1957, e *As Cidades Invisíveis*, de 1972.

Através do mito grego, discute-se a visibilidade como questão imprescindível na arte:

O escudo foi o artifício que permitiu [Perseu] olhar a figura que encarna a realidade [Medusa], nesse mito. Impossível olhar diretamente para ela, ninguém suporta o terror de perto. Olhar através do escudo mostra o recurso do artista que, com sua astúcia, estabelece uma relação enviesada com a vida. Trata-se de uma tática que, sendo estética, é, igualmente, ética e política. A lição que Calvino extrai do poder sugestivo da imagem reforça a ideia de que a arte cria, irredutivelmente, seus próprios métodos de apreensão, compreensão e reflexão, como extraordinária "situação pedagógica e relacional" que ela é. (MEIRA, 2011, p. 103)

A arte é então encarada como campo no qual a relação com a realidade se dá através de um olhar indireto que questiona e vê para além das aparências mais superficiais, criando, desta forma, experiências de sensibilização. Os sistemas simbólicos elaborados pelo homem dão vazão ao ímpeto de compreender o que foi vivido dentro de sua complexidade e inexplicabilidade. O universo simbólico, que é constituído por palavras como também por imagens possuidoras de uma "plasticidade organizadora", produz conhecimentos e significações da realidade que afetam e são interpretados a partir do contexto daquele que olha (MEIRA, 2011, p. 106).

Os artistas fundam em suas obras conexões pouco convencionais, pois os processos artísticos estão estreitamente relacionados ao pensamento divergente, aquele que combina elementos incomuns e que é tão caro às crianças (RINALDI, 2012). Dewey (2010, p. 84) declara que "a experiência é a arte em seu estado germinal". Desse modo, a arte, como produto da interação intensa de um sujeito com o mundo, se apresenta como intensificação e "desenvolvimento esclarecido" de atributos pertencentes à experiência (DEWEY, 2010, p. 125). Assim sendo, as investigações realizadas no universo artístico podem ser preciosas companheiras no percurso de escuta, de expansão da compreensão da realidade de modo expressivo, inquietante e gracioso.

Vecchi (2010) pontua que quando se fala de estética, principalmente no que tange a beleza, há, decerto, o risco de serem vislumbradas atitudes rasas que mascaram conteúdos e processos frágeis, que não envolvem reflexão. A autora alerta que, numa sociedade em que modelos e padrões estéticos costumam ser vendidos e explorados pelo comércio e pela mídia, a beleza é frequentemente explorada em sua forma mais superficial. Muitas vezes, sua presença não se

justifica para além de uma associação ao desejo, com o intuito de levar apenas ao consumo fútil. A beleza é, dessa forma, esvaziada. Porém, essa desvalorização se origina numa deturpação que não compreende a estética e o conceito de beleza enquanto vibração que mescla percepção sensorial e prazer. Sedução que se dá na empatia sensível, que leva a conexões. Uma atitude ética que na sua interpretação e ação no mundo envolve cuidado, graça, atenção e sutileza nos detalhes. Atitude que pode ser observada nas produções materiais e simbólicas das mais diversas culturas, contemporâneas e/ou afastadas no tempo e espaço entre si.

Ainda a respeito da dificuldade de se falar em beleza e estética na contemporaneidade, Vecchi (2010, p. 10) afirma:

Não é confortável nem simples falar de beleza e estética em um mundo atingido pela injustiça, pela pobreza, pela repressão e pela crueldade. A beleza e a estética podem parecer ideias tão efêmeras e distantes da nossa vida cotidiana que nos sentimos quase envergonhados de falar delas. Ao mesmo tempo, percebemos como combatem à aparente fragilidade com uma extraordinária força e resiliência que deriva dessa intrínseca fragilidade. (Tradução nossa)

Meira (2011) ressalta que a concepção grega de percepção estava ligada à ideia de que cada coisa possui uma essência capaz de provocar uma resposta recíproca de afeto naquele que a percebe. Pode-se traçar um paralelo desse entendimento com a ideia de empatia aportada por Vecchi, e logo, da dimensão estética que abarca a capacidade de deixar-se afetar. Para Meira (2011), a beleza torna-se cosmética quando é vazia de afeto, quando não possui um sentido ético-estético, quando já não se “sente com”. Percebe-se, assim, que falar de estética também é falar de ética, de cuidado e sensibilidade nas ações. Uma abordagem estética do processo educacional implica respeito e consideração àqueles que nele estão envolvidos e, portanto, ao espaço onde este se dá.

O olhar contestador e indireto do artista é evocado, portanto, também por ser imprescindível de intenção, auxiliando num percurso estético não esvaziado, mas repleto de atenção e provocação para com a realidade. Os artistas são fascinados pelas coisas do mundo. Possuem, como as crianças, especial empatia por objetos e materiais, e é a partir deles e neles que têm a possibilidade de tecer seus pensamentos, suas ideias. Nas práticas artísticas contemporâneas, por exemplo, materiais e conceitos até então estranhos ao mundo da arte são apropriados e inseridos em novos contextos simbólicos.

1.3.3. Matéria, linguagem e memória

Nesse processo de assombro pelas coisas do mundo, é conveniente nos aproximarmos das reflexões sobre a infância de Benjamin (1984). O autor fala dessa atração das crianças por pequenos objetos descartados pelos adultos e como esses achados oferecem a oportunidade de ressignificação pelas crianças e dessas de formar “seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior” (p. 77). As crianças, ainda segundo o filósofo, se interessam especialmente por materiais encontrados nos lugares onde a atuação sobre eles se dá de maneira visível. Ludicamente as crianças estabelecem novas e incoerentes relações entre esses materiais, entre esses restos nos quais “reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas” (p. 77). Pedro Duarte (2009, p. 282), pensando sobre a compreensão benjaminiana da linguagem, aponta que

Se a infância é, para ele [Benjamin], uma experiência tão importante, ela o é pelo mesmo motivo que o amor, o sonho ou a arte, por exemplo. Em todos esses casos, é dada ao homem a chance de experimentar a linguagem numa proximidade não-instrumental, desviante em relação à orientação pragmática.

Ao escrever sobre diferentes aspectos de sua infância, Benjamin resgata sua relação com diferentes espaços da cidade – com toda sua poética ambiental e seus habitantes – da mesma forma que com sua casa – seus cômodos, móveis, esconderijos e objetos carregados de significados e sensações. As cores, texturas, brisas e variações de luminosidades, temperaturas e sonoridades dialogam com emoções e pensamentos. A dimensão estética se faz, desse modo, presente nesse exercício do filósofo de lembrar e esquecer. A atenção estética se revela no modo empático de se relacionar com o mundo e suas coisas, de eleger combinações. Essa atitude curiosa e admirada demanda consciência e cuidado com o entorno, com os pequenos detalhes e está densamente ligada ao prazer da mente e dos sentidos (VECCHI, 2010).

Para Proust (1987), os artistas são capazes de liberar a alma das coisas, são capazes não apenas de senti-las, mas de exprimi-las. Memória e matéria também se entrelaçam na obra do escritor francês. Proust ressalta o modo como encontramos nas coisas a alma que projetamos nelas, de como as lembranças ressurgem em contato com a matéria, com a sensação que algum objeto material nos faz sentir. Este encontro pode nunca se dar, porém, quando acontece, somos tomados pela lembrança adormecida num gesto, num sabor ou num som. Esse

processo de ativação da memória involuntária (ou de reminiscência para Benjamin) ganha corpo na imagem de um jogo japonês:

E, como nesse divertimento japonês de mergulhar numa bacia de porcelana cheia d'água pedacinhos de papel, até então indistintos e que, depois de molhados, se estiram, se delineiam, se cobrem, se diferenciam, tornam-se flores, casas, personagens consistentes e reconhecíveis, assim agora todas as flores de nosso jardim e as do parque do sr. Swann, e as ninfeias do Vivonne, e a boa gente da aldeia e suas pequenas moradias e a igreja e toda a Combray e seus arredores, tudo isso que toma forma e solidez, saiu, cidade e jardins, de minha taça de chá. (PROUST, 2006, p. 41)

Assim, na obra de Proust, o narrador inicia um processo de rememoração no qual a sensível e lúdica relação infantil com o mundo se concretiza nas imagens que surgem no texto. Tais imagens estão intimamente conectadas com a arquitetura, com a arte e, especialmente, com o universo vegetal. Tão logo emergem as lembranças do narrador, brotam de sua taça de chá os jardins, as flores e todo tipo de espécies vegetais que ao longo da narrativa irão se relacionar com os sentimentos, impressões e transformações dos personagens. É nas imagens criadas pelo narrador, ou seja na linguagem, que experimentamos a experiência infantil.

De acordo com Pedro Duarte (2009, p. 285), também Benjamin narra sua infância em busca de uma experiência da linguagem perdida, mas que pode ser resgatada na linguagem atual no exercício da rememoração:

Se o dom de perceber analogias e correspondências no universo foi perdido por conta do ímpeto cientificista e pragmático da época moderna, ele, contudo, não desapareceu por completo. Em algumas poucas experiências, como a da infância, ele ainda sobrevive, descortinando relações e comunicações no meio do real que, aparentemente, não estavam lá.

Esse processo se dá, como expôs Benjamin (2012), na relação entre trama e urdidura, entre lembrar e esquecer. Neste sentido, é interessante notar que a mesma imagem da *meia* que é evocada por Benjamin em “Infância em Berlim por volta de 1900” está presente também em seu ensaio de 1929 “A imagem de Proust”. No texto “Infância em Berlim...”, Benjamin traz a *meia* como o elemento de desejo infantil que se entrelaça, como *bolsa* que contém e está contida e que se desdobra em uma terceira coisa. Nela, o pequeno Benjamin encontra envolta no calor da lã a tradição. No texto de 1929, a *meia* enrolada surge como indício do

mundo dos sonhos e de sua estrutura de semelhanças. O gesto infantil que revela nessa estrutura a *meia* é análogo ao gesto de Proust quando cria suas imagens.

É possível pensar a imagem da *meia* como o entrecruzar de tempos produzidos na rememoração: essa *bolsa dobra* que jaz num canto escondido do armário, da memória, como a possibilidade de resgatar o passado, da mesma maneira que as formações geológicas guardam em si e são (contêm e são contidas) as marcas dos acontecimentos. Pois essas formações abrigam, quando em dobra ou falha, um entrecruzamento de tempos e podem se configurar numa terceira imagem quando afloram fazendo-se visíveis na superfície. Proust (2006) em “Em busca do tempo perdido” recorre à imagem de formações da natureza que revelam acontecimentos, tempos e experiências latentes que podem aflorar em memória involuntária com um cheiro, com um gosto ou com um gesto:

Todas essas lembranças ajuntadas umas às outras não formavam mais que uma massa, mas nem por isso deixava de perceber entre elas — entre as mais antigas e as mais recentes, nascidas de um perfume, e também as que eram simplesmente lembranças de uma outra pessoa que as comunicara a mim —, já não digo fendas, verdadeiras falhas, mas pelo menos essas betas, essas mesclas de coloridos que em certas rochas, em certos mármore, revelam diferenças de origem, de idade, de “formação”. (PROUST, 2006, p. 118)

Também na reflexão da estética como possibilidade pedagógica o tempo não se constituiu de forma linear, mas tem sua continuidade na descontinuidade. Aproxima-se, dessa forma, muito mais de um espiral do que da reta (MALAGUZZI, apud HOYUELOS, 2013). Ainda ponderando sobre o sentido de estética no pensamento de Loris Malaguzzi¹⁴, Hoyuelos (2013, p. 35) evoca o pensamento de Eugênio Trías¹⁵:

Assim, a estética (Trías, 1997, págs. 199-219) dá aos eventos um sentido transcendental que revela ou desoculta para mostrar a profunda realidade das coisas. Estabelece laços com o passado, recria o presente e se lança ao futuro criando um senso de imortalidade. Por isso tem essa capacidade de sedução. (Tradução nossa)

A relação estreita com a realidade em toda sua materialidade e potência de significação é, como foi dito anteriormente, característica da experiência dos artistas, compartilhada em diversos níveis com as crianças. Rinaldi (2012) destaca

¹⁴ Loris Malaguzzi (1920 –1994) foi um pedagogo italiano principal responsável pela construção da filosofia educacional das escolas municipais infantis de Reggio Emilia, Emilia Romana, Itália.

¹⁵ Eugênio Trías (1942 – 2013) foi um importante filósofo espanhol. Único pensador em língua espanhola a receber do Prêmio Internacional Friedrich Nietzsche.

no pensamento de Malaguzzi a importância que o educador deu ao espaço no qual acontece a aprendizagem. “A dimensão estética como uma qualidade pedagógica do espaço (...) educativo” (RINALDI, 2012, p. 153). Compreender tal importância parte também da capacidade de observar nas crianças uma sensibilidade e uma capacidade de estabelecer conexões e envolver-se afetivamente com o mundo e com a essência das coisas.

O fazer artístico, que converte materiais que “gaguejam em veículos eloquentes” (DEWEY, 2010, p. 403), pode contribuir e inspirar escolhas no se refere aos materiais e a outros elementos que tocam o sensível nos espaços elaborados para as crianças desde a mais tenra idade. A dimensão estética favorece tais escolhas ao proporcionar experiências que escavam, tornam densas as qualidades sensoriais e as camadas de significado.

1.3.4. Os bebês, a estética e a dimensão cultural do sensível

Na primeira parte deste capítulo, discutiu-se o desenvolvimento dos bebês e sua articulação com a cultura. Desde os primeiros meses, as trocas afetivas e interações com o meio e com as outras pessoas afetam e enriquecem a experiência infantil, sua gradual compreensão dos artefatos simbólicos e materiais historicamente elaborados na cultura. Em seguida, um breve percurso sobre concepções da estética e de sua potencialidade na experiência humana foi traçado, pontuando como sua presença no cotidiano pode aportar distintas formas de se interpretar a realidade e transgredir estruturas rígidas de pensamento.

Apesar de durante muito tempo a atenção dada às crianças menores de três anos ter estado focada nas suas necessidades de cuidado e proteção (TREVARTHEN, 2011), pesquisas recentes têm revelado habilidades sociais e sensíveis dos bebês. Se existe, até certo ponto, um consenso de que os bebês não pensam com conceitos da mesma forma que os sujeitos adultos, sua sensibilidade para a dimensão estética pode surpreender os mais céticos.

De acordo com Trevarthen (2011), desde muito cedo as crianças possuem um ímpeto de aprender ávido por narrativas. Ou seja, as crianças, desde muito novas, buscam aprender novos meios de expressar e comunicar suas experiências. Nesse entendimento, o desenvolvimento do *self* está relacionando com o compartilhamento de significados que acontece constantemente nas relações familiares, como também na sua comunidade. As preferências estéticas por cores,

formas e sons parecem estar especialmente conectadas com as ações e as emoções daqueles que o cercam. As relações afetivas e emoções mostram-se, portanto, intensamente associadas ao senso estético, à dimensão sensível dos bebês (TREVARTHEN, 2011).

Como discutido anteriormente neste capítulo, a partir das contribuições de Tomasello (2003), os recém-nascidos já estabelecem *protoconversas* com troca de emoções básicas com seu interlocutor (geralmente a mãe). De acordo com Trevarthen (2011), as pequenas trocas de gestos, expressões faciais, sons e olhares são parte de uma transação mutuamente agradável simplesmente por serem comunicadas e reconhecidas pelo outro. Um engajamento mútuo que ocorre na simpatia. Sendo assim, o bebê quando se relaciona e realiza pequenas imitações está motivado não apenas em adquirir uma habilidade, mas em trocar ações que recebem significados na resposta e no compartilhamento com o outro. Essas trocas afetivas são acompanhadas, muitas vezes, por uma musicalidade da qual o bebê percebe as diferentes qualidades dos sons compartilhados.

Tais exemplos de compartilhamento afetivo tangenciado por percepções estéticas reforçam a ideia do desenvolvimento e da aprendizagem como processos relacionados à dimensão estética, a uma relação com o mundo – suas coisas e seus acontecimentos – que é construída na ontogênese infantil, mas também nas narrativas que são tecidas e moldadas na história de cada cultura. É a partir dessas e outras questões abordadas neste capítulo que o presente trabalho buscará concretizar a análise das ações em museus de arte voltadas para os bebês.

2.0. O bebê e a sociedade: caminhos que levam à visibilidade

Compreender a relação dialética que se estabelece entre a criança e o mundo é pressuposto para pensarmos a inserção e o acolhimento dos bebês em espaços da cidade como os museus de arte. Se o que é ser criança é construído historicamente, como um artefato cultural, esse entendimento afeta a designação de espaços que a sociedade irá compreender como sendo pertinentes à presença das crianças (no caso deste estudo mais especificamente a presença dos bebês) e os modos de ação infantil ali permitidos ou desencorajados. Sendo assim, não é apenas o mundo interior, subjetivo do indivíduo criança que se constrói em relação com a cultura, mas também o mundo concreto composto por instituições, normas e arquiteturas permeadas por certos modos de interação e atitudes desejáveis ou passíveis de punição (WARTOFSKY, 1999). É nas brechas desse mundo que a criança irá atuar.

A constituição de mundo infantil não é homogênea mesmo quando circunscrevemos um período histórico de uma sociedade. A ideia de infância, e consequentemente do seu mundo, sofre interferência de acordo com critérios socioeconômicos, étnicos, culturais etc. Tais interferências originam uma diversidade nos modos de ser criança caracterizada por diferenças de possibilidades, expectativas e liberdade. O processo de distinção na construção da ideia de infância nos diversos segmentos da sociedade é influenciado por interesses de instituições sociais como, por exemplo, o Estado e a Família (WARTOFSKY, 1999). Dessa forma, pensar os bebês nos museus envolve refletir sobre os caminhos que foram percorridos para que bebês fossem aceitos como um público que pode, se beneficia e tem direito de estar no museu.

Na busca por compreender e analisar os trajetos da infância e da educação infantil, definir um ponto de partida não é tarefa simples. A tentativa aqui de analisar uma amostra desse longo e complexo processo não se ilude com a possibilidade da reta simples, direta e acabada, mas se assume enquanto um recorte interessado, ainda que composto de falhas e apagamentos, para a compreensão de um processo no percurso turbulento dos acontecimentos da história.

2.1. Olhares sobre a infância

Já na década de 1930, pesquisadores como Piaget e Wallon¹⁶ se debruçaram sobre a infância e suas contribuições são reconhecidas e estudadas até os dias atuais. Ainda na área da Psicologia, entre os anos de 1920 e 1930, não se pode deixar de ressaltar o marco do trabalho de Vigotski e a perspectiva histórico cultural do desenvolvimento infantil que aponta para um novo paradigma da infância. Nessa perspectiva compreende-se que as motivações internas são importantes para as constantes mudanças no desenvolvimento infantil, mas estão em estreita relação com o contexto cultural e social (RIZZINI; NEUMANN; CISNEROS, 2009).

Entretanto, as visões acerca da infância e, em especial, das crianças com menos de três anos, passaram por grande transformação principalmente após a intensificação de estudos voltados para essa faixa etária nos anos de 1970. Tais investigações não são apenas uma resposta às alterações na sociedade, mas também impulsionam movimentos decorrentes de necessidades sociais e políticas.

Como ressaltam Rayna e Laevers (2011), durante muito tempo o contexto geral da pesquisa em Psicologia incluía uma forte visão positivista em sua abordagem metodológica, além disso, concepções tradicionais do papel materno eram socialmente predominantes. Esta conjuntura prejudicou avanços em abordagens que priorizavam observações em instituições e nas famílias. Por conseguinte, progressos na área dos estudos do desenvolvimento infantil foram dificultados, especialmente no que concerne à compreensão dos bebês como sujeitos sociais.

Juntamente com as transformações sociais que afetam também as pesquisas, os avanços tecnológicos, que se intensificam na década de 1970, cumprem um papel marcante nesse percurso. O desenvolvimento das tecnologias de registro, como o vídeo, contribuiu para a retomada da utilização da observação como instrumento metodológico na pesquisa com bebês. Os registros realizados em diversos contextos se intensificam também de acordo com a mudança no

¹⁶ Henri Wallon (1879-1962) psicólogo e médico francês conhecido, principalmente, por seus estudos do desenvolvimento humano. O autor aprofundou a compreensão da importância da afetividade nas aquisições cognitivas e motoras das crianças.

entendimento do papel da mãe e de instituições como as creches, proporcionando novas abordagens e descobertas no campo (RAYNA; LAEVERS, 2011).

Por sua vez, o empenho realizado por Ariès (1981, apud CORSARO, 2011) em resgatar as diferentes concepções ocidentais de infância desde a idade média até o século XVIII tem sido apontado por muitos pesquisadores como um importante marco nos estudos da infância (KRAMER, 2000; RAYNA; LAEVERS, 2011; CORSARO, 2011). O trabalho do historiador impactou o debate e as pesquisas na área da infância para além do campo da história, influenciando também pesquisadores em outras áreas como a educação e a sociologia. Apesar de críticas posteriores a algumas generalizações e ao método utilizado pelo autor, o estudo publicado por Ariès na década de 1960¹⁷ consolidou a compreensão da infância como uma ideia historicamente construída.

Uma importante contribuição da perspectiva histórica do conceito de infância aportada por Ariès é o argumento das implicações diretas das mudanças nas instituições sociais – como, por exemplo, as configurações familiares – nas concepções de infância e, logo, na vida das crianças (CORSARO, 2011). Deste modo, os estudos voltados para as instituições do cuidado infantil, suas práticas e história se intensificaram sob influência do trabalho de Ariès (RAYNA; LAEVERS, 2011).

As etnografias dos estudos antropológicos com a criança como foco, que começam a ganhar força nos anos de 1980, contribuem para complexificar o sujeito criança epistêmico que muitas vezes se destaca na psicologia do desenvolvimento infantil. No Brasil, pesquisas desenvolvidas em contextos diversos, como em diferentes etnias indígenas e com crianças não institucionalizadas (compreendendo como instituições a família, a escola ou a tutela do Estado) vivendo nas ruas, crianças hospitalizadas, dentre outros, expõem e abordam os diferentes modos de ser criança. Esses estudos visibilizam maneiras de conceber e viver a infância que, por diversas vezes, vão de encontro com um sentido único de infância construído socialmente e pelo qual as políticas públicas são pautadas.

A Antropologia e a Sociologia da Infância colaboraram e continuam a colaborar com o olhar para as crianças pelo que elas são e não pelo que poderão

¹⁷ No Brasil, o livro foi publicado nos anos de 1970.

ser, um olhar que procura a diferença de suas experiências e modos de ver e viver uma realidade. Olhar que busca a particularidade e não um sujeito da deficiência, ao qual falta algo que na idade adulta será pleno (SARMENTO, 2003; COHN, 2013). O movimento de ouvir as crianças impulsiona novas perspectivas aos estudos da criança. Cohn (2013, p. 241), dialogando com a antropologia da infância, seus trajetos e intenção de contemplar a multiplicidade de possibilidades de ser criança, assim como a importância da fala *de* e *com* as crianças, ressalta que:

(...) devemos sempre levar em conta que, de um lado, a concepção de infância informa (sempre) as ações voltadas às crianças – e, de outro, que as crianças atuam desde este lugar seja para ocupá-lo, seja para expandi-lo, ou negá-lo... É a partir dele que agem ou é contra ele que agem.

A Sociologia da Infância embasa o entendimento da criança como um ser complexo que se encontra na cultura (ou nas culturas articuladas das crianças e dos adultos) e que produz cultura (CORSARO, 1992). A criança é respeitada como sujeito histórico, social e cultural, compreendendo a importância de suas relações com outras crianças, com os adultos e com a comunidade a qual pertence (PINTO & SARMENTO, 1997).

2.2. As crianças no contexto brasileiro: a infância em debate

O Brasil vivencia, dentro de suas particularidades, os processos que ocorreram em âmbito internacional. No final da década de 1960, organismos internacionais como a UNICEF pressionam o governo a prestar mais atenção às crianças pequenas (NUNES et al., 2011). O modelo adotado nas instituições de guarda e cuidado é de caráter emergencial e de baixo custo. Conseqüentemente, exige-se pouca ou nenhuma qualificação dos profissionais, convoca-se o apoio da comunidade para o trabalho voluntário, e os profissionais recebem má remuneração (VIEIRA, 1988). Gradativamente, as mudanças na estrutura socioeconômica, juntamente com o avanço nas pesquisas na área da infância, contribuem e impulsionam uma série de mudanças. Os debates entre sociedade civil e Estado promovem ao longo dos anos uma alteração na concepção do papel das instituições e de toda a sociedade para com as crianças, principalmente a partir da década de 1970.

Neste período, organiza-se o Movimento de Luta por Creche que conquista ampla visibilidade nos veículos de comunicação, exercendo grande pressão no governo (NUNES et al., 2011). Além da expansão da rede pública de creches, as mães reivindicavam que este espaço se configurasse como um lugar de cuidado e também educação para as crianças. As demandas do Movimento estão inseridas num contexto de lutas pela libertação da mulher, pelo direito desse grupo ao trabalho, assim como por uma sociedade mais igualitária. Não por acaso, o número de mulheres de classe média que começam a ter uma vida profissional cresce significativamente e, portanto, a creche torna-se uma pauta também para este grupo. (KUHLMANN JR., 2000).

Na década de 1980, as discussões no Brasil em torno dos conceitos de criança ganham contribuições de estudos em diversas áreas como a psicologia, a antropologia e a sociologia (KRAMER, 2006). Por conseguinte, avança-se paulatinamente na direção de se compreender a criança como sujeito integral, pleno de direitos, pertencente a um contexto histórico, uma classe e cultura. O fortalecimento dessa visão se dá em contraposição à concepção que considerava a criança como um ser imaturo e carente, não contemplando integralmente os distintos aspectos do desenvolvimento infantil (físico, emocional, social e mental). Campos et al. (2006, p. 90) ressaltam a importância estratégica e conceitual desse debate para as conquistas na educação infantil:

A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas.

O momento político da redemocratização propiciou um debate envolvendo os movimentos sociais, pesquisadores e representantes do governo. Em 1986, foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC) organizada pelo então Ministro da Educação e integrada por representantes de organizações sociais que atuavam em diferentes áreas de atenção à criança (saúde, trabalho, cultura, assistência social, pastorais, entre outras) assim como de uma comissão interministerial. A CNCC promoveu debates e seminários em todas regiões do país através do Movimento Nacional Criança e Constituinte, recolhendo sugestões e demandas. As próprias crianças puderam se envolver nesse processo

participando de debates e recolhendo assinaturas com seus pais para um abaixo-assinado pela inclusão dos direitos da criança na Constituição. Posteriormente, esse abaixo-assinado foi entregue ao vice-presidente da Assembleia Constituinte (NUNES et al., 2011). Tal mobilização foi fundamental para uma percepção mais ampla da criança pela sociedade brasileira.

É nessa conjuntura que a criança passa a ser reconhecida oficialmente como cidadã e, na Constituição (BRASIL, 1988), são criados dispositivos que colocam seus direitos como prioridade da família, da sociedade e do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) fortalece os direitos garantidos na Constituição. Instituído em 1990, O ECA reforça a condição cidadã e de sujeitos em desenvolvimento da criança e do adolescente, consolidando o dever do Estado e da sociedade de protegê-los de maus tratos e da violação de seus direitos como um todo. Dessa forma, o Estado deve oferecer políticas em seu benefício, superando uma atuação repressora.

Analisando uma área específica de produção para as crianças – o teatro para bebês, Pereira (2014) ressalta a relevância de todas as iniciativas políticas de afirmação da infância construídas em permanente diálogo entre sociedade civil organizada e o Estado. O autor destaca o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) iniciado em 1999 como um importante instrumento de atuação política dos profissionais e pesquisadores de educação infantil. O MIEIB tem como intuito mobilizar e articular nacionalmente o campo da educação infantil, assim como divulgar na sociedade como um todo uma concepção de educação infantil “comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano”¹⁸.

Pereira (2014) frisa ainda a mobilização pelos direitos das crianças em âmbito internacional. O autor recupera a Declaração dos Direitos da Criança proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e enfatiza a promulgação pelo governo brasileiro no decreto nº 99.710/90¹⁹ da Convenção sobre os direitos da Criança de 1989 – também adotada no âmbito da Nações

¹⁸ Disponível em: < <http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=institucional> > Acesso em: 21 fev. 2017.

¹⁹ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm > Acesso em: 21 fev. 2017.

Unidas. Finalmente, Pereira (2014) apresenta a “Carta dos Direitos das Crianças à Arte e à Cultura” redigida, em 2001, na conferência “O direito de ter direitos” realizada em Bolonha, Itália. O autor frisa a importância da discussão dos direitos das crianças permearem politicamente outros campos como o da arte e da cultura, pois:

Ao contemplar as crianças com seus direitos, torna-se possível pensar numa infância que seja vivida em consonância com a construção de uma sociedade que tenha, por princípio, o compromisso social e político de educar as crianças com um viés que lhes propicie vivências estéticas (PEREIRA, 2014, p. 84).

Cabe destacar que o direito à cultura, ao lazer e à convivência familiar e comunitária estão entre os direitos apreciados na Constituição e que serão posteriormente reafirmados no ECA e em outros documentos oficiais. No âmbito da presente pesquisa, é de interesse compreender que, em seu aspecto constitucional, o direito à cultura está relacionado “às artes, à memória coletiva e ao repasse de saberes” (CUNHA FILHO, 2004, p. 54). Dessa forma, o direito infantil à cultura passa por garantir que as crianças se beneficiem do lazer, tenham acesso à informação e a produções artísticas e culturais da sociedade contemplando a diversidade das manifestações culturais e dos conhecimentos/fazeres/ modos de viver das diferentes comunidades.

Richter e Costa (2013) ressaltam que, no entanto, o Estado, por meio dos administradores públicos, pouco tem feito para garantir o direito infantil aos bens culturais, tendo sido incipientes os investimentos realizados nessa área. O Plano Nacional de Cultura (PNC) - instituído pela Lei 12.343, de 2 de dezembro de 2010 - é apontado pelos autores como uma iniciativa capaz de provocar uma mudança significativa nesse quadro, uma vez que possui metas específicas para jovens e crianças. Dentre as metas traçadas pelo PNC estão:

Viabilizar a formação de uma rede de espaços públicos culturais que ofereçam atividades lúdicas e criativas que promovam o conhecimento das artes e das expressões culturais; Estabelecer programas que estimulem o acesso de crianças e jovens aos bens culturais de suas comunidades; Incentivar a promoção de atividades nas escolas, como oficinas, visitas a museus, excursões ao cinema, ao teatro e demais espaços culturais; Regulamentar o acesso facilitado ao consumo cultural, garantindo descontos em bilheterias, ingressos gratuitos e oferta de transporte. (RICHTER; COSTA, 2013, p. 15-16)

Outra importante mobilização é a Rede Nacional pela Primeira Infância (RNPI)²⁰. Criada em 2007, a Rede é constituída por organizações da sociedade civil, do governo e do setor privado, e tem como objetivo a articulação e mobilização das pessoas pela garantia dos direitos das crianças com até seis anos. Dentre as ações mais relevantes da RNPI está a elaboração, com ampla participação social, do Plano Nacional pela Primeira Infância (RNPI, 2010) que traça diretrizes e metas a serem alcançadas a fim de consolidar na vida das crianças de zero a seis anos seus direitos assegurados pela Constituição e pelo ECA. O Plano também expressa a vontade governamental de cumprir com compromissos firmados internacionalmente como na já citada Convenção dos Direitos da Criança e no Plano de Educação de Dacar 2000/2015²¹.

A Rede Nacional pela Primeira Infância também teve participação fundamental na sanção do Marco Legal pela Primeira Infância, Lei nº 13.257/2016, que orienta as políticas públicas para essa faixa etária. A sanção do Marco só foi possível pelo esforço da RNPI e de outras organizações, como a Frente Parlamentar pela Primeira Infância. Tais organizações promoveram seminários e encontros abertos aos legisladores e à sociedade civil a fim de divulgar estudos que demonstram a importância dos seis primeiros anos de vida e o impacto positivo de investimentos que priorizam essa faixa etária. De acordo com Didonet (2014), a experiência da construção do Plano Nacional pela Primeira Infância (RNPI, 2010) e seu desdobramento em planos municipais foi fundamental e inspirou a criação do Marco Legal pela Primeira Infância.

Um dos eventos realizados no âmbito das discussões do Marco Legal pela Primeira Infância foi o *I Encontro Nacional Cultura e Primeira Infância*. Realizado em 2015, esse encontro teve o intuito de “discutir a elaboração e aplicação de Políticas Públicas de Cultura voltadas a crianças de até seis anos, além de proporcionar um espaço de intercâmbio entre diferentes atores das áreas da Cultura e da Educação”²². As discussões e intercâmbio de ideias propiciados pelo *I Encontro Nacional Cultura e Primeira Infância* se fazem presente no

²⁰ Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/>> Acesso em: 22 fev. 2017.

²¹ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2017.

²² Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xLR9iTn/content/id/1288594> Acesso em: 22 fev. 2017.

documento “Avanços do Marco Legal pela Primeira Infância” (BRASIL, 2016)²³. Dois aspectos se destacam nesse documento na defesa do direito à arte e à cultura nos primeiros seis anos de vida: a cultura e a arte na Educação Infantil (promovendo o acolhimento das diferentes culturas nas unidades de educação ao trabalhar a memória e as poéticas das comunidades; a aproximação de artistas das instituições de educação infantil em parceria com as educadoras; a garantia de uma arquitetura e um ambiente que propicie as descobertas infantis; a não instrumentalização das experiências estéticas para fins pedagógicos) e o direito das crianças pequenas a se aproximar das manifestações artísticas.

Dessa forma, pode-se observar que, embora ainda haja inúmeros desafios a serem enfrentados, existem iniciativas do Estado e da sociedade civil que buscam caminhos para garantir o acesso das crianças até seis anos aos bens culturais e também a sua participação nos processos lúdicos e artísticos das comunidades. Ainda assim, as iniciativas existentes devem resistir às constantes mudanças e perturbações ocasionadas pelas transformações nas esferas governamentais, sociais e institucionais (sejam essas privadas ou públicas).

Finalmente, no que concerne mais especificamente ao campo da educação infantil, é possível afirmar que diferentes aspectos têm sido contemplados. Dentre eles: a competência das crianças desde a mais tenra idade, sua condição de sujeito histórico e participante ativo da cultura; a conquista em busca da autonomia através da organização do espaço e das rotinas; o favorecimento ao desenvolvimento da criatividade, da curiosidade e da imaginação e da sua capacidade de expressão através das diversas linguagens artísticas e do contato com a natureza; o apoio às interações sociais e às relações de amizade pelas brincadeiras; o respeito à diversidade e às individualidades através da escuta e da atenção aos ritmos de cada criança; o incentivo ao diálogo constante com os pais e toda a comunidade; dentre tantos outros (BRASIL, 1996; 2006; 2009).

Os documentos oficiais que orientam e regulam as instituições educacionais agregam no seu conteúdo as mudanças e conquistas alcançadas pela sociedade no que concerne à concepção de infância e seus direitos desde a mais tenra idade. Como destacado, tais conquistas são resultado de um intenso processo que passa

²³ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeira-infancia/pdf-arquivos/avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia> > Acesso em: 22 fev. 2017.

pelas transformações sociais (como a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho e o processo de democratização), pelos movimentos sociais (como as lutas pela libertação feminina, pela creche e pelos direitos da criança), por influências no contexto internacional, pela multidisciplinariedade nas pesquisas etc. Em mesmo grau, a promoção de políticas públicas que buscam atender integralmente a infância se faz relevante não apenas para as instituições de cuidado e educação, mas como perspectiva que impacta toda a sociedade, ainda que lentamente.

Historicamente, no cenário das pesquisas brasileiras, grande parte dos estudos seguiu uma perspectiva de abordar os três primeiros anos de maneira marginal. No entanto, na última década há um incremento das pesquisas em educação com enfoque específico nessa faixa etária. Observa-se, ainda, que o foco principal deixa de ser a instituição creche para uma atenção maior aos processos dos bebês (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015). É possível perceber um movimento que busca compreender as crianças de zero a três anos em suas especificidades, contribuindo, dessa maneira, para ampliar as ações voltadas para essa faixa etária. Olhar para os bebês para além de sua institucionalização permite novas abordagens na pesquisa assim como pode incentivar sua inclusão em outros espaços da sociedade.

Ainda que o foco da presente reflexão seja o espaço do museu de arte, o conceito de infância, as pesquisas, as mudanças sociais e as instituições de cuidado e educação são como rios entrelaçados em seus cursos. É provável que as propostas voltadas para bebês nas instituições culturais tenham também sua nascente na construção do conceito de infância que vem percorrendo e se alimentando em sua trajetória pelas mais distintas paisagens, pelos diferentes aspectos e acontecimentos da realidade social nacional, e também internacional.

2.3. Iniciativas seminais na produção cultural

No Brasil, antes de serem implementadas as primeiras propostas voltadas para bebês e/ou visitas amigáveis para bebês²⁴ nos museus de arte, foram elaboradas iniciativas em outros campos da produção e difusão cultural como no

²⁴ Como exemplo de visitas amigáveis ressalta-se as ações que têm seu foco na mãe, porém acolhem a presença de bebês.

teatro e na exibição cinematográfica. Não é o intuito desta pesquisa estipular uma relação de causalidade entre essas iniciativas aqui chamadas de seminiais e as propostas nos museus de arte. Porém, como se buscará evidenciar neste item, tais projetos mostram-se relevantes na construção no campo da cultura brasileira e mundial da ideia dos bebês como sujeitos capazes de participar e estabelecer relações significativas com as produções artísticas. Outro aspecto importante é a reinserção dos cuidadores, em especial das mães, na vida social e cultural de suas comunidades.

A fim de apresentar essas relações e identificar pontos que aproximam as diferentes iniciativas, foram selecionados alguns projetos nacionais e internacionais por sua relevância e/ou conexão com as atividades desenvolvidas em museus de arte.

2.3.1.O CineMaterna

No que diz respeito à inclusão de bebês em projetos culturais, o CineMaterna é uma das iniciativas mais conhecidas e estabelecidas no cenário cultural brasileiro. A empresa organiza sessões de cinema amigáveis para bebês com o intuito de promover um “resgate social da puérpera (mãe de um recém-nascido) através da cultura”²⁵. A organização das sessões, que acontecem em salas do circuito comercial em mais de 40 cidades do país, também busca proporcionar um ambiente de troca de experiências entre as mães. Uma série de adaptações são feitas para receber esse público: o volume do som dos filmes é reduzido; a temperatura das salas é mais amena do que nas sessões regulares; trocadores estão disponíveis dentro dos cinemas; o ambiente das salas é ajustado para ser levemente iluminado; na primeira fila são instalados tapetes especiais; no fim de cada sessão são organizados bate-papos.

O CineMaterna foi criado em 2008 a partir de um grupo de discussão *online* sobre parto humanizado e maternidade ativa no qual uma mãe expressou seu desejo de voltar a frequentar o cinema. Passados nove anos, a organização continua sendo gerenciada por mães associadas e voluntárias de diversas regiões do Brasil. Em 2015, por exemplo, a iniciativa alcançou um público de mais de 48 mil adultos e 28 mil bebês.

²⁵ Disponível em: <<http://www.cinematerna.org.br/sobre>> Acesso em: 24 fev. 2017.

Ainda que a programação das sessões não seja voltada para os bebês, destacou-se aqui essa experiência pelo seu alcance e estabilidade. O CineMaterna tem relevância no cenário nacional divulgando a necessidade de pensar e incluir diferentes públicos na oferta de produções culturais e artísticas. Os desafios do puerpério²⁶ ainda são desconhecidos por grande parte da população. Dessa forma, ações como essa contribuem para que atores culturais compreendam as especificidades desse período e, principalmente, para que outras mães percebam que é possível e que têm o direito de participar da vida cultural de suas cidades. No capítulo de análise de dados desta dissertação será possível perceber que mesmo as ações voltadas para os bebês se concretizam como importantes espaços de convivência para as mães e outros cuidadores e, ainda, que a troca de experiências se constitui como parte fundamental dessas atividades.

2.3.2. O teatro para bebês

O teatro para bebês – desenvolvido a partir da década de 1980 por companhias europeias e posteriormente por grupos nacionais – é pioneiro no campo da cultura em pensar os bebês como espectadores sensíveis às produções artísticas (PEREIRA, 2014). Representantes do campo teatral contribuíram não apenas realizando montagens de peças especificamente criadas para esse público, como também organizando projetos para difusão e desenvolvimento das produções artísticas. Em alguns casos, integrantes das companhias estão envolvidos em processos políticos de discussão e defesa dos direitos das crianças pequenas à arte e à cultura.

O grupo teatral italiano *La Baracca* foi pioneiro em pensar como seria uma apresentação teatral feita para bebês no ano de 1985. A ideia parte do encontro dos atores Roberto Frabetti e Valéria Frabetti com crianças de uma creche local²⁷ que visitavam o teatro da companhia em Bolonha (BARBOSA; FOCHI, 2011). Com as crianças da creche estava a educadora Marina Manferrari. Juntos, os dois artistas e a pedagoga conceberam um projeto de produção cultural para bebês que,

²⁶ O puerpério é o período do pós-parto durante o qual a mulher experimenta uma série de mudanças físicas e psíquicas.

²⁷ Focchi (2011) salienta a influência da rede municipal de creches de Reggio Emilia e da filosofia pedagógica de Loris Malaguzzi (sobre a qual já foi falado no primeiro capítulo desta dissertação) em todo o norte da Itália, inclusive nas creches da cidade de Bolonha. Segundo o autor, tal influência foi fundamental para a criação do projeto “A creche e o teatro”.

em desdobramentos posteriores, envolve uma pesquisa intensa dos modos de comunicação e expressão dos bebês através de laboratórios teatrais na creche. Nasce assim o projeto “A creche e o teatro” que funciona nas creches da cidade de Bolonha até os dias atuais e, de acordo com Barbosa e Fochi (2011, p. 34):

(...) destaca-se por considerar que a linguagem teatral pode atravessar o espaço das creches, envolvendo educadoras, crianças, pais e artistas. Considera a criança, mesmo o bebê, como um sujeito capaz, imprimindo-lhe, assim, um caráter fundamental no que diz respeito à produção cultural e à prática pedagógica para crianças pequenas, compreendendo o teatro como processualidade.

O percurso do projeto “A creche e o teatro” demandou e possibilitou aos artistas uma busca por novos paradigmas no fazer teatral. Os modos de comunicação dos bebês, cada pequeno gesto, sorriso ou olhar provocam uma nova dimensão, influenciando tempo, ritmo e narrativa (BARBOSA; FOCHI, 2011). Ao entrar em contato com a experiência da *La Barraca*, fica nítido que no convívio criativo com os bebês sua participação não é passiva. Quando se observa com atenção e se permite afetar-se pelas perturbações provocadas pelos bebês, estas reverberam de maneira potente na cultura deixando suas marcas.

Os diretores da companhia *La Baracca*, que segue produzindo e realizando espetáculos para bebês, são importantes agentes na concepção e na divulgação de obras teatrais pensadas para crianças pequenas. A companhia participou, juntamente com outras organizações teatrais e educativas²⁸, da criação do projeto de difusão das artes performativas para crianças entre 0 e seis anos, o *Small Size*, em 2005. O projeto busca promover o entendimento de que as crianças pequenas “têm o direito de serem vistas como espectadoras de hoje e não só de amanhã, de que são seres humanos e não apenas ‘devires humanos’”²⁹. Com esse intuito, o *Small Size* organiza festivais e encontros de discussão teórica entre diretores artísticos. Também são criadas redes de fortalecimento e colaboração dentro e fora da Europa, assim como projetos de co-produção para o desenvolvimento de novos espetáculos, dentre tantas outras iniciativas. O projeto tem especial atenção para as produções e pesquisas voltadas para os espectadores até 36 meses

²⁸ Os fundadores são: La Baracca (Itália), Théâtre de la Guimbarde (Bélgica), Acción Educativa (Espanha) e GOML (Eslovênia).

²⁹ Disponível em: <<http://www.smallsize.org/about/>> Acesso em: 3 mar. 2017.

considerando que esse é o público que mais sofre com a invisibilidade de suas capacidades e sensibilidade estética.

Outra iniciativa importante com a qual a companhia *La Baracca* está diretamente envolvida é a já citada “Carta dos Direitos das Crianças à Arte e à Cultura”. Cabe ressaltar alguns itens mais relevantes da carta para a presente investigação e, portanto, apresento a seguir alguns dos 18 direitos das crianças pequenas estabelecidos nesse documento:

1) se aproximar da arte, em todas as suas formas: teatro, música, dança, literatura, poesia, cinema, artes visuais e multimídia; 2) a experimentar as linguagens artísticas enquanto conhecimento também fundamental; 3) a ser parte de processos artísticos que se concentram em promover a sua inteligência emocional e ajudá-los a desenvolver harmoniosamente sensibilidade e habilidades; 4) a desenvolver, através do relacionamento com as artes, a inteligência do corpo, semânticas e icônicas (...); 6) ter uma relação com a arte e a cultura sem serem tratados como consumidores, mas como indivíduos competentes e sensíveis (...); 8) a participar de eventos artísticos e culturais de forma contínua, não de forma intermitente, durante a sua vida escolar e pré-escolar (...); 9) a compartilhar com sua família o prazer da experiência artística (...); 11) a participar de museus, teatros, bibliotecas, cinemas e outros locais de cultura e entretenimento, juntamente com os seus colegas de classe; 12) a viver experiências artísticas e culturais acompanhados por seus professores, como mediadores necessários para apoiar e reforçar as suas percepções; 13) a uma cultura laica, com respeito a qualquer identidade e diferença (...); 16) a lugares projetados e estruturados para acomodá-los em suas diferentes idades (...); 18) a ser capaz de participar de atividades artísticas e culturais da cidade, independentemente de sua condição social e econômica, pois todas as crianças têm o direito à arte e à cultura.³⁰

A “Carta dos Direitos das Crianças à Arte e à Cultura” levou Carlos Laredo, diretor artístico da companhia *La Casa Incierta*³¹, a propor no documento “Avanços do Marco Legal pela Primeira Infância” (BRASIL, 2016) a “Carta de Responsabilidades (dos adultos) e Direitos (das crianças) à Cultura”. Nessa carta, Laredo (2016) faz pequenos adendos e adaptações nos direitos acima destacados de acordo com o contexto brasileiro. Com esse exemplo, pode-se perceber como o trabalho de companhias internacionais também têm reverberação no contexto nacional e para além do circuito das artes cênicas. A própria *La Casa Incierta* é uma companhia hispano-brasileira com atuação na Europa e também no Brasil. A companhia tem participação ativa na Rede Nacional pela Primeira Infância. Além da atuação de Carlos Laredo, a Rede conta com a participação de Clarice Cardell,

³⁰ Disponível em: < <http://www.bambinidavivere.com/carta-dei-diritti-dei-bambini-all%E2%80%99arte-e-alla-cultura/> > Acesso em: 4 mar. 2017.

³¹ Companhia teatral hispano-brasileira pioneira na criação teatral para a primeira infância.

atriz e fundadora da *La Casa Incierta*, como coordenadora do Grupo de Trabalho de Cultura da RNPI. Carlos Laredo foi fundador e diretor de um dos festivais mais importantes de teatro infantojuvenil na Europa, o *Teatrália*. Com a chegada de seus filhos, Laredo e Cardell decidem seguir os passos do incerto e adentrar o que defendem ser as experiências poéticas dos bebês³². Fundado em 2000, o grupo é especializado em criar espetáculos para bebês trabalhando com “uma linguagem poética à altura das infinitas capacidades com quais nascem os seres humanos”³³.

Em 2008, a companhia foi convidada por Evandro Salles³⁴ a desenvolver uma peça no contexto da exposição *Arte para Crianças* em sua exibição no Centro Cultural Banco do Brasil na cidade de Brasília. O grupo também apresentou o espetáculo “A Geometria dos Sonhos”. Integrando ao conceito da exposição que apresenta obras de artistas contemporâneos e modernos – tais como Amilcar de Castro, Eduardo Sued, Cildo Meireles, Tunga, Mariana Manhães, o poeta Manoel de Barros, entre outros – o espetáculo teatral criado especialmente à ocasião da exposição foi “Desenhando Labirintos”. A peça foi inspirada no livro “Sobre dois quadrados” do artista suprematista³⁵ El Lissitzky:

Sobre dois quadrados é uma peça visionária, de um alto conteúdo simbólico, político, social e artístico. Desenhando Labirintos recolhe o espírito inocente e utópico da arte, da ciência e da política nos princípios do século passado, para, através da geometria pura, que encontramos em muitos jogos de construção infantil atualmente, reconstruir uma idéia, um projeto, um desejo e um sonho para os novos seres humanos que acabam de nascer³⁶.

A companhia *La Casa Incierta* é responsável, ainda, por coproduções de festivais de teatro para bebês, pela realização de apresentações e oficinas, além de projetos em creches, tendo forte influência na produção de teatro para bebês no Brasil. Dentre os festivais organizados pelo grupo destacam-se: o I e o II Festival Internacional de Teatro para Bebês “Primeiro olhar”, em São Bernardo do Campo

³² Disponível em: <<https://culturaparabebes.wordpress.com/teatro-para-bebes-revista-www-todopapas-com/>> Acesso em: 4 mar. de 2017.

³³ Disponível em: <<http://lacasaincierta.com/quienes-somos/memoria-resumida/>> Acesso em: 4 mar. 2017

³⁴ Evandro Salles é um artista plástico e curador brasileiro. Atualmente, é curador do Museu de Arte do Rio, o MAR.

³⁵ O suprematismo foi um movimento artístico russo de arte abstrata ligado às vanguardas formais. O artista Kazimir Malevich (1878-1935) e o poeta Vladimir Maiakóvski (1894-1930) são duas das figuras centrais do movimento que foi constituído no início do século XX. Para saber mais, ver: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3842/suprematismo> Acesso em: 4 mar. 2017

³⁶ Disponível em: <<http://lacasaincierta.com/por/creation/desenhando-labirintos/sinopsis-y-ficha-tecnica/>> Acesso em: 7 mar. 2017.

e em São Paulo (nos anos de 2010 e 2013, respectivamente) e o I Ciclo Internacional de Teatro para Bebês, no Rio de Janeiro e em Brasília (em 2011). Os dois eventos foram coproduzidos com o grupo Sobrevento, de São Paulo (PEREIRA, 2014). Laredo também foi diretor artístico entre os anos de 2005 e 2012 do “*Rompiendo El Cascarón*”, primeiro ciclo internacional permanente de artes cênicas para crianças de zero a seis anos realizado em Madri, Espanha.

O grupo Sobrevento também inicia sua incursão pelo universo do teatro para bebês após o casal fundador da companhia ter dois filhos. A chegada dos bebês faz com que os atores descubram uma sensibilidade desde a mais tenra idade que antes não acreditavam ser possível. O gestar as obras do teatro para bebês se constitui para esse grupo num processo de dismantelamento de certezas das bases do teatro. A desconstrução/ reconstrução acontece na estrutura física do teatro e do palco italiano (caracterizado por sua elevação e apresentação frontal) e também na pesquisa estética dos espetáculos (PEREIRA, 2014).

De acordo com Pereira (2014, p. 33), um caminho estético possível para o teatro para bebês:

(...) pode também ser caracterizado por ter uma base de dramaturgia com signos textuais e não textuais, de inspiração nas artes performativas – tais como o *happening* e a *performance art* – que foram desenvolvidas na segunda metade do século XX, no teatro pós-dramático, no teatro das formas animadas e em qualquer outro modelo teórico que leve em consideração concepções estéticas e teorias que se aproximam da condição de considerar o bebê um ser humano com capacidade de se comunicar desde o nascimento, que merece todo o respeito e tem direito à arte e à cultura. (Grifo no original)

As pesquisas realizadas por atores e diretores artísticos das companhias que estão investigando e fazendo teatro para bebês contribuem não apenas para a constituição de uma linguagem teatral específica para esse público, mas também reverberam em suas atuações no teatro em geral, como aquele voltado para o público adulto (PEREIRA, 2014). As pesquisas e formações realizadas no ambiente das creches, nos quais os atores têm um contato continuado com os bebês, possibilitam uma maior compreensão das formas de comunicação e percepção estética das crianças até 3 ou 4 anos. As experiências compartilhadas nesses encontros são elaboradas também como matéria poética a ser explorada nos espetáculos e nas performances dos artistas.

A Cia Zin de teatro passou por um processo de criação semelhante ao da La Casa Incierta e do grupo Sobrevento. A experiência da maternidade fez com que a atrizes e arte-educadoras Elenira Peixoto e Fafi Prado almejassem produzir obras e oficinas voltadas para bebês. Além disso, as duas já haviam assistido a peças de teatro para bebês realizadas por companhias estrangeiras. A fundação da Cia Zin, em 2011, se dá pelo encontro de Elenira e Fafi no consultório do pediatra de seus filhos³⁷. Esse é mais do que um dado curioso. O fato das atrizes encontrarem uma interlocução para seu desejo de trabalhar com bebês em um ambiente quase exclusivo à maternidade evidencia o quando o ímpeto de produzir para essa faixa etária ainda está restrito a determinados contextos.

Já em 2011, a Cia Zin organiza no Centro Cultural São Paulo (CCSP) a mostra “Conversas poéticas entre arte e bebês”. O evento, que foi idealizado juntamente à Curadoria de Teatro e da Divisão de Ação Cultural e Educativa da instituição, buscou pensar as produções para bebês não apenas no campo das artes cênicas, como também nas artes plásticas, música, dança, ou seja, nas artes em geral. A mostra foi pensada em três eixos: a família – com o intuito de trazer os núcleos familiares para a vida cultural da cidade; as discussões sobre a produção de arte voltadas para a faixa etária dos 0 aos 3 anos; os educadores – pensando as pessoas que trabalham com essa faixa etária e oferecendo a esses profissionais espaços de formação. O evento proporcionou, dessa forma, apresentações teatrais, vivências artísticas (como com a artista Anna Marie Holm, a Dança Materna, Musicalização para bebês, dentre outras), workshops, palestras e debates.

A respeito da mostra Elenira Peixoto³⁸ comenta:

Quando você fala de mãe e de bebê ninguém quer tocar. É precioso, sagrado, a mãe ... divindade. Tem essa carga muito forte. Mas ao mesmo tempo, exatamente por ter essa carga é um alvo de muita exploração, de imagens, de produtos. A nossa discussão era essa mesmo, já que existe, já que é alvo tem direito de ser discutindo, então vamos discutir. Pensar a família, recriar essa ideia de maternidade, de paternidade. Como a família pode recriar as formas de cuidado? Eu acho que o cuidado com o bebê é para além dos cuidados fisiológicos: trocar fralda, dar banho, Tem todo um cuidado de uma inserção numa cultura, de uma chegada no mundo, de uma chegada na vida. A ideia que eu e a Fafi, da Cia Zin, falamos muito é de uma maternidade criativa. Como exercer essa função de pai, de mãe e de educador de uma forma criativa. (...) Pouco se discute da potência dessa relação. A gente

³⁷ Disponível em: < <http://neteducacao.com.br/multimedia/teatro-para-bebes-leva-experiencia-sensorial-para-criancas-de-ate-4-anos/teatro-para-bebes-leva-experiencia-sensorial-para-criancas-de-ate-4-anos> > Acesso em: 9 mar. 2017.

³⁸ Disponível em: < <https://vimeo.com/37594904> > Acesso em: 9 mar. 2017.

saiu da mostra com mais perguntas. (...) A ideia era mesmo gerar e propor discussões para essa produção.

A realização da mostra se destaca por ampliar a discussão que já vinha acontecendo no campo das artes cênicas para as produções culturais em geral. Dessa forma, foram articulados produtores de diversas áreas, assim como abriu espaço no mesmo contexto para a participação de famílias e educadores. Os workshops, os debates e as palestras propiciaram um ambiente de troca entre produtores, educadores e pais.

Outro ponto marcante da proposta era debater o tema do consumo e a infância. Refletiu-se sobre as produções voltadas para os bebês, as marcas do consumo, ou seja, se a cultura para as crianças com até seis anos de idade não estaria sendo definida pelo mercado como um produto a ser comercializado. A responsabilidade dos produtores culturais para com esse público também permeou as discussões: desde a necessidade do significado de se produzir arte para bebês ser questionado, como também de refletir sobre a dificuldade de se encontrar programações culturais receptivas e adequadas para esse público.

Por fim, vale pontuar a atuação da Cia Zin para além das propostas teatrais. A companhia também se dedica a desenvolver o que a dupla chama de instalação performática “Cara de quintal”. As atrizes compõem o espaço de maneira performática com elementos que se referem poeticamente ao quintal e os materiais mais explorados são aqueles não estruturados e também os naturais. As crianças são convidadas a experimentar com os diferentes materiais e a se relacionar com seus pares e adultos criando brincadeiras e transformando o espaço. Em 2013, durante a 11ª Semana de Museus, a Cia Zin realizou o “Cara de quintal” na programação do Museu Lasar Segall, em São Paulo. Essa proposta foi um dos primeiros passos desse museu para receber bebês e mães em sua programação.

2.3.4. Culturebabies

A *Manchester Museums and Galleries Partnership* (parceria entre o Manchester Museum, a Whitworth Art Gallery e Manchester Art Gallery) desenvolve programações especialmente pensadas para bebês entre zero e dois anos desde 2011, em Manchester, Inglaterra. O contexto no qual os museus de Manchester voltam seu olhar para os primeiros anos é parte de uma agenda

nacional. Desde a segunda metade dos anos 2000, o governo inglês promove uma mobilização nacional com o intuito de desencadear uma maior atenção aos primeiros anos de vida das crianças. Com base em pesquisas científicas, os documentos oficiais reconhecem a importância de investimentos e cuidados integrais nessa fase da vida por aumentarem significativamente também a qualidade de vida nos anos que se seguem. Segundo os estudos, os investimentos não só impactam positivamente a sociedade como um todo como previne futuros gastos estatais (MAIR; MAIR; BILLSON, 2012).

Sendo assim, uma combinação de políticas na área da educação, da atenção social e da saúde foram incentivados pelo estado inglês. O objetivo é garantir um desenvolvimento consistente na linguagem, na comunicação e no desenvolvimento social (envolvendo a parentalidade, a saúde emocional, o bem estar e a formação de vínculos). Documentos oficiais assinalam uma gama de experiências que contribuem para alicerçar o desenvolvimento infantil nos primeiros anos (MLA, 2008), destacando a interação criativa e afetiva entre pais e crianças, o aprendizado de novas habilidades e a instigação da curiosidade. Segundo Mair et al. (2012), atividades que contemplam o fortalecimento e oferecem oportunidades de desenvolvimento das experiências acima citadas podem ser vivenciadas nos museus.

Mair et al. (2012) consideram que as instituições culturais configuram-se como importantes agentes na superação das desigualdades no desenvolvimento infantil, uma vez que oferecem um contexto potente de aprendizagem, interação social e experiências com os artefatos do acervo. Entretanto, para muitos grupos da sociedade algumas barreiras sociais e psicológicas precisam ser rompidas para que frequentem assiduamente programas culturais. Destaca-se também que ter contato com profissionais qualificados e que saibam identificar as demandas dos novos visitantes (em especial daqueles pertencentes a grupos tradicionalmente marginalizados dessas instituições e/ou socialmente) promove uma inserção maior da população como um todo. Além disso, uma acolhida amigável por parte de toda a instituição e oportunidades de criar relações com parte da equipe e de se envolver em conversas sobre o acervo pode contribuir para que, futuramente, as pessoas façam um uso independente dos museus e seus conteúdos (FROGGETT et al., 2011).

A parceria é composta por duas instituições com acervos de arte, a *Whitworth Art Gallery* e a *Manchester Art Gallery*, e um museu de ciência, história natural e cultural, o *Manchester Museum*. Imersos nesse debate, as referidas instituições desenvolvem o projeto *Culturebabies*: uma série de ações desenvolvidas e oferecidas para o público com menos de dois anos e seus pais/cuidadores. Os encontros acontecem nos museus, mas também foi realizada uma parceria com um centro de educação infantil local. A filosofia educativa de Reggio Emilia e sua ênfase na descoberta infantil através dos materiais e das relações estabelecidas nesse período do desenvolvimento, assim como na expressão desde a mais tenra idade através de múltiplas linguagens, é uma importante referência para o programa *Culturebabies*.

Em sua maioria, as sessões acontecem nos espaços expositivos, mas também ocorrem encontros de criação especialmente pensado para esse público em ateliês nas duas instituições de arte. O uso de elementos como utensílios domésticos, brinquedos, livros, diferentes papéis e tecidos nas salas de exposição é uma estratégia recorrente que busca trazer a experiência sensorial para além da contemplação. Tais elementos estão sempre relacionados de uma forma ou de outra com o acervo em questão. A música ao vivo e pequenas narrações também são frequentes. O programa tem especial atenção para a participação e o engajamento dos familiares e cuidadores. O ambiente de troca, assim como a oportunidade de descobrir novas coisas junto com os bebês, é considerado parte crucial das sessões (MAIR; MAIR; BILLSON, 2012).

O programa *Culturebabies* teve desde o projeto piloto uma resposta bastante positiva de funcionários e educadores dos museus, assim como das famílias participantes. Incentivadas pelas aprendizagens e pela possibilidade de compartilhar conhecimentos e estratégias para receber os bebês e seus acompanhantes, desde 2011 uma série de conferências e *workshops* são organizados por essas instituições³⁹ (MAIR; MAIR; BILLSON, 2012).

Nesses eventos, em decorrência de parcerias estabelecidas, participam profissionais de museus e de creches e pesquisadores dos primeiros anos. A proposta é oferecer tanto uma fundamentação teórica para o desenvolvimento das

³⁹ Disponível em: <<https://culturebabies.org.uk/conferences-workshops/>> Acesso em: 10 out. 2016.

propostas como também indicar caminhos para uma recepção dos bebês e seus responsáveis que envolvem todas as áreas do museu.

2.3.5. Sobre as iniciativas na produção cultural para bebês

Ao atentar para os processos de criação e fundação das diferentes iniciativas, nota-se que a visibilização dos bebês como público sensível às linguagens artísticas, assim como a percepção da necessidade de acolher seus acompanhantes nos espaços culturais, não se dá de maneira intuitiva. Em geral, os caminhos das companhias e pessoas que começam a se sensibilizar com esse público são atravessados pela presença desconcertante dos bebês. Presença desconcertante, pois provoca e exige novas maneiras de pensar e fazer, instiga novos percursos nas produções e mediações culturais. Também é possível notar a importância de políticas públicas que valorizem os investimentos nos primeiros três anos de vida e que deem suporte ao desenvolvimento de iniciativas voltadas para essa faixa etária.

Em muitos casos, a invisibilidade do bebê (assim como de seus responsáveis) e de suas potencialidades na sociedade parece tornar a sua percepção por parte dos agentes culturais condicionada à experiência da maternidade/paternidade ou ao embrenhamento desses sujeitos (bebês e responsáveis) em brechas abertas por saídas culturais proporcionadas pelas creches. No entanto, acredito que as produções culturais voltadas para os bebês não devem estar atreladas apenas à vivência da maternidade. Outros profissionais sem filhos também podem trazer contribuições importantes e criativas na busca de um diálogo estético e sensível com as crianças pequenas. A diversidade de artistas e produtores culturais pensando a infância contribuiria com outros olhares e perspectivas *para* e *nessa* produção artística. O panorama desenhado pelos exemplos aqui apresentados só é passível de ser transformado a partir de uma expansão do alcance da pesquisa e divulgação desses primeiros ensaios e experiências de criação artística e mediação.

As trajetórias dos grupos e das iniciativas aqui relatados revelam aspectos importantes com os quais os artistas, educadores e produtores culturais se deparam ao iniciarem projetos sensíveis aos bebês e seus acompanhantes, em especial às mães. A especificidade desse público demanda adaptações e/ou cuidados com os espaços físicos nos quais as propostas se desenrolam – tais como

pensar a estrutura de um palco ou sala, locais adequados para troca de fraldas, rever que comportamentos são permitidos ou indesejados, entre outros ajustes. Entretanto, o esforço maior talvez seja o de pensar a parte estética das propostas. A chegada dos bebês se caracteriza por uma instigação a desconstruir padrões estéticos e relacionais muitas vezes já demasiadamente enraizados nas instituições artísticas e culturais, transformando de forma significativa o fazer artístico e/ou educacional daqueles que se propõe a trabalhar com essa audiência.

2.4. As crianças de zero a três anos nos museus – Breve aproximação do caso da cidade do Rio de Janeiro

Com o intuito de delinear a reflexão para o enfoque desta pesquisa – o museu de arte – será realizada neste item uma aproximação da relação entre as instituições culturais da cidade do Rio de Janeiro com o público de zero a três anos. A seguir serão então apresentados alguns dados obtidos com a investigação “Ações Educativas em Museus e Centros Culturais-RJ” do Grupo de Pesquisas em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI)⁴⁰. Tal pesquisa buscou identificar, além de outras questões, as instituições da cidade do Rio de Janeiro que oferecem propostas para o público infantil, bem como as especificidades desse atendimento. Ainda que restrita à cidade do Rio de Janeiro, a investigação do GPEMCI proporcionará questões e ponderações relevantes para análise das atividades oferecidas nas instituições pesquisadas por esta dissertação.

Como metodologia da pesquisa do GPEMCI (2015), foi utilizado um questionário *online* enviado às instituições culturais da cidade do Rio de Janeiro cadastradas no Guia de Museus Brasileiros - IBRAM (2011) e na publicação Museus RJ - Um guia de Memórias e Afetividades (2013). O questionário obteve o retorno de 85 das 99⁴¹ instituições culturais em funcionamento na cidade no momento da pesquisa, em 2015. O recorte estabelecido neste texto se dá pela análise de questões que contemplam o atendimento ao público entre 0 e 3 anos.

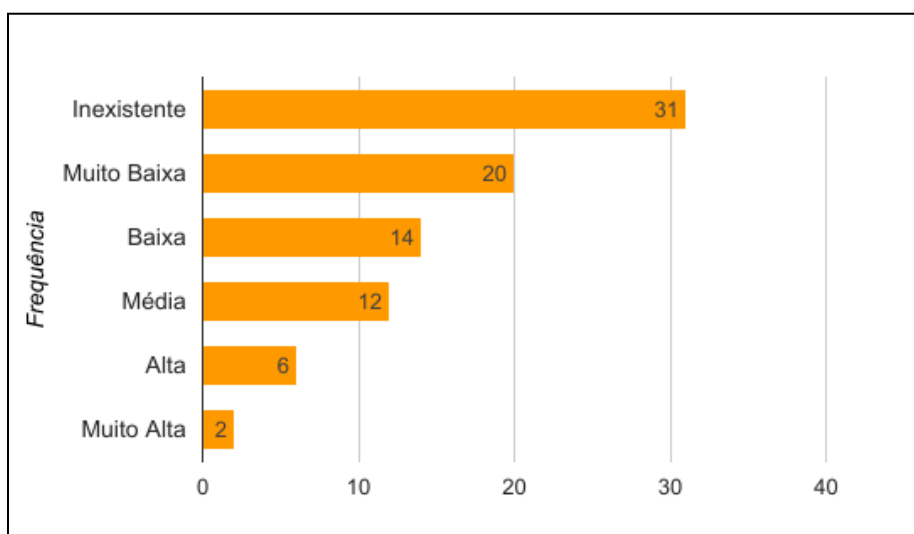
⁴⁰ Grupo do qual faço parte e está inserido no Programa de Pós - Graduação da PUC-Rio.

⁴¹ O universo inicial da pesquisa era de 139 instituições. Entretanto, 36 espaços não estavam exercendo funções museológicas no período da pesquisa (os motivos são diversos: não se consideram museus, estavam fechados por falta de verba e sem previsão de reabertura, projetos de museus que nunca saíram do papel, instituições fechadas devido às obras na cidade para a realização dos Jogos Olímpicos de 2016, instituições sem previsão de inauguração, dentre outros) e 4 instituições declararam possuir a mesma natureza administrativa.

Assim, a análise se inicia a partir das respostas obtidas com a pergunta que indagava às instituições culturais acerca da frequência de público entre 0 e 3 anos em relação aos demais. Apenas 8 das instituições (cerca de 9%) marcaram as alternativas “alta” ou “muito alta”, sendo que 31 espaços (aproximadamente 36%) responderam que a frequência das crianças de 0 a 3 anos é “inexistente”. As opções “muito baixa” e “baixa” foram assinaladas por 34 instituições (cerca de 40%), como é possível visualizar no Gráfico 1.

Tendo em mente o cenário que se desenha a partir dos dados, questiona-se por que as crianças entre 0 e 3 anos estão tão pouco presentes nas instituições culturais da cidade do Rio de Janeiro. Será que os responsáveis (pais, avós, amigos, creches etc.) não consideram a visita aos espaços culturais como possibilidade de programação a ser realizada com as crianças nessa faixa etária?

Gráfico 1 - Frequência de crianças de 0 a 3 anos nos museus da cidade do Rio de Janeiro



Fonte: GEPEMCI (2015)

Ao analisar os relatos de museus, não necessariamente localizados na cidade do Rio de Janeiro, que elaboraram programações voltadas para crianças bem pequenas, identifica-se uma procura intensa e o retorno positivo dos participantes dessas atividades. Conforme sinalizado anteriormente, no ano de 2014, o Museu Lasar Segall e a Casa das Rosas, instituições localizadas na cidade de São Paulo, realizaram em parceria o *I Seminário Bebês no Museu*. As experiências

compartilhadas nesse evento foram reunidas em uma publicação *online*. Em alguns casos, como o Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil (Rio de Janeiro), a procura pelas atividades com bebês foi tão intensa que a instituição precisou abrir novos horários e programações para bebês (LEVY et al., 2014). Educadoras da Casa Daros, instituição também localizada na cidade do Rio de Janeiro, relatam experiências com crianças de 0 a 3 anos na programação da instituição, mencionando inclusive que as primeiras atividades foram expandidas para um projeto continuado e para um *Encontro para bebês* (JABOR; SANTOS; CUNHA, 2014).

Também instituições internacionais obtiveram experiências positivas com o público, obtendo uma forte repercussão na comunidade (GOBLE; WRIGHT; PARTON, 2015). Como exemplos, pode-se citar o já comentado *Culturebabies* realizadas pela *Manchester Museums and Galleries Partnership* (Manchester, Inglaterra), assim como a experiência *Museum Babies* do *Gilcrease Museum* (Tulsa - Oklahoma, Estados Unidos) que associa visitas à galeria com atividades lúdicas desenvolvidas especialmente para os bebês interagirem com os pais. Na visão da curadora educacional do museu, Sarah Wright, o programa é um sucesso e, já em 2013, estava sempre com suas vagas lotadas⁴².

Embora as duas instituições do Rio de Janeiro infelizmente já tenham sido fechadas, considerando as experiências narradas pelas educadoras é possível afirmar que o desejo e a procura por atividades em espaços culturais voltadas para as crianças bem pequenas existem e, ainda, que tal demanda não é totalmente suprida. Dessa forma, retorna-se ao questionário realizado em 2015 pelo GPEMCI buscando possíveis explicações para a baixa frequência das crianças de 0 a 3 anos nos museus cariocas.

Uma outra pergunta do questionário indagava para quais audiências a instituição oferecia programações específicas. Das 85 instituições que responderam ao questionário, apenas 12 afirmaram possuir atividades especificamente voltadas para o público de 0 a 3 anos. Analisando esse resultado, é necessário indagar: será que as instituições não consideram as crianças pequenas

⁴² Disponível em: <http://www.tulsaworld.com/scene/features/museum-babies-at-gilcrease-offers-art-education-fun-for-youngest/article_b5461630-9729-5612-b0c3-33a5deab60b8.html> Acesso em: 22 abr. 2017.

como um público capaz de ter experiências significativas nos museus? Esse público é desejado ou considerado inconveniente?

Ao investigar as visitas de escolas a um centro cultural localizado na cidade do Rio de Janeiro, Carvalho (2013) observa que os grupos de crianças entre 0 e 6 anos se apresentam como um desafio para os educadores dos espaços não formais. O modo das crianças pequenas se relacionarem com o espaço e com as obras subvertem as estratégias pré-estabelecidas e padronizadas dos museus. A autora relata, ainda, como o despreparo e a concepção de infância dos monitores podem dificultar as experiências do público infantil nos espaços culturais. Muitas vezes esse público é encarado como demasiadamente agitado, incapaz e até mesmo indesejado.

Segundo Carvalho (2013, p. 299), diversas vezes foi possível ouvir dos profissionais responsáveis pela mediação que não se sentiam preparados e “não sabiam o que fazer”. Tais afirmações apontam para uma lacuna na formação desses educadores no que concerne à infância e suas especificidades, ocasionando o despreparo que, muitas vezes, gerava dificuldade em atender o público infantil e até mesmo compreender o sentido de sua presença naquele ambiente. A ausência de capacitação para receber as crianças se evidenciava também nos momentos de avaliação das propostas realizadas. Ainda que algumas vezes a dificuldade em elaborar estratégias específicas para a infância e equívocos fossem admitidos, em geral, os mediadores culpabilizavam professores e crianças pelo descontentamento com a visita (CARVALHO 2010; 2013).

Por sua vez, Pol & Asensio (2006) alertam que os setores dos museus responsáveis pela gestão e pela curadoria de exposições, com raras exceções, não pensam o público infantil para além de encará-lo como um problema de segurança. Dessa forma, pode-se supor que tal concepção é outro fator que afeta as possibilidades de atendimento ao público infantil pelas equipes de educação.

Em pesquisa a respeito do público infantil nos museus da cidade de São Paulo, Selli (2012) destaca o modo como, em dois dos grupos escolares ouvidos, as crianças (com cerca de nove anos) consideravam que crianças pequenas não deveriam ir ao museu. Ao explicarem os motivos pelos quais acreditavam que esse público não poderia ir ao museu, as crianças recorriam ao argumento que o museu é um lugares onde o silêncio deve ser preservado a fim de não atrapalhar

os demais visitantes. Outro aspecto ressaltado pelas crianças é o fato das crianças pequenas não “conhecerem nada”, assim, não poderiam “ver”. Além disso, o risco de as crianças pequenas quebrarem os objetos e o fato do museu não “ter coisas” para a idade delas, logo, não poderem se “divertir” configuram-se igualmente como fatores apontados como impeditivo para a sua presença no museu.

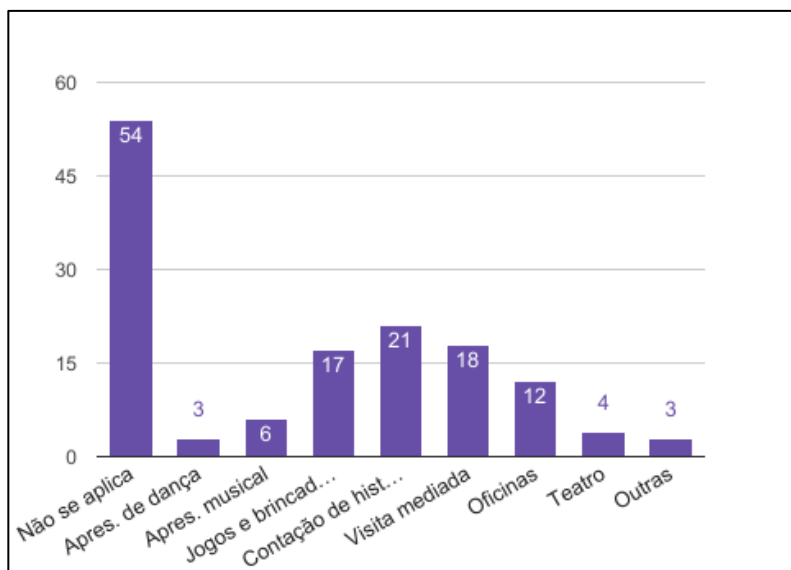
As falas das crianças remetem a uma visão do museu como lugar ao qual os modos considerados infantis (nesse caso os modos das crianças pequenas) não são aceitáveis. Outro aspecto importante é a visão das crianças pequenas como incapazes de se relacionar com o acervo. Esse entendimento certamente reflete um olhar da sociedade para os museus e para as crianças pequenas. Com relação ao papel das instituições na construção desse olhar, Selli (2012, p. 44) destaca:

Se quando éramos pequenos não podíamos ver, porque não conhecíamos nada, é porque não nos reconhecíamos no museu. Mas se as crianças ainda apontam que os pequenos não devem ir aos museus, somos levados a pensar que talvez seja o próprio museu que ainda não os percebe totalmente como público, que ainda não conseguiu abrir espaço suficiente para seu pertencimento.

Apesar do cenário apontado pelas pesquisas na área, tendo em vista a dimensão social e cultural da infância, Leite (2014) e Henderson & Atencio (2007) destacam a importância do encontro das crianças com o museu. Esse espaço é percebido como profícuo para interação entre adultos, crianças e acervo, incentivando a construção de relações e do olhar crítico, pois propicia diálogos, observação e reflexão *do e com* o outro. O museu é encarado por esses pesquisadores como um lugar que deve acolher e pensar seus espaços e propostas tendo em mente também o público infantil.

Mas então, apesar da baixa frequência, quando as crianças bem pequenas chegam ao museu, que atividades são oferecidas? Em outra pergunta do já referido questionário, foi solicitado aos responsáveis pelos museus que informassem as atividades oferecidas às crianças de 0 a 3 anos. Os respondentes podiam assinalar mais de uma das alternativas disponíveis: “contação de histórias”; “visitas mediadas”; “jogos e brincadeiras”, “oficinas”; “apresentação musical”, “teatro”, “apresentação de dança” e “outras”.

Gráfico 2 – Atividades oferecidas às crianças de 0 a 3 anos nos museus da cidade do Rio de Janeiro



Fonte: GEPEMCI (2015)

A partir das respostas sintetizadas no gráfico acima, percebe-se que mais da metade das instituições (54) parecem indicar não possuir qualquer atividade para esse público ao marcaram a opção “não se aplica”. Indaga-se, assim, o que ocorre quando existe uma busca por uma visita agendada nesses locais. Os museus que responderam “não se aplica” recusam esse agendamento? De que forma esse público é acolhido nessas instituições?

Em relação às demais respostas (dadas por 31 instituições), detectar a diversidade nas ações educativas desses espaços é um fator positivo. Entretanto, é notável que apenas 18 museus oferecem visitas mediadas para essa faixa etária. Sendo assim, de que maneira se dá o contato direto com o acervo nas demais instituições? Será que esse contato realmente acontece? Outro questionamento relevante se refere ao conteúdo das propostas (contações de história, oficinas jogos etc.): as atividades se relacionam com o conteúdo do museu?

O cruzamento dos dados de algumas questões oferece outras informações. Percebe-se que 20⁴³ instituições que afirmaram não possuir atividades específicas

⁴³ Analisando as respostas, foi possível constatar que um museu afirmou na pergunta 3 possuir atividades específicas para as crianças entre 0 e 3 anos, mas marcou a opção "não se aplica" na pergunta 27. Para compreender melhor essa e outras incongruências assim como aprofundar a análise, será necessário (como já era previsto no escopo da pesquisa do GEPEMCI) ir a campo.

para crianças de 0 a 3 anos, marcaram em uma questão posterior alternativas de atividades que ofereciam a este público. Com esses dados em mãos, indaga-se a respeito de que propostas são essas: seriam atividades pensadas para outros segmentos e que são realizadas com as crianças entre 0 e 3 anos? É feita alguma adaptação das estratégias e/ou dos conteúdos dessas propostas? Por fim, não se pode descartar a possibilidade de que as atividades contemplem um contato direto com o acervo. Porém, a ausência de visitas mediadas na exposição para o público em questão na maioria dessas instituições parece indicar que a concepção de que as crianças bem pequenas não têm capacidade de interagir com os artefatos expostos prevalece na maioria dos espaços.

2.5. Acolhendo os bebês e seus acompanhantes: propostas de museus de arte

Em geral, os museus de arte acompanham o cenário mais amplo da cultura no que diz respeito à escassa oferta de programação pensada especificamente para o público com menos de quatro anos. Entretanto, dentre as demais tipologias de museu e instituições culturais no Brasil, os museus de arte se destacam pela elaboração de atividades educacionais e estratégias de inclusão para os bebês e seus acompanhantes. Na pesquisa do GEPEMCI (2015) abordada no item anterior, por exemplo, das 12 instituições que afirmaram possuir propostas voltada para esse público seis eram museus de arte. Neste item serão apresentadas algumas iniciativas a fim de traçar um panorama das estratégias desenvolvidas por diferentes instituições de arte.

2.5.1. Museu Lasar Segall

Após iniciativas como a já citada atividade em parceria com a Cia Zin, o Museu Lasar Segall, em São Paulo, elaborou em 2013 o *Projeto Bebês no Museu*. O projeto abarcava duas propostas de acolhimento: *A Visita Canguru* e o *Museu: primeiros olhares*. As propostas do Museu Lasar Segall se concretizaram a partir da maternidade de uma de suas educadoras, Paula Selli. Em um momento no qual novos questionamentos sobre os diferentes públicos do museu estavam sendo discutidos, os interesses de Selli foram incorporados pela equipe e resultaram na elaboração do projeto *Bebês no Museu* (AÇÃO EDUCATIVA, 2014). A respeito

da relação entre a experiência da maternidade e a criação do projeto, a educadora relata (SELLI, apud AÇÃO EDUCATIVA, 2014 p.18):

Foram muito importantes para mim os grupos específicos (de amamentação, pós-parto, maternidade) e as atividades culturais (bem raras ainda) que levavam em consideração minha condição naquele momento e a presença incondicional de meu bebê. Eram oportunidades de estar ao mesmo tempo em um mundo protegido e de voltar ao mundo real.(...) Quando voltei a trabalhar, ainda com um pé de cada lado, percebi, com a distância de meu filho e das comunidades de mães às quais me acostumei a pertencer, a ausência de atividades para mães e bebês nos espaços museológicos de São Paulo. Assim, foi **natural** querer trazer mães e bebês para dentro do museu. (Grifo nosso)

Apesar da educadora considerar em seu depoimento a chegada dos bebês como algo **natural**, a partir da investigação realizada no início deste capítulo, percebe-se que essa possibilidade de acesso foi construída socialmente. Além disso, a própria educadora realizou um trabalho de pesquisa de mestrado a respeito do público infantil nos museus paulistanos (SELLI, 2011).

Retornando às propostas de acolhimento do Museu Lassar Segall, a *Visita Canguru* tinha como ponto central proporcionar um ambiente acolhedor para mulheres com bebês, possibilitando às mães um contato estreito com seus filhos pelo uso do *sling*⁴⁴. A proposta foi construída levando em consideração o momento especial vivenciado nos primeiros meses da maternidade (AÇÃO EDUCATIVA, 2014). Após um acolhimento no jardim do museu, a visita das mães com o bebê se desdobrava em dois momentos principais: primeiro, uma visita na exposição, buscando conhecer e conversar sobre as obras do artista Lasar Segall, além de partilhar uma experiência cultural, olhares e descobertas com seu bebê. O segundo momento se dava no ateliê com um convite às mães para pintarem com aquarela - uma experiência plástica e sensível. Conforme o relato das educadoras, o ateliê permitia ainda uma maior interação entre as mulheres, configurando-se como lugar para trocas e questionamentos entre as mães.

A proposta *Museu: primeiros olhares* buscava oferecer momentos de descobertas para bebês e pais (AÇÃO EDUCATIVA, 2014). Os pais eram incentivados a interagir, provocar e explorar a exposição com os bebês, assim

⁴⁴ O *sling* é um carregador de bebês feito de tecido que permite que o bebê permaneça próximo ao corpo. Diferente de outros carregadores, o *sling* não tem uma forma estruturada, permitindo diversos tipos de amarração e posições para o bebê ser carregado. Foi desenvolvido com inspiração em culturas indígenas e africanas.

como os materiais e espaços do museu. Os educadores se inspiraram na artista e educadora Anna Marie Holm para elaborar um ambiente de descobertas sensoriais, plásticas, sonoras e gestuais que envolvesse os bebês e, assim, *com e através* deles, envolvesse também os pais. Materiais como papéis, formas, tecidos, adereços e quebra-cabeças eram dispostos pelas salas expositivas de maneira que as crianças pudessem encontrar as obras com o olhar e explorar com outros sentidos os objetos presentes naquele espaço. Havia ainda o espaço do ateliê, onde

Materiais simples, como uma folha de papel celofane colorida, trazem conceitos de cor, transparência, som e textura. Tecidos e lãs brincam com a materialidade, espirais provocam o movimento e os flocos de espuma são como um convite às sensações. (AÇÃO EDUCATIVA, 2014 p. 22)

O projeto *Bebês no Museu*, também desenvolvida pelo Museu Lasar Segall, ganhou repercussão internacional, tendo recebido, em 2013, pelo Comitê para Educação e Ação Cultural (Ceca), do Conselho Internacional de Museus (ICOM), o prêmio Melhor Prática (*Best Practice Award*), em reconhecimento pela ação considerada referência para museus de todo o mundo. Por sua vez, a realização do *I Seminário Bebês no Museu*, em parceria com a Casa das Rosas, possibilitou o encontro de profissionais de museus e também de creches de diversas cidades do país. O seminário proporcionou, dessa forma, uma importante troca de experiências, abordagens e referenciais teóricos para os diversos grupos presentes, além de divulgar e contribuir para a expansão do acolhimento dos bebês nas instituições culturais brasileiras.

2.5.2. Museu de Arte Moderna (MAM) - SP

O Museu de Arte Moderna de São Paulo foi pioneiro no Brasil em trazer para o museu proposições para crianças de zero a três anos. A instituição realizou sua primeira experiência com bebês no ano de 2007 por ocasião do lançamento do livro *Baby Art* da artista dinamarquesa Anna Marie Holm, já citada anteriormente. O evento, que proporcionou experiências inspiradas no livro, reuniu cerca de 2.400 pessoas entre famílias com seus bebês e profissionais da área de educação infantil. Após essa primeira experiência, o MAM-SP passou a ser constantemente procurado por pessoas interessadas em participar com crianças bem pequenas das atividades do museu (ESTELLES; TUBENCHALAK, 2014). Durante o período dessa pesquisa, o MAM-SP continuou a oferecer propostas para esse público,

participando inclusive de eventos como a Semana Mundial do Brincar que procura divulgar a importância da brincadeira na infância e o contato das crianças com a natureza, celebrando a cultura da infância⁴⁵.

No *Experimentações sensoriais para bebês*, depois uma visita à exposição, em um espaço fora da galeria, os bebês eram convidados a pintar em grandes superfícies (e porque não em seus corpos), construir esculturas comestíveis, ou até mesmo brincar, sentir e explorar com um único material, como o jornal⁴⁶. Percebe-se que havia uma opção por manter o foco em um determinado tipo de material ou técnica a cada edição da atividade e que a organização do espaço, como numa espécie de grande ateliê aberto, proporcionava para os bebês uma experimentação intensa. Devido à grande procura por parte de profissionais da educação infantil, como professores, coordenadores e diretores de escolas públicas e particulares, o Museu criou em seu programa de formação encontros exclusivos para profissionais da educação infantil.

O Museu de Arte Moderna de São Paulo também oferecia, em seu ateliê, uma proposta que envolve música: a *Oficina de música e movimento para bebês*. A proposição buscava inserir o bebê num ambiente onde ele possa conhecer, junto com os acompanhantes, as diferentes qualidades sonoras dos instrumentos, integrando a audição com os outros sentidos (ESTELLES; TUBENCHALAK, 2014). Já no Jardim das esculturas⁴⁷, eram oferecidos os encontros *Histórias e Brincadeiras Cantadas* no qual jogos ritmados e brincadeiras tradicionais da cultura da infância convidavam a interação entre pais e bebês.

2.5.3. Casa Daros

Durante os anos de 2014 e 2015, a Casa Daros⁴⁸, no Rio de Janeiro, realizou seus *Encontros para bebês*. Os encontros aconteciam fora do espaço expositivo, no Ateliê de criação. Esse espaço era totalmente transformado para receber as crianças e seus acompanhantes. Pequenos nichos eram montados para provocar

⁴⁵ Disponível em: <<http://mam.org.br/evento/diversao-na-semana-mundial-do-brincar/>> Acesso em: 20 abr. 2017.

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IxLunlySrc>> Acesso em: 23 abr. 2016.

⁴⁷ Projetado por Roberto Burle Marx, o Jardim de Esculturas abriga 30 esculturas da coleção do MAM. Inaugurado em 1993, é um dos principais acervos brasileiros expostos a céu aberto e está localizado em frente ao MAM, no Parque Ibirapuera.

⁴⁸ A Casa Daros teve suas atividades encerradas em dezembro de 2015 com o fechamento definitivo da instituição.

diferentes possibilidades de investigação com a luz, cores, texturas, sons, cheiros e formas. As situações estéticas e físicas eram propiciadas pela combinação de equipamentos e materiais que geravam, a partir da ação dos participantes, diferentes acontecimentos e revelavam distintas qualidades de um ou mais materiais.

Os ambientes também eram criados a partir de elementos identificados no processo de pesquisa e nas obras de artistas contemporâneos, como investigações com luz, cor, gravidade e cheiros. A intenção era proporcionar um espaço de livre experimentação e descoberta para os bebês e que também incentivasse outras interações entre os bebês e seus pares, assim como entre eles e os adultos. Os materiais utilizados na construção de objetos e ferramentas igualmente despertavam o interesse dos acompanhantes que percebiam que materiais do cotidiano ou destinados a outros usos podem ser tão ou até mais interessantes para os bebês do que os brinquedos industrializados.

A atividade *Encontros para bebês* fazia parte do programa “Arte e Aprendizagem na Primeira Infância” que desenvolveu uma série de ações buscando aproximar o público de zero a seis anos da experiência estética em diálogo com a arte contemporânea, em especial das produções de artistas latino-americanos. O programa foi realizado em parceria com o aeioTU/Fundação Carulla da Colômbia, proposta inspirada na filosofia italiana de Reggio Emilia já citada anteriormente. Em 2014, o programa firmou uma parceria com a Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro – SME. Nesse contexto, foram realizados palestras, *workshops*, cursos de formação de professores e outros profissionais da área de educação infantil, visitas mediadas com alunos de creches da rede pública e particular, além de um projeto continuado de mais de dois anos com a Casa da Criança – instituição confessional sediada em Botafogo, zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

2.5.5. Outras experiências

Em 2017, o Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro (CCBB- RJ) começou a oferecer uma atividade para bebês entre zero e dois anos de idade, o *Pequeníssimas Mãos*. Até a finalização desta pesquisa, foi possível averiguar, através das divulgações feitas pela instituição, que as atividades aconteceram com os bebês acompanhados por seu responsáveis durante finais de semana. A

proposta é dividida em duas sessões – uma para bebês que não andam e outra para aqueles que já caminham – e não acontece no espaço expositivo do centro cultural. De acordo com a instituição, o *Pequeníssimas Mãos* é uma

Atividade voltada exclusivamente para bebês e que tem como objetivo o desenvolvimento e a socialização das crianças. Em pequenos grupos e sempre acompanhados de seus responsáveis, os bebês participam de atividades de música, movimento e brincadeiras, que buscam estimular as diversas áreas do desenvolvimento.⁴⁹

Além das experiências criadas pelos setores de educação dos museus de arte, foi possível identificar outros projetos que aconteceram em instituições culturais, mas sua concepção e realização é feita por grupos independentes. Pelo fato de serem propostas voltadas para os bebês, julgou-se relevante para a presente pesquisa comentar a sua existência, ainda que, aparentemente, não busquem uma relação com o acervo das instituições nas quais aconteceram.

Em Poços de Caldas, Minas Gerais, o projeto *Concerto.com.Bebês* teve início em 2010, e foi realizado em escolas, instituições filantrópicas e também no Instituto Moreira Salles de Poços de Caldas. Inspirado na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon⁵⁰, o projeto pretende proporcionar uma interação entre os bebês e suas famílias com os músicos e, principalmente, com a música e suas diversas possibilidades sonoras (MARIANO; GRANATO, 2014). Foi possível constatar que as sessões aconteceram de 2012 a 2014 no Instituto Moreira Salles, entretanto, na página de divulgação, não há nenhuma atualização de eventos a partir de 2015.

Na cidade de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro, o projeto *Descobrimundo o mundo* destacou-se pela realização de oficinas e instalações temáticas nas áreas externas de diversos museus da cidade, inclusive museus de arte. O projeto, que acontece desde 2016, já passou por vários museus localizados em Niterói: Museu Janete Costa de Arte Popular, Solar da Jambeiro, Museu de Arte Contemporânea e Museu do Ingá. As atividades têm um foco sensorial e pretendem estimular descobertas e o contato afetivo entre as crianças e seus familiares.

⁴⁹ Disponível em: <<http://culturabancodobrasil.com.br/portal/ccbb-educativo-fevereiro/>> Acesso em: 20 mai. 2017.

⁵⁰ Edwin Gordon é um investigador no campo da Psicologia da Música. Sua teoria da aprendizagem musical defende que a música é aprendida de forma semelhante à língua materna.

O espaço cultural de arte e tecnologia Oi Futuro! também já sediou propostas pensadas especialmente para bebês. Em 2015, à ocasião do festival Panorama⁵¹, a instituição recebeu a obra *Sensescapes* da coreógrafa e artista sérvia Dalija Acin Thelander. A instalação buscou criar um ambiente tátil, visual e auditivo esteticamente estimulante para bebês de três a dezoito meses e seus responsáveis. Dançarinos aportam um elemento coreográfico de modo a instigar a audiência e provocar sua interferência no espaço.

Apesar de não se constituir como iniciativa de uma instituição cultural, um grupo composto por mães de bebês merece ser destacado, os *Bebês Eruditos e tenho dito*. Criado em 2013, o grupo se auto define como:

um movimento pedagógico político-social de inclusão das famílias com bebês e crianças nos espaços de arte do Rio de Janeiro, e se espera que ao denunciar a falta de estrutura ou mesmo o desconhecimento das Leis de Classificação Indicativa e de Acessibilidade, a inclusão se estenda a todo cidadão que se encontra no Rio de Janeiro e tem o direito de se inserir no panorama artístico e cultural do Estado⁵².

O grupo organizava através das redes sociais encontros em eventos culturais da cidade do Rio de Janeiro como teatros, museus, espetáculos de dança, entre outros, com o objetivo de participar dessas propostas e reivindicar o direito das crianças pequenas e seus cuidadores ao acesso às produções culturais. Na página do grupo, também foram compartilhadas experiências dos integrantes tenham em espaços culturais com seus bebês.

Os *Bebês Eruditos* organizaram em 2015, em parceria com a Orquestra Petrobras Sinfônica (Opes), ensaios abertos da Orquestra para famílias com bebês até quatro anos. Em entrevista para uma reportagem⁵³ uma das mães que compõe o grupo declara que

Não somos acostumados a ver as crianças em áreas culturais que não sejam definidas como infantis. Elas não estão em museus, concertos, teatros. E somos, também, um coletivo feminista. Pensa: como fica a vida da mãe que gosta de fazer seus próprios programas? Ela nunca pode fazer nada. A classificação etária não deve ser uma lei, e sim uma sugestão. Os pais devem ser responsáveis pelas escolhas do que mostram aos seus filhos.

O grupo também se posiciona contra o desenvolvimento de atividades voltadas especificamente para determinadas faixas etárias. A visão exposta em

⁵¹ Festival internacional de dança que acontece na cidade do Rio de Janeiro desde 1992.

⁵² Disponível em: <<https://www.facebook.com/bebeseruditos>> Acesso em: 25 fev. 2017.

⁵³ Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/08/entre-fraldas-e-violinos-bebes-dao-primeiros-passos-na-musica-classica.html>> Acesso em: 20 mai. 2017.

algumas publicações na página do grupo nas redes sociais é de que propostas dessa natureza caracterizariam uma segregação. Tal postura pode apontar um desconhecimento da importância dos setores de educação das instituições culturais pensarem suas propostas de acordo com as especificidades de cada grupo e que isso não deveria significar que o acesso às produções culturais deva se limitar a essas atividades.

Por meio de relatos ou agendamento de visitas coletivas às instituições, o grupo parece se propor a “testar” o acolhimento e a infraestrutura desses espaços, mesmo aqueles que se colocam publicamente receptivos aos bebês e seus familiares. Através do histórico de postagens do grupo nas redes sociais, foi possível perceber que, por vezes, o diálogo mais aberto com os espaços culturais não é priorizado.

No entanto, a crítica ao acesso muitas vezes restringido aos equipamentos culturais tem fundamento e, ainda, a mobilização de pais e mães reforça a existência de uma demanda pelo acolhimento desse público nas instituições culturais. Assim, como um possível desdobramento desta pesquisa, a fim de aprofundar as reflexões aqui expostas, seria interessante entrevistar integrantes desse e outros grupos organizados por famílias com bebês com o intuito de conhecer as demandas e garantir o acesso à cultura.

2.5.6. Primeiras reflexões

A opção, em algumas propostas, por delimitar o espaço das atividades aos ambientes fora da exposição provoca a necessidade de problematizar tal escolha. Asensio & Pol (2006) alertam que o receio de propor atividades nas galerias de exposição decorre da dificuldade (principalmente dos setores administrativos e de conservação) em compreender esses espaços para além de suas possibilidades contemplativas. Essa mentalidade tradicional ainda encara como um problema de segurança e conservação o desenvolvimento de atividades nas galerias.

Ainda que algumas propostas aconteçam fora das galerias, longe do acervo da instituição (como é comum para grupos de outras faixas etárias), é importante que ao menos um momento da atividade passe pelo encontro direto com o acervo ou que outras propostas que contemplem esse contato sejam oferecidas pela instituição. Cabe destacar que o fato de apenas acolher os bebês e seus acompanhantes em espaços fora da exposição especialmente designados para

esses grupos pode reforçar a ideia de que as salas expositivas não são lugares apropriados para crianças pequenas, ou ainda, que esse não é um público capaz de usufruir do contato direto com as obras de arte.

Ainda que as instituições em questão ofereçam outras atividades para o público de zero a três anos que passam por encontros na galeria, é necessário estar sempre atento e buscar estratégias para consolidar a compreensão de que esse público tem o direito e se beneficia do contato direto com a arte e com as relações de troca que se estabelecem nas áreas expositivas.

No que diz respeito aos recursos de mediação utilizados nas diferentes propostas, nota-se que a opção por disponibilizar elementos sensoriais que extrapolam a exploração visual das obras de arte é uma estratégia que perpassa as diversas atividades aqui selecionadas. Tal escolha leva em consideração os modos de exploração do público infantil. Entretanto, se faz necessário refletir a respeito de quais aspectos perpassam a curadoria dos materiais e técnicas disponibilizados e propostas nas ações educativas voltadas para as crianças de zero a três anos. É essencial indagar se, de fato, parte-se do pressuposto de que as obras de arte e as linguagens artísticas podem trazer para a experiência educativa novas formas de ver e encarar os diversos problemas, de que a dimensão estética envolve uma atitude de cuidado e empatia nos processos de investigação e descoberta daquilo que nos cerca (VECCHI, 2010).

As reflexões apontadas neste subitem serão aprofundadas nos próximos capítulos desta dissertação. A partir da pesquisa de duas experiências de programas de acolhimento e mediação para o público dos bebês e seus acompanhantes em museus de arte, será possível compreender um pouco mais os processos e conceitos que envolvem a criação dessas propostas.

3.0. Os espaços investigados e as experiências de mediação para bebês e seus acompanhantes

Com o intuito de investigar as recentes propostas de mediação voltadas para bebês e seus acompanhantes nos museus de arte, foi realizada pesquisa em campo em duas instituições. O **Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil**, localizado na cidade do Rio de Janeiro, foi escolhido para a realização da pesquisa pela repercussão de seu trabalho com as crianças entre zero e seis anos, além de se configurar como espaço pioneiro em contemplar o público em questão com propostas na grade fixa de sua programação. O **Instituto Tomie Ohtake** apresentou-se como outra alternativa viável e bastante interessante. O programa para bebês do Instituto possui, desde o início de 2016, uma agenda planejada⁵⁴ e, mais importante, se inseria em um projeto maior de acessibilidade da instituição, constituindo-se em um dado importante para este estudo.

Sendo assim, o presente capítulo pretende analisar as estratégias, os pressupostos acerca dos bebês e da arte que norteiam tais propostas. Serão analisados os dados produzidos por meio dos recursos metodológicos utilizadas nesta pesquisa, de acordo com o mencionado na Introdução, foram realizadas um total de: 16 observações das atividades dos dois espaços culturais, 5 entrevistas com os responsáveis pela concepção das atividades e 36 entrevistas com responsáveis (em geral os pais) pelos bebês participantes das propostas nas duas instituições. Textos, fotos e documentos audiovisuais produzidos pelo MIAN e pelo Instituto também foram analisados.

Os dois espaços possuem estruturas e exposições bastante distintas, assim como desenvolvem estratégias diferentes de atendimento ao público em questão. Portanto, observar e refletir sobre essas duas experiências proporcionou um campo profícuo de análise a ser exposto a seguir.

3.1 Apresentação das instituições, o *lócus* da pesquisa

Não é o foco deste estudo discutir as aproximações e as diferenças entre o museu e o centro cultural, porém não se pode deixar de trazer quais ideias

⁵⁴ Saber com antecedência as datas de realização da atividade foi fator fundamental para viabilizar a pesquisa na cidade de São Paulo, visto a necessidade de deslocamento da pesquisadora.

sustentam a escolha por colocar em diálogo propostas educativas oferecidas nesses dois espaços.

O museu é uma instituição que tem suas origens ocidentais nos séculos XV e XVI a partir da reunião de coleções particulares da aristocracia e dos gabinetes de curiosidade. A princípio as coleções eram reservadas para a apreciação apenas de seus donos e pessoas próximas, e somente no século XVIII, gradativamente, tornam-se mais abertas e adquirem um caráter de instrução pública. Por um longo período, os museus públicos serviram de legitimação e ostentação das conquistas realizadas por aqueles que detinham o poder: poder que se materializava nas narrativas e seleção de conteúdos e objetos como também na grandiosidade e solenidade dos edifícios que abrigavam as coleções. Entretanto, a concepção de museu tem se transformado e a instituição passou a assumir diferentes enfoques e funções sociais (POULOT, 2013).

Com a criação, em 1946, do Conselho Internacional de Museus (ICOM), inúmeras reuniões e debates foram organizados a fim de encontrar uma definição que pudesse servir de referência para a comunidade internacional. A definição mais atual foi adotada na 22ª Assembleia Geral em Viena, Áustria, em 2007:

Um museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e seu desenvolvimento, aberto ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e seu ambiente para fins de educação, estudo e lazer (CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS –ICOM, 2007).

Já os primeiros centros culturais surgem nas décadas de 1970 e 1980. A criação, em 1977, do Centro Nacional de Cultura e Arte Georges Pompidou, em Paris, é um dos marcos mais relevantes e uma das maiores referências internacionais para a criação de instituições desse gênero. Um antecessor dos centros culturais são as *Maisons de la Culture* (Casas de Cultura) criadas e concebidas após a Segunda Guerra Mundial pelo então ministro francês da cultura, André Malraux. A instituição traz consigo a ideia de um espaço com ênfase no pluralismo cultural, multidisciplinar, aliando conveniências (como restaurantes e cafés) com uma programação diversificada e intensa.

De acordo com Grossmann (2011, p. 206), os centros culturais seriam os sucessores das *Maisons de la Culture* e:

(...) também correspondem aos anseios que em grande parte motivaram os movimentos de revolta que marcaram o ano de 1968, pois buscaram corresponder

ao desejo de democratização e participação cultural provenientes de novos atores que adentravam no sistema cultural, tanto local como globalmente.

Em estudo que procura refletir sobre as relações entre museu/centro cultural e a escola, Carvalho (2016) encontra pontos de encontro entre os dois equipamentos culturais. Para a presente discussão, foram selecionados três aspectos mencionados pela autora: um olhar mais dedicado para o público; o aprendizado a partir das coisas reais e a oportunidade de se instigar o pensamento crítico.

Se por um lado os centros culturais aparecem em um contexto marcado pela busca de um novo diálogo com as produções culturais e com o intuito de democratizar os espaços destinados à sua exibição e reflexão, os museus, através de instituições como o ICOM, vêm buscando uma maior aproximação com as questões da sociedade na qual estão inseridos. Nessa perspectiva, os profissionais da área museal têm cada vez mais voltado sua atenção e reflexão, antes concentrada principalmente para a preservação e organização do acervo, para as relações que podem ser criadas com o público (CARVALHO, 2016). Dessa maneira, o trabalho museológico tem buscado recriar-se a fim de contemplar os modos e a necessidade de produção de sentido para os diferentes grupos (LOPES, 2014).

Pensando os espaços museais, Schall (2003, apud CARVALHO, 2016) destaca sua importância como um espaço no qual as pessoas têm a oportunidade de aprender e interagir através do contato direto com os artefatos ou, nas palavras da autora, com as “coisas reais”. O contato com os objetos do acervo museal propiciam, assim, uma alfabetização visual, histórica e/ou científica do público. Carvalho (2016) aponta que, durante a realização empírica de sua pesquisa, foi possível observar que o centro cultural também oferece oportunidades potentes de encontro com as coisas do mundo (não apenas os bens materiais, mas aqueles imateriais, como os fenômenos culturais). Desse modo, embora em sua maioria os centros culturais não possuam um acervo próprio, no contexto das exposições a relação do público com os artefatos existe e se coloca como oportunidade de aprendizado e fruição. Cabe então aos modos de exibição, assim como ao trabalho de mediação dos educadores, potencializar essa experiência ao longo da visita.

Se prosseguimos nesse raciocínio, torna-se distante o entendimento de que o centro cultural traria em sua essência um convite ao consumo massivo da cultura, com um caráter exclusivamente de lazer. Nessa concepção, a experiência do público nas diversas programações oferecidas nos centros culturais não provocaria uma reflexão crítica acerca dos conteúdos que perpassam as obras e artefatos expostos. Assim, corroborando com Carvalho (2016), o presente estudo acredita na possibilidade de construção de um pensamento crítico nos centros culturais uma vez que esse espaço também se apresenta como uma possibilidade de encontro profícuo com os artefatos. A questão crucial para oportunizar o exercício de uma reflexão crítica no espectador não recai no lugar de exibição, tampouco na sacralização dos acervos. O importante é que no trabalho de concepção, curadoria e mediação das mostras prevaleça o espaço para reflexão e debate, que não se apresente uma única verdade, mas que se provoque no público um olhar sensível, questionador e indagativo sobre si e sobre o mundo.

Levando-se em consideração a apreciação exposta acima, acredita-se que tecer diferentes diálogos entre o museu e o centro cultural a partir da pesquisa de suas ações educativas pode provocar reflexões a cerca da compreensão dos processos de mediação e reflexão oportunizados nessas duas instituições.

Antes de iniciar a análise dos dados, faz-se necessário uma contextualização institucional dos projetos estudados e, dessa forma, serão apresentadas a seguir algumas características das duas instituições que se configuraram como *lócus* do trabalho de campo desta dissertação.

3.1.1. O Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil - MIAN

O Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil é uma instituição privada localizada na cidade do Rio de Janeiro. É mantido pela Fundação Lucien Finkelstein, por recursos arrecadados junto a editais públicos e de instituições privadas e conta ainda com o apoio de diferentes naturezas. Em sua coleção estão presentes cerca de 8 mil obras⁵⁵ de artistas naïfs nacionais e internacionais. Todos os estados brasileiros, assim como mais de 100 países, estão contemplados na coleção que possui obras que datam do século XV até os dias atuais. O acervo

⁵⁵ Disponível em

<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro99.nsf/7e242f7bd3a467e0832567040007cc4c/4de4057685a0d972032567fc005da491?OpenDocument&ExpandSection=-1>> Acesso em: 15 mar 2017.

contou também com doações anônimas e de figuras públicas, como Jorge Amado. Entre os artistas presentes na coleção estão importantes nomes da arte naïf⁵⁶ como Chico da Silva, Heitor dos Prazeres, Rosina Becker do Vale, Cardozinho, Bajado, C. Louzada, Lia Mitterakis, Antônio Poteiro e muitos outros (LOPES, 2014).

O fundador da instituição foi o joalheiro francês radicado desde muito jovem no Brasil, Lucien Finkelstein. Movido pelo desejo de compartilhar sua coleção particular de obras naïfs, em 1985, institui a Fundação Lucien Finkelstein. Desde o início, conforme declara o fundador, o intuito era criar um museu internacional de arte naïf:

Foi então que surgiu a idéia de fazer um museu de arte Naïf, doando esses quadros para constituir a base do acervo. Conhecendo quase todos os museus de arte naïf do mundo, percebi a grande lacuna que existe no Brasil nesse sentido. Nossa arte naïf não tem ainda um espaço que a valorize e permita aos brasileiros entender porque é tão bem acolhida e admirada no exterior. A “convivência” dos quadros dos nossos artistas com os dos naïfs estrangeiros por sua vez (já que o museu será internacional), seria mais um ponto de reflexão e comparação⁵⁷.

Em 1988, a fundação realizou a exposição “O Mundo Fascinante dos Pintores Naïfs” com obras do seu acervo no Paço Imperial, Rio de Janeiro. A mostra recebeu um público de cerca de 70.000 pessoas, tendo sido um passo importante para a abertura do Museu. Ainda assim, em constante busca por um diálogo e apoio de entidades públicas (federais, estaduais e municipais), a fundação encontrou dificuldades para concretizar o MIAN.

Finalmente, em 1995, Finkelstein adquire e cede para abrigar o MIAN um casarão colonial tombado, do século XIX, no bairro de Cosme Velho, muito próximo à subida de trem para o Corcovado, um dos pontos turísticos mais visitados da cidade. A localização não foi escolhida por acaso, o fundador concebia o Museu como

um grande atrativo turístico cultural para uma cidade, Finkelstein escolheu a localidade para que os visitantes e turistas pudessem ter fácil acesso ao museu. A inauguração foi considerada uma grande novidade no cenário museológico

⁵⁶ O termo arte naïf remete ao ingênuo, ao instintivo. A nomenclatura foi cunhada para se referir à arte produzida por artistas sem formação artística, autodidatas que não utilizam em suas obras os sistemas de representação convencionados no universo artístico, como uso científico da perspectiva, formas convencionais de composição e de utilização das cores. Em geral, a arte naïf se caracteriza pelo uso de cores vibrantes e contrastadas, pela representação detalhada de elementos da paisagem e uma forte presença do universo onírico. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5357/arte-naif>> Acesso em: 3 abri. 2017.

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.museunaif.com/institucional/sobre/>> Acesso em: 15 mar. 2017.

brasileiro, não só pelo ineditismo e abrangência de sua coleção (uma coleção e um museu dedicados exclusivamente à arte naïf), mas também por ser um museu de colecionador, uma pessoa física que, por seus esforços, tornou pública uma coleção de valor cultural inestimável (LOPES, 2014, p. 82).

Desde então, o museu já recebeu importantes exposições itinerantes internacionais e também expôs parte de seu acervo em alguns países, como na França, Alemanha e Marrocos. Ademais, o MIAN foi reconhecido internacionalmente diversas vezes, tendo recebido nos anos de 1997, 2000 e 2004 o prêmio menção honrosa na INSITA - Evento de arte naïf apoiado pela UNESCO e organizado pela *Slova National Gallery*, da Bratislava. O Museu conta em seu acervo com a maior tela de arte naïf do mundo. O trabalho de Lia Mitterakis com 4,00x7,00 metros, está em permanente exposição no salão principal do MIAN.



Figura 1: Obra de Antônio Sombra retratando o MIAN.
Foto: MIAN / Divulgação

No entanto, a manutenção da abertura para o público tem se mostrado um desafio para a instituição. Entre os anos de 2007 e 2010, por conta do fim dos repasses municipais da verba que mantinha o seu funcionamento constante, o museu ficou fechado para visitas espontâneas, sendo aberto apenas para algumas visitas agendadas. Em 2010, a estrutura física da reserva técnica foi gravemente

danificada por fortes chuvas, e o museu permaneceu fechado. A reabertura do espaço só foi possível em 2012 após a instituição ser contemplada pelo edital Pró Artes Visuais da Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro (SMC-RJ). Além disso, uma contribuição financeira de um fundo emergencial para as artes do governo holandês, o *Prince Claus Fund for Culture and Development*, também contribuiu para a reabertura.

Nesse momento, o Museu passou a abrigar um Café e restaurante e também uma loja na qual os visitantes poderiam adquirir lembranças, livros e até mesmo obras de arte naïf.

Com a retomada das atividades do museu um novo plano de gestão, que incluía também a perspectiva educacional, foi desenvolvido. Em 2013, a partir de um financiamento pela Lei Rouanet de Incentivo à Cultura/Minc ao projeto *Vida longa ao MIAN*, foram realizados os projetos *Naïf Digital* e *Texturas Naïf*. O primeiro consistiu na elaboração das plataformas digitais *MIAN Digital* e *Jogo Naïf* com objetivo de integrar o acervo exposto no espaço físico com o meio virtual. O projeto proporcionou, dessa forma, uma difusão sociocultural mais ampla da arte naïf, assim como uma interação lúdica com o acervo. No âmbito do projeto *Texturas Naïf*, foi criada uma exposição de mesmo nome que permite ao espectador não apenas olhar, mas também tocar as obras expostas. Os trabalhos de artistas nacionais e internacionais presentes nessa mostra utilizam uma variada gama de materiais (como madeira, tecidos, lã e linhas) e oferecem diferentes sensações ao visitante.

Em pesquisa realizada na instituição, Lopes (2014) pode constatar o relevante papel do setor socioeducativo do MIAN no que tange à mediação com o público, em especial aquela para as crianças com até seis anos. Os educadores desenvolveram uma série de ações considerando as especificidades desse público e as possíveis contribuições do museu para o seu desenvolvimento e sua formação cultural. As propostas dialogam intensamente com os conceitos que permeiam a arte naïf e, mais especificamente, as obras em exposição. A autora aponta em sua análise que, em grande parte, as mediações realizadas no MIAN proporcionaram às crianças engajamento emocional, expressão de ideias e sentimentos, do mesmo modo que uma interação com as obras e com seus pares. Tal envolvimento foi possível pela forte presença do lúdico e do convite à imaginação na mediação

realizada pelas arte-educadoras. É notável a variedade das ações desenvolvidas pela equipe do socioeducativo, visto que essa é extremamente reduzida. À época dessa pesquisa, o setor contava com três pessoas, dentre elas uma gestora cultural.

Embora Lopes (2014) tenha indicado que ainda existiam desafios a serem superados pelo setor socioeducativo, é possível afirmar que a considerável repercussão (através de notícias na mídia, palestras, artigos e relatos em blogs, por exemplo) do trabalho desenvolvido com a infância na instituição colaborou para que fossem pensadas as possibilidades e a proficuidade do encontro entre as crianças, o museu e a arte. Com o projeto *Naif para Nenéns*, a influência do museu se dá para além do contexto nacional, servindo de inspiração para a criação de programas também em um museu italiano⁵⁸.

Infelizmente, no fim do ano de 2016, o MIAN informou mais uma vez ao público que estava encerrando suas atividades por tempo indeterminado. Em nota pública, a Instituição lamenta e afirma que o fechamento se dá por ausência de projetos de exposições, editais de patrocínio, patrocinadores ou apoios que garantam a continuidade do trabalho, inviabilizando o funcionamento do Museu.

3.1.2. O Instituto Tomie Ohtake

O Instituto Tomie Ohtake é uma instituição particular sediada na cidade de São Paulo no bairro de Pinheiros. Fundado em 2001, o centro cultural recebe principalmente exposições de artes plásticas, mas também de arquitetura e design. O foco principal da programação, que inclui exposições, realização de debates, cursos, prêmios e edição de publicações, concentra-se nas produções artísticas realizadas nos últimos 60 anos. Esse enfoque se justifica pelo diálogo com a obra de Tomie Ohtake, artista japonesa naturalizada brasileira a qual o Instituto homenageia em seu nome.

O Instituto organizou importantes mostras internacionais como dos artistas Louise Bourgeois, Picasso, Yayoi Kusama, Salvador Dalí, Joan Miró. Frequentemente a sua programação conta com exposições de artistas nacionais, tais quais Lygia Clark, José Damasceno, Rosângela Rennó, Carlos Vergara e,

⁵⁸ Gestora socioeducativa/ MIAN. **Entrevista 4** [out. 2016]. Entrevistadora: Maria Emília Tagliari Santos. Rio de Janeiro, 2016.

claro, Tomie Ohtake. Foram promovidas também mais de 90 mostras itinerantes para outros espaços culturais brasileiros.

O prédio em que está localizado o Instituto⁵⁹ foi projetado por Ruy Ohtake, filho de Tomie. A construção do complexo (que conta com dois prédios de escritórios) foi realizada por um grupo farmacêutico e, na época, Ruy Ohtake sugeriu que o grupo aproveitasse a oportunidade da construção para oferecer um espaço de cultura à cidade de São Paulo. O complexo Aché Cultural, pertencente ao grupo farmacêutico, que já teve o nome de Ohtake Cultural, além dos prédios de escritórios e o Instituto Tomie Ohtake, conta ainda com um centro de convenções e um teatro.

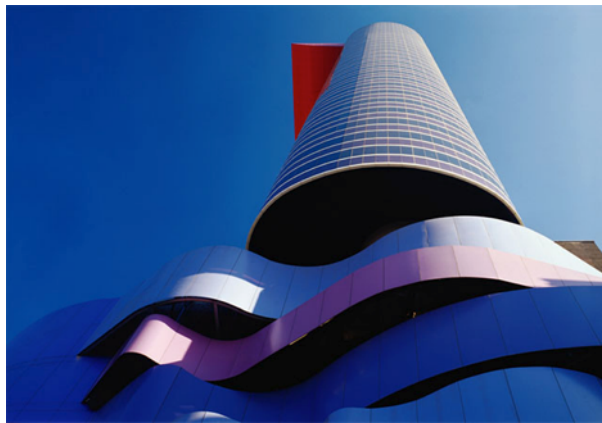


Figura 2: Instituto Tomie Ohtake
Foto: Instituto Tomie Ohtake/ Divulgação

Atualmente, com mudanças na gestão do laboratório, o grupo não injeta recursos na instituição cultural, porém possui um contrato de 30 anos de comodato com o Instituto. O financiamento das atividades se dá por meio de recursos de empresas privadas, por apoios e, principalmente, via leis de incentivo, como a Lei Rouanet.

De acordo com a administração da Instituição⁶⁰, a localização do edifício possibilita o acesso de públicos de diferentes classes sociais. O espaço conta com 2300m² de área expositiva dividida em sete salas de exposição, um grande *hall* e

⁵⁹Disponível em: < http://www.valor.com.br/cultura/3246070/um-agitador-da-cultura?utm_source=newsletter_manha&utm_medium=26082013&utm_term=um+agitador+da+cultura&utm_campaign=informativo&NewsNid=3245076 > Acesso em: 6 abr. 2017.

⁶⁰Disponível em: < http://www.institutotomieohtake.org.br/conheca/o_instituto > Acesso em: 6 abr. 2017.

um mezanino. Além disso, existem quatro amplas salas de cursos e workshops. Na sua maioria, a programação é gratuita, entretanto, algumas exposições têm entrada paga. Segundo o gestor cultural, o Instituto se preocupa que o público “esteja afeito às artes que contêm ingredientes para que ele se desenvolva com mais sensibilidade, com mais conhecimento do mundo, e com mais afetividade perante às outras pessoas”⁶¹.

O Núcleo de Cultura e Participação, anteriormente designado Ação Educativa, já recebeu mais de cinco mil escolas da rede pública e privada de ensino. Esse Núcleo planeja e idealiza visitas educativas a exposições, cursos, debates e outros projetos, e procura desenvolver ações destinadas a diferentes públicos, em especial àqueles que vivenciam uma situação de vulnerabilidade social. O objetivo é viabilizar uma maior participação cultural para que esses públicos sejam protagonistas de experiências envolvendo o pensamento crítico e a criatividade, reverberando sua expressão na sociedade⁶².

Os projetos – oficinas, formação de professores, visitas a espaços culturais, expedições urbanas, mostras de filmes, seminários, publicações, intervenções artísticas, produções audiovisuais, apresentações musicais, entre outros – têm lugar no Instituto, como também em outras instituições parceiras, até mesmo fora da cidade de São Paulo. Alguns dos projetos realizados são: *Manhãs de Histórias*; *Diálogos Poéticos e Educacionais com a Arte Contemporânea*; *Arte e Sabor*; *Marcenaria para Crianças e Jovens*, dentre outros.

Em 2016, durante a realização desta pesquisa, o Núcleo de Cultura e Participação contava com uma equipe bastante grande se comparada a outras instituições culturais, cerca de 50 profissionais. As atividades do setor têm, em alguns casos, patrocínios próprios que viabilizam sua realização.

3.2. *Naïf para Nenéns e No Colo: experiências de mediação para bebês e seus cuidadores*

No segundo capítulo desta dissertação, percorreu-se alguns trechos do caminho que levou ao acolhimento intencional e planejado dos bebês e seus responsáveis nos museus de arte. Uma trajetória marcada por mudanças nas

⁶¹ Disponível em: <http://www.institutotomieohtake.org.br/conheca/o_instituto> Acesso em: 6 abr. 2017.

⁶² Disponível em: <http://www.institutotomieohtake.org.br/conheca/o_instituto> Acesso em: 6 abr. 2017.

concepções teóricas sobre a infância, por conquistas democráticas, por disputas e reinvenções nos diversos âmbitos da sociedade. Mas, e no interior das duas instituições pesquisadas, como se deu o olhar para as crianças pequenas?

As visitas mediadas para bebês do programa *Naïf para Nenéns*, no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil, começaram em 2013, logo após a reabertura do museu. Assim que reiniciou suas atividades em 2012, o MIAN passou a receber muitos grupos escolares, dentre eles, turmas da educação infantil com crianças a partir dos três anos. No entanto, a gestora da área socioeducativa do MIAN declarou em entrevista que percebia, dada a sua experiência como pedagoga, que as creches levavam, em inúmeras visitas, crianças menores do que três anos, acreditando que passariam despercebidas. A insistência sutil das instituições de educação infantil em trazer crianças mais novas para o museu fez com que uma das educadoras do MIAN sugerisse que a equipe pensasse uma visita voltada para bebês⁶³.

Seguramente, a oferta de agendamento de visitas mediadas para grupos de crianças menores de seis anos já se apresentava como diferencial do projeto socioeducativo do MIAN da grande maioria das instituições culturais da cidade do Rio de Janeiro. Como é possível aferir nos dados da já referida pesquisa do GPEMCI (2015), no universo de 85 instituições respondentes, 59 instituições afirmaram não possuir qualquer iniciativa para atrair o público entre 0-5 anos. Mesmo na faixa etária entre 4 e 5 anos, 54 instituições afirmaram que a frequência dessas crianças em comparação aos outros públicos era inexistente, muito baixa ou baixa. Os dados da pesquisa informam, ainda, que a ascensão da frequência do público infantil é diretamente proporcional ao aumento da idade das crianças.

Contudo, não se pode deixar de enfatizar o papel das escolas de educação infantil na criação da programação específica para bebês. De acordo com o relato acima, a atitude reiterada dessas instituições de educação infantil em buscar subterfúgios para levar as crianças mais novas ao museu, fez com que a presença dos bebês fosse notada e gerasse questionamentos na equipe do MIAN. Deste modo, constata-se novamente o papel social dos espaços de educação formal na

⁶³ Gestora socioeducativa/ MIAN. **Entrevista 4** [out. 2016]. Entrevistadora: Maria Emília Tagliari Santos. Rio de Janeiro, 2016.

visibilização dos bebês enquanto sujeitos capazes de se beneficiar de experiências estéticas e culturais.

Partindo dessa inquietação, de acordo com a gestora socioeducativa do MIAN, a equipe buscou na pesquisa bibliográfica e também em outras propostas de mediação subsídios para iniciar um trabalho com os bebês. Sobre esse momento de concepção e busca por referências a gestora conta:

Gestora socioeducativa /MIAN: (...) Nós fizemos uma pesquisa bibliográfica, buscamos outras instituições que tivessem esse tipo de trabalho. Na época, a gente se inspirou muito no FIL [Festival Internacional Intercâmbio de Linguagens] que tinha outras propostas de expressões artísticas para bebês, como a dança. Tinha também o Cine Materna. A gente não achou na época nenhuma referência de bebês [em museu]. Quando a gente já estava quase iniciando, "vamos tentar", vimos que o museu Lasar Segall, em São Paulo, tinha feito uma sessão, mas não tinha muita coisa escrita. Tinha umas fotos, tinha um blog, mas não tinha nada publicado. Eu comecei a pesquisar mais e descobri que em Manchester, na Inglaterra, tinha um programa chamado *Culturebabies*, do Manchester Art Museum. Através do British Council, (...) descobri que uma das pessoas de um desses museus que tinha programa de bebês estava vindo para uma visita de estudos no Brasil. Então, eu entrei em contato com eles e ela foi super generosa. Sentou comigo informalmente (...) e foi me dando um FAQ - *frequently asked questions*. Ela deu toda a estrutura: você vai ter que agendar, porque senão você não vai conseguir atender o número de bebês... Eu tinha feito uma sessão e depois eu tive essa conversa com ela. Ela me falou várias coisas. Lá, quem propõe a tela é o arte educador e eu achei essa ideia muito bacana, pois eu acho que a gente sempre faz melhor o que está dentro do nosso repertório (...).

O relato da gestora evidencia a escassez de propostas culturais voltadas para o público em questão. A busca por referências que pudessem apontar um caminho para a mediação feita *para* e *com* os bebês, deixa visível a importância da troca de experiências entre as instituições e/ou iniciativas culturais. No ano seguinte, em 2014, o Museu Lasar Segall organiza o *I Seminário Bebês no Museu*, em São Paulo, oportunizando uma troca entre diversos profissionais de educação em museu e também de escolas e creches.

No entanto, o vazio na programação não significava a inexistência de um público. Logo na segunda semana que o museu ofereceu o programa *Naïf para Nenéns*, a procura já se apresentava maior do que a capacidade de atendimento da equipe de educação. Foram marcadas sessões extras e a notícia do programa foi se espalhando, ganhando espaço em blogs, telejornais e revistas. Para a gestora, esse processo foi “realmente um renascimento, o museu estava numa fase reabertura e foi muito simbólico que os bebês passaram a atrair [o público]”. Com a frequência das sessões do *Naïf para Nenéns* (para bebês entre zero e um ano), os

participantes demandaram atividades também para bebês até três anos, assim, o Museu criou o *Naif para Nenéns +1*. O programa também acarretou a elaboração de uma atividade para família com crianças com mais de três anos, o *Ateliê da Família*. Esses desdobramentos da proposta inicial do *Naif para Nenéns*, a partir de reivindicações das famílias que chegavam ao museu, demonstra a força da iniciativa e sua importância na constituição do público do MIAN.

Em 2014, o MIAN estabelece uma parceria com um grupo de musicalização para bebês que passou a realizar mensalmente o *Sarau Cirandinhas* no museu. Durante o período desta pesquisa, o *Sarau* definia o repertório de acordo com a temática escolhida para os encontros do *Naif para Nenéns*. O grupo realizava um encontro musical, com a presença de músicos e cantoras, com proposições lúdicas, buscando a musicalização, a socialização e o movimento. Essa atividade não foi o foco principal da pesquisa visto que não era pensada pela equipe do museu, porém, alguns de seus aspectos serão pontuados em meio à análise do programa *Naif para Nenéns*.

Além do desenvolvimento das propostas, como meio de acessibilidade material, a instituição possui um trocador para bebês no banheiro, oferece um local mais reservado para amamentação (opcional, pois a amamentação é permitida em qualquer área do museu, conforme lei), água e micro-ondas para aquecimento da alimentação dos bebês. As visitas do *Naif para Nenéns* eram pagas, visto que a instituição no momento da pesquisa não dispunha de nenhum outro modo de financiamento para a atividade. Nesse aspecto, a gestora indicou que o museu criou uma espécie de cartão fidelidade com o qual, após a participação em 10 encontros, a família participava gratuitamente de uma sessão.

Com o programa *No Colo*, do Instituto Tomie Ohtake, os bebês se fazem presentes na programação por um outro caminho: através de um projeto de inclusão, o *Manhãs de História*. Criado em 2015, o projeto era inicialmente focado em contação de histórias sobre as exposições em cartaz para crianças com deficiência visual, incluindo áudio-descrições e outros recursos. Aos poucos, outros públicos para além das crianças cegas se fizeram presente nas contações,

como crianças com paralisia cerebral. Adolescentes, irmãos mais velhos das crianças com deficiência, também compunham a diversidade do público⁶⁴.

De acordo com os depoimentos coletados em entrevista, ao invés de encarar a diversificação do público como um problema de desvio, a equipe da Ação Educativa responsável pela elaboração do projeto, assim como a empresa patrocinadora, entenderam tal diversidade como uma potência do *Manhãs de História*. O coordenador geral da Ação Educativa foi quem apontou os bebês como outro caminho para abordar a diversidade que o projeto contemplava. Vale destacar que esse coordenador havia acompanhado o seminário sobre bebês e museus organizado pelo Museu Lasar Segall e pela Casa das Rosas, além do trabalho realizado pelo MIAN. Nascia, dessa forma, o programa *No Colo*. Uma educadora que já havia tido experiências com essa faixa etária no Museu de Arte Moderna de São Paulo foi então convidada para elaborar o *No Colo* junto com o coordenador do projeto *Manhãs de História*⁶⁵.

Assim, o *No Colo* nasce em 2016 já com um caminho percorrido e aberto por outras experiências, trazendo consigo novidades e novos desafios. A educadora consultora do projeto afirma que já havia trabalhado em duas frentes, bebês e inclusão, mas nunca “uma coisa dentro da outra”. A certeza que essa junção fazia realmente sentido veio no depoimento de uma das participantes:

Educadora consultora/ No Colo: O Instituto tem um hábito, uma ficha de avaliação que a gente aplica após cada encontro e também temos o hábito de gravar. Na saída [do primeiro *No Colo* realizado, ainda como um “teste”] pedimos para algumas pessoas gravarem um depoimento. E no primeiro encontro, no primeiro depoimento, quando a pessoa foi fazer esse vídeo, ela usou a palavra inclusão. Ela falou “eu me senti incluída”. E ela não sabia que era um projeto de inclusão. Ela contou da situação da pessoa que está com um bebê (...) ela falou que se sentia excluída, porque o bebê chora, “pode ou não pode colocar o peito para fora para amamentar?”. E ela usou essa expressão “me senti incluída”. Então eu e [nome educador coordenador] um olhou para cara do outro e pensou “nossa”. Dá aquela sensação de que não está num campo conceitual, que isso está chegando no público mesmo não estando no convite. Depois disso, nós ouvimos várias vezes, ouvimos inclusive um comentário emocionado de uma mãe que falava que ela estava se sentindo muito excluída de tudo. Na verdade nada de mais aconteceu nas atividades, pode ser que ainda aconteça, mas ninguém saiu chorando ou vomitou no espaço expositivo. Mas o medo que alguma dessas coisas aconteça faz com que as pessoas muitas vezes não saiam, ou vão apenas para a casa da família, da avó. Assim, nós começamos a ver que de fato nós estávamos habitando um espaço

⁶⁴ Educador coordenador do projeto de acessibilidade Manhãs de História /Instituto Tomie Ohtake. **Entrevista 3** [out. 2016]. Entrevistadora: Maria Emília Tagliari Santos. São Paulo, 2016.

⁶⁵ Educador coordenador do projeto de acessibilidade Manhãs de História /Instituto Tomie Ohtake. **Entrevista 3** [out. 2016]. Entrevistadora: Maria Emília Tagliari Santos. São Paulo, 2016.

inclusivo. O que estava num campo da discussão, de elaboração de um projeto, a gente começou a ver a nascer na prática. Inclusive com o vocabulário, porque o vocabulário na verdade só denota alguma coisa que está acontecendo⁶⁶.

De acordo com Rapoport & Piccinini (2006), a chegada de um bebê causa intensas transformações na vida de quem o acolhe, em especial das mães. As mudanças na rotina, assim como as responsabilidades para com a criança geralmente geram estresse, cansaço emocional e físico. Dessa forma, o apoio social apresenta-se como “como uma provisão do ambiente social e um importante aspecto de troca entre a pessoa e o mundo social” (RAPOPORT; PICCININI, 2006, p. 86). As redes de apoio social têm impacto significativo na saúde emocional materna e, conseqüentemente, no desenvolvimento emocional do bebê. Ainda que as relações estabelecidas entre os pais e a rede de apoio social que esses dispõem varie de acordo com características culturais e sociais, os autores sustentam que a possibilidade de se contar com o apoio social favorece para que as mulheres tenham uma interação mais atenta e sensível com o bebê.

Nas entrevistas com os responsáveis pelos bebês, a questão do apoio social aparece principalmente quando, dentre as motivações para levarem seus filhos na programação no museu (MIAN ou Tomie Ohtake), está o convite de amigos que também têm filhos pequenos. Além disso, muitos responsáveis afirmaram ter ficado sabendo das duas programações via grupos de maternidade nas redes sociais ou grupo de pais da creche. Assim, a procura por uma atividade cultural com os filhos está intimamente relacionada às redes de apoio de mães e pais que se formam na comunidade. Ainda a esse respeito, o relato⁶⁷ de responsáveis entrevistados ao longo da pesquisa de campo, reitera a reflexão aqui apresentada:

Mãe/ No Colo: (...) ele [o pai] estuda muito e trabalha, então eu, como estou com ela, só a cargo de cuidar dela, eu procuro. Até **para que eu possa ter um momento de lazer**. Então os momentos de lazer agora são mais voltados para ela. (Grifo nosso)

Pai/ Naïf para Nenéns +1: (...) **costumávamos ir a peças de teatro, mas depois do nascimento [da bebê] ficou um pouco complicado**. E nessa proposta do Naïf vimos a primeira oportunidade de trazer ela para esta vivência. (Grifo nosso)

⁶⁶ Educadora consultora do No Colo /Instituto Tomie Ohtake. **Entrevista 3** [out. 2016]. Entrevistadora: Maria Emília Tagliari Santos. São Paulo, 2016.

⁶⁷ Trechos das entrevistas com os responsáveis pelos bebês. As entrevistas foram realizadas após cada sessão acompanhada pela pesquisadora durante o período de realização do trabalho de campo.

Mãe/ Naïf para Nenéns: Tem poucas atividades para crianças bem pequenas e **uma mãe que tem bebê pequeninho fica sem vida social**. Foi uma forma de trazer ela para ter contato com outras crianças e também **os pais poderem sair um pouco, ver outras coisas**. (Grifo nosso)

Alguns responsáveis também se referiram à estrutura física e ao horário como fatores que viabilizam a visita em família ao museu. Outro aspecto ressaltado por alguns dos entrevistados foi a possibilidade de fazer algo com o bebê e, ao mesmo tempo, encontrar outras mães. Um dos entrevistados destaca:

Pai/ Naïf para Nenéns: Inclusive para me sentir mais seguro para arriscar visitas a museus que, a princípio, não têm essa proposta de acolhimento para pessoas com menos de 3 anos de idade. Geralmente pessoas que começam a ser mães e pais, elas se **defendem** ou se **retraem um pouco nesse aspecto de se aventurar pelo social**. Eu acho que inicialmente essa exploração pelo Museu de Arte Naïf foi muito legal. (Grifo nosso)

As redes de apoio tradicionais geralmente são compostas por familiares, com ênfase no cônjuge e nos avós, amigos próximos e os profissionais da creche. Essa rede oferece não apenas apoio emocional e informacional, como também prático, como nas tarefas de cuidado com o bebê. Porém, principalmente no meio urbano, atualmente essas redes se encontram mais restritas, fazendo com que muitas vezes a mãe se veja sozinha com as responsabilidades do cuidado com o bebê (RAPOPORT; PICCININI, 2006). Herman (2015) acredita que os museus podem se estabelecer como uma alternativa de comunidade de suporte. Para a autora, as instituições culturais que fazem um convite claro aos cuidadores e seus bebês contribuem para a saúde emocional desses cuidadores à medida em que proporcionam estímulo intelectual e o encontro com outras famílias.

Com base nas reflexões aqui apresentadas e nos depoimentos das mães em vídeo⁶⁸ citado pelos educadores do Instituto Tomie Ohtake (da mesma forma que em outros, como o a da educadora Paula Selli apresentado no capítulo anterior), é possível afirmar que as atividades culturais têm se apresentado como forma de estabelecer uma rede de apoio, principalmente nos primeiros anos da maternidade. Os programas de mediação para bebês, de certa forma, buscam contemplar a interação entre o cuidador e o bebê, pelos laços afetivos fundamentais que se estabelecem nessa relação. No contexto desta pesquisa, os programas estavam

⁶⁸ O vídeo foi disponibilizado para a pesquisadora, mas ainda não está disponível para o público em geral.

direcionados às famílias⁶⁹, portanto, faz sentido serem pensados como projetos de inclusão dos bebês e de seus responsáveis na programação cultural.

No Instituto Tomie Ohtake, o intuito dos educadores é que o acolhimento de pessoas com bebês não se restrinja a sessões do programa *No Colo*, mas que o Instituto continue a receber de modo adequado esse grupo, mesmo que o programa seja extinto. Com esse objetivo, uma parte importante do projeto é a formação interna dos funcionários como, por exemplo, os seguranças. Além de buscarem gradativamente desconstruir barreiras simbólicas do centro cultural *para e com* grupos que não se sentem convidados a frequentar suas atividades, algumas estratégias de acesso também são levadas em conta, como a entrada gratuita nas exposições e a estrutura de trocador no banheiro.

O projeto *Manhãs de Histórias* como um todo se expandiu em 2016, abarcando contações em diferentes horários (acontecendo também em outros espaços da cidade), atividades para bebês, oficinas acessíveis, cursos para professores – um desses destinado a professores da educação infantil –, palestras e seminários. Dentro desse conjunto de ações, o programa *No Colo* se destacou, ficando “lado a lado com as atividades principais”⁷⁰. Já no primeiro encontro do *No Colo*, o programa teve que fazer uma lista de espera que contava com 80 interessados.

Em 2017, a fim de contemplar os desdobramentos de cada programa, o projeto *Manhãs de Histórias* foi renomeado de *Programa de Acessibilidade e*, de acordo com a instituição:

Nessa visão atualizada de acessibilidade, os processos desenvolvidos buscam integrar o atendimento a pessoas com deficiências e em situação de vulnerabilidade social ao público em geral, gerando espaços de encontro e diversidade.

O Programa de Acessibilidade do Instituto Tomie Ohtake 2017, ao incluir grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade social, passa a alcançar crianças e adolescentes abrigados; mulheres com filhos pequenos em situação de rua; idosos em situação de rua ou com limitação de locomoção; adultos em situação de rua; jovens em liberdade assistida; jovens moradores da periferia de São Paulo; profissionais da assistência social responsáveis pela abordagem de pessoas em situação de rua; crianças vítimas de exploração sexual e trabalho infantil, populações LGBT, entre outros.

Para este ano, foram definidas três áreas de atuação: o Instituto Tomie Ohtake e seu entorno; a região do Canindé, em São Paulo; e a cidade de Recife (PE). As ações

⁶⁹ O que não significa afirmar que não sejam realizados também para creches, por exemplo. Porém este não foi o foco desta dissertação.

⁷⁰ Educador coordenador do projeto de acessibilidade *Manhãs de História* /Instituto Tomie Ohtake. **Entrevista 3** [out. 2016]. Entrevistadora: Maria Emília Tagliari Santos. São Paulo, 2016.

são realizadas por meio de uma rede de parcerias com instituições públicas e privadas, como escolas, ONGs, equipamentos de cultura, saúde e assistência social que já desenvolvem trabalhos alinhados ao programa⁷¹.

De fato, dentro do próprio *No Colo* foram oferecidas atividades que integraram o público inscrito espontaneamente e grupos de crianças com diferentes deficiências a partir de uma parceria com um centro de reabilitação da prefeitura da cidade de São Paulo.

Retomando o que foi abordado no segundo capítulo desta dissertação, Wartofsky (1999) pontua que a infância é construída através dos tempos e nas diferentes sociedades como um artefato cultural. Sendo assim, os espaços nos quais sua presença e modos de agir e ser são bem vistos fazem parte de uma construção cultural. Quando se observa o relato dos educadores das duas instituições pesquisadas, percebe-se que ainda hoje os museus de arte são espaços socialmente compreendidos como não apropriados para crianças pequenas, ou melhor, que as condutas infantis e neonatais não se enquadram naquelas esperadas nesse ambiente. Ainda que a demanda por programações culturais para bebês e seus responsáveis exista, foi necessário um convite oficial para que esses grupos comparecessem ao espaço do museu de maneira mais sistemática.

Além do caminho percorrido por diversos atores sociais demonstrado no segundo capítulo, há aquele efetuado pela própria instituição museal. Principalmente a partir das décadas de 1960 e 1970, as instituições culturais vivenciaram a reverberação das reivindicações sociais caracterizadas nos movimentos estudantis, no feminismo, na descolonização da África e da Ásia e por ditaduras militares instauradas na América Latina. Pleiteava-se, então, uma ressignificação das funções sociais do museu de modo a articulá-lo com as demandas impulsionadas pelas transformações sociais (ALVES; REIS, 2013).

Como resposta às reivindicações e inquietações geradas na área, o Conselho Internacional de Museus (ICOM) organiza, entre 1969 e 1972, uma série de reuniões com o intuito de oportunizar uma reflexão coletiva. De maneira geral, as resoluções decorrentes desses debates apontam para um museu mais engajado e implicado nas questões políticas e no desenvolvimento integral da

⁷¹ Disponível em: <http://www.institutotomieohtake.org.br/cultura_participacao/interna/programa-de-acessibilidade> Acesso em: 13 abr. 2017.

sociedade. A instituição museal é convocada a participar da conscientização dos indivíduos ligando o presente ao passado, bem como a buscar sempre uma ampliação da sua relação com a comunidade (ALVES; REIS, 2013).

A fim de garantir que as decisões destacadas nesses encontros organizados pelas instituições museais ao longo das últimas décadas fossem asseguradas, um olhar mais atento ao público apresentou-se com aspecto relevante. Compreender o público que já frequenta os museus, assim como aquele que não o faz, configurou-se como requisito fundante para a democratização desses espaços (SOUZA, 2016). Köptcke (2012, p. 221) sinaliza que, com o intuito de alcançar a democratização dos espaços culturais, destacaram-se algumas abordagens. No contexto desta investigação, é interessante atentar para duas das abordagens indicadas pela autora por seu diálogo com as propostas educacionais aqui analisadas:

A primeira diz respeito ao acesso material que concerne à existência física e à distribuição territorial equânime dos equipamentos; a proposição de tarifas populares; a consideração das necessidades especiais dos visitantes (rampas, elevadores, textos em braile, etc.) nos espaços e equipamentos da cultura. A segunda faz referência à acessibilidade social e simbólica, às chances efetivas dos diferentes segmentos sociais de frequentarem os diversos espaços culturais.

Ao buscar contemplar em sua programação ações e estratégias de mediação especialmente pensadas para um grupo social - os bebês e seus responsáveis -, as duas instituições contribuem para novos entendimentos, principalmente daqueles que julgam inapropriada e sem sentido a presença desse grupo nos espaços culturais, em especial, no espaço expositivo. Deste modo, as ações que aproximam os bebês do cotidiano do museu agem diretamente no campo da acessibilidade social e simbólica desses espaços. As iniciativas também procuram abarcar o campo material da acessibilidade ao oferecer determinadas condições de acesso para esse público como entrada gratuita ou “programa de fidelidade”, trocadores, respeito sem constrangimentos ao direito da amamentação em espaços públicos, além de espaços para o aquecimento de alimentos.

Por outro lado, alguns autores como a própria Köptcke (2012) e Varine (2012), ressaltam que tais medidas não dão conta de uma real democratização dos museus. Essa perspectiva compreende que as iniciativas de mediação cultural (como oficinas, cursos e comitês assistentes com participação de visitantes)

sozinhas não promovem a diversificação da estrutura social ou o aumento do número de visitantes. Seria necessário dar um passo além da democratização do acesso em direção a uma democracia cultural (KÖPTCKE, 2012). Nessa lógica, é necessário que as instituições possuam uma equipe que trabalhe em conjunto desde a concepção das exposições, até o desenvolvimento de projetos com a comunidade. Assim, curadores, conservadores (geralmente situados no alto do patamar da hierarquia das instituições) trabalhariam em conjunto com educadores, técnicos e outros mediadores. Pensando o caso de museus em sua acepção mais próxima da clássica⁷², como os museus de arte, Varine (2012, p. 178) declara que

(...) as instituições patrimoniais que, efetivamente e eficazmente, mais contribuem para o desenvolvimento do território e da comunidade onde elas estão implantadas são aquelas em que a equipe funciona como uma cooperativa de especialistas de disciplinas e ofícios diversos. Compartilhando saberes e experiências, afinando linguagens e ações de difusão, colocando-se a serviço dos visitantes e também das populações que, fora dos muros, têm também direito de usar o patrimônio que se supõe pertencer-lhes.

Apesar da crítica pertinente tecida por esses e outros autores, não se pode afirmar que os projetos em questão não contribuem de maneira positiva para que os grupos para os quais são desenvolvidos acessem e, conseqüentemente, usufruam dos acervos em exibição. Dentro de suas possibilidades e metas, as duas instituições parecem perseguir estratégias com impacto positivo e de diversificação do público visitante.

De acordo com a gestora socioeducativa do MIAN, o *Naiif para Nenéns*, apesar de ser uma atividade paga, atinge um público bastante amplo:

Gestora socioeducativa /MIAN: A gente tem visitação de todos os bairros do Rio de Janeiro. Até da Baixada⁷³. As pessoas às vezes vêm de São João de Meriti, Belford Roxo, Jacarepaguá, temos um *spread* muito grande. Nós primeiro achamos que ia ficar uma coisa muito zona sul carioca, porque é cobrado e são 20 reais, (...) isso às vezes para algumas pessoas é impeditivo. Mas a gente acha que as pessoas investem muito quando estão com o primeiro bebê, elas às vezes investem mais... O projeto trouxe muitas pessoas que nunca tinham vindo ao museu.

De fato, em entrevistas com os responsáveis que acompanhavam os bebês nas atividades de ambas as instituições, foi possível averiguar que, para muitos, a

⁷² A concepção de museus clássicos para Varine está associada com as proposições da Nova Museologia. Para saber mais, consultar VARINE, Hugues de. Um instrumento do desenvolvimento: o museu. In. *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Porto Alegre, ed. Medianiz, 2012.

⁷³ A Baixada Fluminense denomina o conjunto de municípios ao norte da cidade do Rio de Janeiro, tais como: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Belford Roxo e Queimados.

participação nos programas voltados para os bebês constituía-se também na primeira visita a esses dois espaços (o MIAN, com o *Naif para Nenéns*, e o Instituto Tomie Ohtake, com o *No Colo*).

Por sua vez, os idealizadores do projeto *No Colo* apresentaram a preocupação em buscar outras estratégias para abarcar um público mais diverso, inclusive aquele que não costuma frequentar o centro cultural:

Educador coordenador/ No Colo: Mas nós estávamos percebendo que esse público que conseguia [se inscrever para participar das sessões do No Colo] era o público que estava no *Facebook*, era o público que tem o *Instagram*, é o público com um poder aquisitivo maior e que também é mais antenado nas programações culturais. Então, nós começamos a deixar uma parte reservada para o público geral, que geralmente é aqui do entorno, para crianças de abrigo e, agora, as crianças do centro de reabilitação. Porque senão monopolizava muito, eram sempre essas famílias que têm mais acesso e a gente começou a procurar os outros. (...)

Essa parte da questão social – de outras vulnerabilidades que não só a vulnerabilidade no caso do puerpério, da maternidade, mas da pessoa com deficiência, ou em situação de rua ou a periferia – é um trabalho que o [nome coordenador geral ocultado] já desenvolve há bastante tempo aqui no Instituto. Ele, como coordenador geral de projetos, sempre dá ênfase a ações que tenham esse cunho mais social. O extramuros, o fora do Instituto, para além do público que normalmente vem para cá. Como o *No Colo* tem essa potência com esse público que é negligenciado em várias atividades culturais, ele já abraçou também (...).

Ademais, o trabalho de formação com professores e outros profissionais que trabalham com bebês também foi mencionado pelos educadores do Instituto Tomie Ohtake como uma maneira da instituição cultural se articular com a sociedade. O objetivo dessas atividades não é a preparação do professor para uma futura visita à Instituição, mas um compartilhamento de experiências desenvolvidas pelos educadores no âmbito das exposições, como no caso daquelas do programa *No Colo*.

Os educadores das duas instituições pesquisadas afirmaram em entrevista que, além das sessões para as famílias, também são realizados encontros para crianças dessa faixa etária em visitas com creches públicas e particulares. Deste modo, os programas provavelmente buscam contemplar uma diversidade maior de público. Ainda assim, um desdobramento possível desta pesquisa seria realizar uma investigação mais focada no perfil socioeconômico dos participantes das atividades voltadas para bebês oferecidas pelas instituições culturais. A partir de um estudo com esse enfoque, seria possível compreender melhor o alcance dessas atividades e identificar quais são os públicos ausentes, de modo a propor maneiras de alcançar esses públicos.

Sem dúvida, o aspecto ressaltado por Varine (2012) acerca da importância da integração das ações dos diferentes setores das instituições se constituiu como um desafio para os setores de educação dos museus que historicamente buscam uma maior participação na concepção das exposições e enfrentam resistências de outras áreas.

No caso específico das duas instituições para as quais o olhar desta pesquisa se volta, apresentam-se configurações distintas de colaboração entre os profissionais. A seguir, buscou-se compreender, caso existam, as disputas simbólicas internas nessas duas instituições, caracterizando diferenças certamente em decorrência de estruturas distintas. Além disso, acredita-se que ao longo da análise de dados a relevância de tais ações será por diversas vezes demonstrada, ainda que avanços para alcançar uma maior democracia cultural deva sempre estar no horizonte dos projetos institucionais.

3.2.1. Relações institucionais e os projetos de mediação para bebês

As ações educativas desenvolvidas dentro das instituições culturais, quando procuram ocupar espaços físicos e, conseqüentemente, simbólicos, para além de salas de curso e ateliês, esbarram em lugares antes designados e concebidos por outros agentes, notadamente curadores, conservadores dos objetos artísticos, chefes de segurança etc. Sendo assim, negociações são postas a fim de viabilizar as práticas educativas, em especial quando são elaboradas para se dar nos espaços expositivos. Outro momento em que negociações institucionais se colocam como condição para a realização de projetos, principalmente em questões que concernem à viabilização financeira e operacional, são as ações extramuros, ou seja, aquelas que acontecem fora do espaço da instituição. No caso deste estudo, o foco de interesse recai sobre as práticas com bebês realizadas nas galerias e também, em alguns momentos, no ateliê.

No período da realização desta pesquisa, o Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil possuía uma equipe reduzida, contando apenas com sete funcionários. Além disso, o gerenciamento do museu é familiar. Por esse motivo, todos, de uma forma ou de outra, se envolviam com as atividades do programa *Naïf para Nenéns*. Por vezes, a participação extrapolava as atribuições

profissionais quando, por exemplo, componentes do quadro de funcionários levavam seus netos para participarem da proposta.

Ao ser questionada a respeito do envolvimento das diferentes equipes com o *Naïf para Nenéns*, a gestora relata que

Gestora do socioeducativo/MIAN Por ser um museu com uma administração familiar e um *staff* de muitos anos e muito enxuto é muito fácil essa relação. E houve um apoio muito grande da direção (...), porque a gente sempre acreditou aqui que museu é para todos. Uma vez eu falei numa entrevista que esse museu tinha programação de 3 meses aos 103 anos (...).

Em seu depoimento, a gestora afirma que todos os setores do museu compartilhavam do desejo de contemplar os públicos de diversas faixas etárias, indicando que o trabalho é realizado em conjunto. De fato, essa afinção no discurso pode ser constatada em alguns aspectos que permeiam o planejamento e a realização do *Naïf para Nenéns*.

Os encontros aconteciam nas galerias de exibição durante um horário em que a Instituição estava aberta a outros visitantes. Além de preparar um espaço com materiais, que conferiam um caráter mais lúdico e sensorial à visita (com o intuito de contemplar outros sentidos além da visão), um aspecto bastante interessante era a possibilidade de a obra escolhida para o encontro ser posicionada bem próxima ao chão. O rebaixamento da obra fazia com que ficasse na altura do olhar de uma criança sentada no chão. Em uma das galerias principais do museu, dividindo o espaço com obras do acervo, havia também esculturas táteis desenvolvidas pelas próprias educadoras. As peças foram construídas com materiais que procuravam remeter às sensações presentes nos quadros perto dos quais eram colocadas. Essas esculturas podiam ser tocadas pelos visitantes e foram pensadas com o intuito de possibilitar a experiência corporal, em especial para uma interação proposta para as crianças.

Todavia, a estrutura enxuta da equipe do MIAN por vezes pode acarretar em acúmulo de funções:

Antes da atividade começar, no espaço montado para o acolhimento a educadora brinca com uma luva de silicone verde e consegue despertar sorrisos e a atenção dos dois bebês. Escutamos um forte ruído de coisas caindo e sons fortes vindo das galerias do segundo andar. A educadora se retira dizendo que precisa ver o que está acontecendo (Caderno de campo/ 4 de junho. 2016).

Em uma ocasião, os participantes chegaram quase ao mesmo tempo, muito próximo da hora prevista para a atividade começar, e a responsável pela lista de

inscritos e pagamentos teve dificuldade em atender a todos rapidamente, além de inscrever aqueles que tentavam conseguir uma vaga de última hora para participar do evento. Em outro momento, a proposta do encontro (que usualmente mudava a cada mês) teve que ser repetida no mês seguinte, pois a educadora responsável ficou doente e não houve tempo ou disponibilidade de deslocar um funcionário que pudesse planejar uma nova temática. Entretanto, acompanhando os encontros para a realização desta pesquisa, é possível afirmar que nenhum transtorno que efetivamente prejudicasse o desenvolvimento da ação educativa se deu por conta do número reduzido de funcionários do museu.

Contudo, Pol & Asensio (2006) alertam que, em geral, uma visão bastante tradicional das condutas nos espaços expositivos ainda permanece, principalmente para os profissionais de conservação e da gestão executiva dos museus. Além disso, mesmo nos museus nos quais a frequência de público majoritária é de grupos escolares, as expografias geralmente são realizadas pensando um público adulto e familiarizado com os conceitos do acervo (ASENSIO; POL, 2008). A flexibilidade em reposicionar uma obra do acervo durante a proposta do *Naïf para Nenéns*, assim como ter esculturas táteis permanentemente no espaço expositivo, são, portanto, um indicativo de um bom diálogo institucional. Essa flexibilização das galerias denota uma compreensão da proposta e do ganho com a alteração, ainda que momentânea, na expografia por parte dos responsáveis pela curadoria e pela conservação.

No Instituto Tomie Ohtake, o espaço de disputa simbólica era enfrentado mais claramente pelos educadores. A necessidade de negociação para a realização das propostas pode ser constatada na fala de um componente da equipe quando indagado a respeito do diálogo com as outras áreas da instituição para o desenvolvimento do programa *No Colo*.

Educador coordenador/ No Colo: (...) Não é simples, não é nada simples. Qualquer interferência em espaço expositivo, como em qualquer museu e aqui também, existe uma complexidade de autorização dos usos desses espaços. Mesmo para montar temporariamente um tapetinho, uma arena, colocar alguns objetos é preciso bastante planejamento, esclarecimento, justificativas bem definidas da importância de desenvolver essas ações. Isso inclui números de atendimento, números de dinheiro também, enfim, de tudo. Varia um pouco para cada curador e para cada exposição.

Apesar da necessidade de uma negociação mais intensa, o *No Colo* conquistou a possibilidade de atuar de diferentes maneiras no território dos espaços expositivos, pois as atividades propostas para esse segmento incluíam sempre momentos nesses locais. Na maior parte das sessões, a visita na exposição acontecia no horário regular de funcionamento do centro cultural; porém, especialmente em uma exposição que estava tendo um número elevado de visitantes, os momentos na galeria aconteceram antes da abertura da instituição para o público em geral. Foi possível perceber, durante as observações em campo, que, de fato, quando as salas expositivas estavam demasiadamente cheias o desenvolvimento da proposta era inviabilizado. Dessa forma, nesse caso, a opção por realizar as atividades na galeria antes da abertura do Instituto se justifica.

Os responsáveis pelos bebês eram convidados pelos educadores a serem parceiros no que diz respeito à salvaguarda das obras e também à segurança das próprias crianças no caso de materiais que poderiam oferecer riscos à saúde, como chumbo ou peças muito pequenas. Em exposições de arte contemporânea, muitas vezes os artistas fazem uso de materiais não convencionais que podem confundir o público entre o que é ou não parte da exposição.

Junto a determinadas obras, os educadores posicionavam no chão elementos que dialogavam com a estética dos trabalhos. Esses materiais formavam o que os educadores denominaram de “arenas”, propondo um diálogo sensorial e simbólico com as obras como também provocando interações na galeria. Ampliando esse diálogo, havia a presença de um músico tocando instrumentos dentro do espaço expositivo. Em um segundo momento da atividade, os participantes eram convidados a experimentar uma proposta prática que dialogava com a temática de cada exposição. Tal atividade de experimentação acontecia geralmente no *hall* principal, mas quando o *hall* estava totalmente ocupado por obras em exibição esse momento se dava no ateliê (espaço pelo qual o público espontâneo não circula).

Em uma das atividades observadas durante o trabalho de campo, foi possível perceber que mesmo com todas as negociações, a montagem de um espaço fora do convencional ainda provocava insegurança em determinados setores.

O espaço para a proposta prática está sendo montado pelos educadores no *hall* central do Instituto. Seguranças da instituição vêm questionar a montagem. Os

educadores respondem que a atividade está programada e que, inclusive, está anunciada no folder oficial. A atividade, então, é iniciada sem maiores problemas (Caderno de campo/ 4 de junho. 2016).

Vale destacar que no momento desse desencontro de informações entre segurança e setor de educação, o programa ainda era bastante recente na Instituição. O evento deixa transparecer como, a princípio, toda a movimentação dos bebês e de uma atividade não contemplativa nos espaços do centro cultural ainda causavam estranhamento. No entanto, nas sessões que se seguiram, pode-se observar que, aos poucos, os funcionários da Instituição começam a se familiarizar com esse público e com as intervenções nas galerias. Numa pequena anotação no caderno de campo essa transição e construção de uma relação com o novo público se revela de maneira sutil, porém significativa:

Na sala de exposição, um bebê entrega um filtro colorido para uma das seguranças que sorri, pega o filtro e agradece (Caderno de campo/ 9 de julho. 2016).

Observa-se dessa forma que, embora houvesse uma necessidade maior de negociação e legitimação das ações para que extrapolem os lugares já convencionados, o programa *No Colo* conseguiu propor novos modos de estar nos espaços públicos do Instituto. Pequenas conquistas e atitudes que partem de funcionários da instituição são indícios de que eles mesmos passam a compreender de modo diferente sua função e o lugar no qual trabalham. Certamente esse processo de alargamento de fronteiras vem sendo construído também por outros projetos desenvolvidos nessa e em outras instituições. Tal constatação permite que se suponha que o trabalho *com* e *para* os bebês pode contribuir para a compreensão da possibilidade de outros modos de ser e estar nos espaços culturais.

3.2.2. Os profissionais envolvidos na concepção e na realização dos projetos *Naïf para Nenés* e *No Colo*

Como parte do percurso para compreender os projetos de mediação aqui tratados, serão analisados os perfis profissionais dos educadores envolvidos com o planejamento e a realização das propostas educativas.

A gestora socioeducativa do MIAN é pedagoga, tem especialização em educação infantil e mestrado em educação, atuou por 20 anos em escolas das redes pública e privada da cidade do Rio de Janeiro. Sua experiência com

educação em museus tem se dado nos últimos cinco anos, inserida nas atividades do MIAN. Além de gerenciar a área, a educadora participa da criação de projetos educativos no museu e também realiza as propostas.

Gestora socioeducativa /MIAN: Eu sou educadora e tenho especialização em educação infantil. Eu já tinha trabalhado muito com movimento e dança criativa com creche, com essa faixa etária de 1 a 3 anos. Eu tinha, então, alguma experiência com isso. (...) Quando a gente começou [o *Naif para Nenés*] ninguém tinha coragem de sentar com os bebês e interagir, então eu fui fazendo isso e a equipe foi assistindo e foi ficando na produção (...), eu ficava liderando a sessão e a equipe na produção. Aos poucos, esses papéis foram se invertendo e a equipe foi ganhando mais autonomia e começou a criar e pensar em roteiros, materiais.

No período de desenvolvimento desta pesquisa, uma das educadoras (daqui em diante denominada apenas educadora) assumiu por mais vezes a responsabilidade pela realização do *Naif para Nenés*. O planejamento da proposta mensal era compartilhado, principalmente, com a gestora do socioeducativo do museu. A educadora não fazia parte da equipe do museu no período em que o projeto *Naif para Nenés* foi criado. Após conhecer o projeto por uma reportagem de jornal, a educadora enviou seu currículo para o MIAN com interesse em fazer parte especialmente desse projeto⁷⁴. Tendo sido contratada durante um ano e meio pela Instituição, exerceu o papel de educadora não apenas no *Naif para Nenés*, mas no atendimento a escolas públicas e privadas e também em outros projetos da Instituição. Durante o período desta pesquisa, a educadora não fazia mais parte do quadro de funcionários do MIAN, continuava apenas trabalhando nos programas para as famílias – o *Naif para Nenés* e o *Ateliê da Família*.

A educadora possui graduação em Belas Artes com bacharelado em gravura. Em entrevista, comenta que decidiu não fazer a licenciatura, pois nunca teve interesse em trabalhar em escolas, apesar de trabalhar como arte-educadora desde os 16 anos. Sua formação como arte educadora foi na Escolinha de Artes do Brasil⁷⁵ e declarou que deseja cursar Pedagogia pela importância que a educação tomou em sua vida profissional.

⁷⁴ Educadora / MIAN. **Entrevista 1** [jul. 2016]. Entrevistadora: Maria Emília Tagliari Santos. Rio de Janeiro, 2016.

⁷⁵ A Escolinha de Arte do Brasil (EAB) foi criada em 1948 na cidade do Rio de Janeiro. Com foco interdisciplinar entre as diferentes linguagens artísticas, a Escolinha tem sua principal base teórica no filósofo e teórico da arte Herbert Read (1893 - 1968). Importantes personalidades da educação brasileira, como Anísio Teixeira (1900 - 1971), apoiaram a iniciativa. A experiência da Escolinha se difundiu por diversas cidades brasileiras. Para saber mais: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>.

Educadora /MIAN: Eu trabalho com arte desde sempre, desde os 16 anos eu dava aula na Escolinha de Artes do Brasil. Então, eu fui crescendo dando aula, já tenho mais de 10 anos dando aula de arte, mas não fiz licenciatura, meu conhecimento é muito mais **intuitivo**. O que eu conheço dos autores é muito **por conta própria**, por conta das experiências profissionais que eu já tive. Desde o ano de 2006, eu comecei a trabalhar com criança muito pequena. Eu tinha uma parceria com o músico [nome ocultado]. (...) Ele trabalhava também com a (...) psicóloga e terapeuta corporal [nome ocultado]. Quando a [nome psicóloga ocultado] saiu, ele me chamou para ser sócia e trabalhamos juntos durante 4 anos. Nós trabalhávamos com crianças a partir de 3/ 4 anos (não eram bebês), sempre juntando a música e a arte. Depois, eu fui trabalhar em um espaço [nome ocultado] que era uma clínica de psicologia, mas também era um espaço multidisciplinar. Então, novamente, tinha música, psicomotricidade, tudo focado no desenvolvimento infantil. Lá, sim, a gente começou a trabalhar com bebês. (...) Eu fiquei dois anos trabalhando lá e aprendi muito (...) Nós fazíamos grupos de estudo ... (grifo nosso)

Já a responsável pelos encontros do *Sarau Cirandinhas* é psicóloga com especialização em educação infantil⁷⁶. Após ter trabalhado com clínica e como coordenadora de creches, criou o grupo com o intuito de criar uma proposta educativa alternativa à creche voltada para os bebês em companhia de seus responsáveis. O grupo tem seu foco principal na música, mas também conta com o trabalho de outros profissionais (de movimento, de literatura e, com menos frequência, das artes plásticas) em aulas regulares e também cirandinhas que são realizadas em espaços alternativos como, por exemplo, o MIAN.

No Instituto Tomie Ohtake, o educador coordenador do Projeto *Manhãs de História*, no qual o *No Colo* estava inserido no momento da pesquisa de campo, possui licenciatura em Belas Artes, tem especialização em educação inclusiva e trabalha com educação – como educador, supervisor e coordenador de acessibilidade – em instituições culturais há mais de 14 anos.

Por sua vez, a educadora consultora do projeto *No Colo* fez licenciatura em Educação Artística e mestrado em artes. A educadora também tem especialização em linguagens artísticas contemporâneas na qual desenvolveu um trabalho de pesquisa pensando a prática educativa no museu, além de outros cursos complementares. Trabalha com arte educação em escolas, projetos sociais, museus e espaços culturais desde 2007. A educadora foi convidada para elaborar

⁷⁶ Educadora Sarau Cirandinha - MIAN. **Entrevista 2** [Ago. 2016]. Entrevistadora: Maria Emília Tagliari Santos. Rio de Janeiro, 2016.

o projeto *No colo* por sua experiência com propostas para bebês em outro museu no qual trabalhou.

Ao investigar as ações educativas de um centro cultural, Carvalho (2016) verifica que na instituição pesquisada existia preferência pela contratação de profissionais da área de artes, pelo conhecimento de conteúdos referente às exposições, em detrimento daqueles com formação em Pedagogia, por exemplo. No entanto, a autora observou que diversos mediadores expressavam a necessidade de uma aproximação com a Pedagogia e seus saberes. Os grupos infantis eram os que mais provocavam a constatação da importância de se compreender os modos de aprendizagem e as especificidades das diferentes faixas etárias. Ademais, a demanda por atender grupos com características bastante distintas entre si – crianças, adolescentes, grupos de pessoas/ crianças com deficiência, idosos, entre outros – é um fator desafiador na formação desses profissionais. Nesse contexto, Carvalho (2016) destaca positivamente a troca de estratégias estabelecida entre os mediadores, assim como a busca por textos e livros que pudessem contribuir e fundamentar suas práticas.

Analisando a presença e a atuação de pedagogos nos espaços museais, Souza (2016) observa que os cursos de formação em pedagogia não abordam de maneira satisfatória o espaço do museu como passível de atuação do pedagogo. Porém, a autora constata em sua pesquisa que esses profissionais podem aportar contribuições relevantes para as práticas educativas nas instituições culturais. Os pedagogos que atuam em instituições museais, entrevistados pela pesquisadora, expressam que utilizam constantemente seus conhecimentos na área da Pedagogia em seu cotidiano profissional. Algumas das atividades citadas pelos pedagogos são: a elaboração e o planejamento de estratégias de visitas mediadas e outras atividades educativas, a avaliação das ações elaboradas pelos mediadores e a formação continuada desses profissionais. Por outro lado, parte dos entrevistados relatou à autora que os maiores desafios encontrados em sua prática se relacionavam com os conteúdos do museu e suas especificidades.

No que se refere à estética – âmbito intrínseco aos museus de arte, lócus de reflexão desta dissertação – pesquisadores da educação assinalam a necessidade de contemplar tal dimensão na formação dos pedagogos (OSTETTO; LEITE,

2004). Pensando as possíveis contribuições da arte para um olhar e uma relação com o mundo e seus acontecimentos, Ostetto (2014, p. 32) declara:

Em se tratado da formação de professores, a abertura para o mundo é um exercício fundamental e frequentemente esquecido, negligenciado até. Cultivar a dúvida, questionar as certezas, atitudes igualmente necessárias. Mas nossa tradição pedagógica é prescritiva, sustentada na certeza da existência de uma verdade única e absoluta. Ser pedagogo é ser especialista em teorias de ensino e aprendizagem e, na especialidade afirmada, como deixar lugar para a dúvida.

Nesse sentido, Vecchi (2013) propõe um olhar para a estética que a veja como uma dimensão questionadora, desafeita à negligência e ao conformismo, provocadora e, até mesmo, subversiva. Entretanto, quando fala-se em buscar a dúvida, trata-se das incertezas que habitam o olhar e as inúmeras possibilidades de ser e estar junto. O ato educativo pode se dar num equilíbrio fino entre a lucidez da intenção das ações (com os aportes teóricos da Pedagogia, por exemplo) e a percepção dos inúmeros desvios que extrapolam as certezas, o pré-determinado.

Refletindo sobre o trabalho em conjunto entre pedagogos e atelieristas⁷⁷ nas escolas infantis de Reggio Emilia, Vecchi (2010) pontua a importância da bagagem teórico-prática desses dois campos do conhecimento para o desenvolvimento de uma prática educativa pertinente e sensível às questões da estética e, logo, da arte. A Pedagogia aportaria o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e as especificidades de sua aprendizagem. Por sua vez, a formação artística possibilitaria um olhar estético aguçado, um repertório de materiais e técnicas⁷⁸ vasto, além de conhecimento para apreender diferentes camadas de significação em uma obra de arte. A autora destaca, porém, que uma formação teórica não garante por si só uma prática efetivamente comprometida com uma escuta atenta e empática às crianças, seus interesses e modos de aprendizado, assim como às relações que podem ser propostas a partir de um olhar esteticamente sensível e provocador. A troca entre os profissionais desses dois campos do saber e sua busca constante em refletir teoricamente a sua prática são,

⁷⁷ Profissionais com uma formação artística que não atuam apenas como professores de arte, mas estão implicados em todo processo educativo.

⁷⁸ O domínio da técnica aqui não é uma indicação do ensino de técnicas como um fim em si mesmo. O que se propõe é a possibilidade de expandir o repertório, explorando os questionamentos e os conceitos em sua materialidade na arte para uma compreensão mais ampla.

para a autora, aspectos dos mais relevantes no exercício da educação permeada pela estética (VECCHI, 1999).

As reflexões de Vecchi (1999; 2010) se referem ao exercício da educação que acontece em instituições formais de ensino, como a creche e a pré-escola. Por sua vez, ao acompanhar como coordenadora a formação de estagiários de graduação em Pedagogia e licenciatura em História em uma exposição na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), Carvalho (2005) reforça a importância de parceria entre profissionais de diferentes áreas, juntamente com o constante aprofundamento teórico na formação dos monitores, a fim de contemplar diferentes grupos visitantes de maneira adequada e fundamentada. Logo, é possível cogitar que tal complementariedade sugerida por Vecchi (1999; 2010) também possa ser interessante para as práticas educativas em instituições culturais.

A priori, em suas diferentes configurações, as instituições estudadas apresentam, em maior ou menor grau, uma complementariedade entre os profissionais que ali atuam. Seja por uma formação e experiência profissional em Pedagogia aliada a uma formação artística com experiência em trabalhar com crianças pequenas, no caso do MIAN. Seja por dois profissionais formados na área de artes (uma em educação artística) com extensa experiência no campo da educação em museus, mas com trajetórias distintas como o trabalho com a acessibilidade ou com bebês, no caso do Instituto Tomie Ohtake.

Percebe-se que não há um perfil único na formação dos profissionais que trabalham com educação nas instituições investigadas nesta dissertação. Entretanto, um ponto perpassa a maioria desses profissionais: eles parecem buscar aprofundar seus conhecimentos, procurando complementar sua formação com cursos, pós-graduações e leituras realizadas “por conta própria”. Resta tentar compreender de que modo e com qual intenção esses educadores estão estruturando e realizando as ações voltadas aos bebês e seus responsáveis.

4.0. As ações para bebês: concepção, relações e descobertas

Conceber e planejar uma proposta em instituições museais voltada para bebês e seus cuidadores, seus objetivos e estratégias, envolve concepções de infância, do espaço do museu, da arte e da mediação. Nem sempre esses aspectos que perpassam a elaboração de uma ação educativa se estabelecem de maneira clara e objetiva, ainda assim, estão implicados nas escolhas ou alternativas encontradas pelos educadores.

No que tange à concepção e à preparação de uma proposta, a atenção aos detalhes, o cuidado, assim como a clareza na escolha de materiais e estratégias se constituem como questões estéticas e éticas (VECCHI, 2010). No entanto, por vezes, a linha entre a intencionalidade e a tentativa de determinar o desdobramento e a reverberação de uma proposta pode ser bastante tênue.

Nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem que percebe na experiência estética a possibilidade da incerteza, da profusão de sentidos e relações a serem estabelecidas. Considera-se que a dimensão estética traz importantes contribuições para o desenvolvimento infantil, porém, a instrumentalização didática do contato com a arte encaminha o processo educativo para uma direção quase oposta ao aporte criativo, sensível e questionador de uma abordagem estética comprometida com a humanização, com o pensamento crítico. Refletindo acerca do campo da produção cultural e das experiências de culturas compartilhadas com as crianças, Kramer (2000, p. 11) afirma:

Destaquei antes a necessidade de educar crianças e jovens contra a barbárie, entendendo que políticas para a infância que viabilizem experiências de cultura podem ser uma das estratégias. Ao pensar, porém, a cultura e seu papel de humanização contra a barbárie, sei que as chamadas nações cultas e desenvolvidas, científica e tecnologicamente, deram ao mundo um legado de barbárie. Não sou ingênua; **apenas julgo que naquele caso ensinava-se conformação e obediência, deformando o homem, e o que está em jogo aqui é o resgate crítico da cultura para a transformação.** (Grifo nosso)

As ações educativas que pretendem abarcar a dimensão estética têm, ainda, o desafio de criar situações nas quais a experiência aconteça e que não se dê apenas como uma vivência de entretenimento ou consumo. Dentro da

singularidade de suas ideias, tanto Benjamin (2012) quanto Dewey (2010)⁷⁹ viam na integração da estética no cotidiano uma maneira de lidar *com* e extrapolar a pobreza da experiência moderna. Mas seria possível planejar a realização da *experiência*? Experiência que, no sentido benjaminiano, vai além do instante vivido, se constitui em entrecruzamento de tempo, “uma prática que produz uma ‘reflexão sentida’ (...), prática compartilhada – ainda que seja com o autor – daquilo que a gente pensa, sente ou vive; que provoca a ação de pensar e sentir as coisas da vida e da morte” (KRAMER, 2000, p. 10).

Não parece factível assegurar ou definir que uma proposta educativa consistirá uma *experiência* para cada um dos que dela participam. Talvez, o mais próximo que se pode chegar seja, como sugerem as ideias de Benjamin, a construção de um espaço no qual adultos e crianças se encontrem de maneira significativa (IMAI, 2003). Um caminho possível parece apontar para a proposição de situações que propiciem a interação, a troca afetiva de descobertas; ambientes que instiguem os participantes a embarcar no convite feito pelos artistas em suas obras – matéria que evoca sentidos e, por vezes, o indizível –, tal qual no convite presente na relação infantil com o mundo e suas coisas. Isto é, convite a transgredir um estado anestesiado e experimentar o assombro infantil ou da arte.

É sobre o prisma destas reflexões que a presente pesquisa se propõe a analisar os pressupostos e as escolhas feitas pelos educadores ao elaborarem as propostas de mediação dos projetos *Naiif para Nenéns* e *No Colo*.

4.1. Objetivos das ações voltadas para bebês: dos pressupostos e propósitos

De acordo com Levy (2015), as propostas do *Naiif para Nenéns* são pensadas a partir do entendimento das crianças como indivíduos culturais “desde o início” (p. 51). Assim, com o aporte teórico de Leite e Ostetto (2011), a autora defende que a imersão em um ambiente como o do museu de arte não é apenas um momento de contemplação, mas uma oportunidade de transformação pelos encontros, pelo processo de produção cultural e formação estética estabelecido

⁷⁹ Para compreender melhor a diferença no pensamento acerca da experiência estética e da educação dos dois filósofos ver: IMAI, Yasuo. Walter Benjamin and John Dewey: The Structure of Difference Between Their Thoughts on Education. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 1, 2003.

nesse espaço. A autora encara ainda o museu de arte como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de relações significativas pelas famílias.

Gestora socioeducativa /MIAN: A ideia dessa visita é sempre estabelecer relações. Uma relação entre o bebê e os cuidadores (que podem ser os pais, os familiares) entre os cuidadores e os mediadores, entre os bebês, e entre os bebês e os mediadores. A ideia toda é, a partir do vínculo, ir estabelecendo essas relações através do afeto mesmo. E dos bebês com as obras de arte também.

Os objetivos do programa *Naïf para Nenéns* relacionados à formação estética e cultural apontados por Levy (2015) vão ao encontro da compreensão da chamada educação estética apresentada por Ostetto (2011) e por Rezende e Oliveira (2014). Essas autoras defendem que o contato com as diversas produções artísticas amplia o repertório infantil, contribuindo para processos expressivos e para a leitura do mundo (seus sentidos e significados) uma vez que aproxima as crianças de diferentes códigos estéticos. Por conseguinte, propicia-se o estabelecimento de novas relações entre elementos distintos desse repertório estético e conceitual. Para Leite (2014), a arte reflete conflitos e questionamentos emergentes de uma sociedade e de uma época por meio das variadas linguagens constituindo-se, assim, como construção crítica de conhecimento.

Tendo em vista tais concepções do museu e da criança, Levy (2015) afirma que o *Naïf para Nenéns* busca partilhar o patrimônio do MIAN com os bebês, incentivando o seu desejo pela descoberta, ao mesmo tempo em que os conecta com a humanidade em sua diversidade e expressividade, constituindo experiência de formação cultural. A autora ressalta que, ao facilitar o acesso ao museu através desse programa, o MIAN pretende que vínculos de pertencimento com o acervo sejam estabelecidos, perdurando durante toda a vida dos participantes, em especial, das crianças pequenas.

As entrevistas com os responsáveis dos bebês nas atividades do *Naïf para Nenéns* apontam que, para muitos responsáveis (principalmente pais e mães, mas também padrinhos, avós e tios), a aproximação com as artes é uma das motivações principais em levar o bebê para uma proposta no museu de arte:

Responsáveis/ Naïf para Nenéns: Mãe: “Eu acho que é para incentivar o contato dele desde pequeno com a arte. Eu nem frequento tanto museu quanto eu gostaria, (...) Mas é para incentivar, eu acho que é lúdico, ele percebe as cores. Eu vejo que tem uma interação. (...) A gente curte também, acaba sendo um passeio em família que é legal para todo o mundo”/ Mãe: “Porque eu acho que falta programação cultural rica para crianças nessa idade. Porque a gente pode achar que eles não têm

percepção e que eles não entendem muito o que é a diferença entre passear no shopping ou passear no museu, ou andar no parque. Mas eu entendo e eu gostaria de expor o meu filho desde pequeno. Primeiro, para ele ter a consciência de estar no ambiente como esse e para ele já crescer dentro de um museu, dentro de um teatro, dentro de equipamentos culturais”.

Em entrevista, a educadora do MIAN reforça a intenção de trazer outros públicos para o museu e contribuir para uma mudança no olhar para esse espaço:

Educadora / Naïf para Nenéns: O que eu entendo como objetivo é primeiro tornar o espaço do museu um espaço para família, um espaço de todos. Tornar um museu uma continuação da casa das pessoas. Entender que o museu é um espaço realmente para ser vivido, que é vivo, não é uma coisa morta, não é uma coisa sem vida, uma coisa para gente velha.

Em sua fala, a educadora parece procurar expressar o desejo de que uma relação diferente com o Museu seja estabelecida pelos participantes por meio das atividades propostas para as famílias. Apesar das demais declarações dadas em entrevista pelos responsáveis pelo *Naïf para Nenéns* irem de encontro com essa ideia, associar a presença de pessoas mais velhas a uma concepção do museu como algo estanque, parado no tempo, pode levar a uma compreensão equivocada de que o público da terceira idade não busca também novas descobertas e atividades instigadoras nos espaços museais. Sem dúvida, essas são ideias fortemente presentes no imaginário social que, por vezes, se embrenham inadvertidamente em nossas reflexões, entretanto, é necessário estar atento para não reforçar estereótipos, principalmente quando se busca desconstruí-los.

Outro aspecto destacado para a concepção do *Naïf para Nenéns* é a compreensão pela equipe do museu de que o contato com a arte promove a imaginação, assim como o museu deve ser um lugar no qual a criatividade é fomentada. Nesse sentido, as propostas de cada encontro são elaboradas levando em consideração o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico dos bebês (LEVY, 2015).

A diversidade de experiências favorece a imaginação e, logo, a criação, porque são as experiências anteriores que serão combinadas e reelaboradas permitindo a instauração do novo. É, então, pela reelaboração do passado no presente que o futuro é possível ou se torna possibilidade no ato de imaginar. Como aponta Vigotski (2009), a capacidade de combinação humana é denominada imaginação ou fantasia pela psicologia. Apesar de muitas vezes ser

encarada como distante da realidade, ou ainda referente àquilo que não pode se concretizar, a imaginação é a base de toda atividade criadora, seja ela científica, técnica ou artística. Se as experiências anteriores contribuem para a construção de um repertório que propicia a reelaboração, o contato com as produções artísticas e sua relação peculiar e, por vezes, contestadora com o mundo, de fato podem contribuir para os processos imaginativos.

A respeito dos objetivos dos encontros, a educadora acrescenta:

Educadora /Naïf para Nenéns: O objetivo por trás do Naïf para Nenéns, eu acho que é desenvolver o bebê em todos os aspectos. Tem a questão da interação do bebê com um grupo, que é super rica, o desenvolvimento da linguagem, a exploração sensorial, a estimulação precoce. Porque, muitas vezes, os pais têm ali também uma formação. Porque tem muitos pais, por exemplo pais de primeira viagem, que são bombardeados de informação por toda a família e amigos (...), mas eles não sabem o que fazer. Eles acham que tem que comprar todos os brinquedos da *fisher-price*, caríssimos, que piscam, e o bebê não está nem aí para aquilo (...). E de repente ali no Naïf para Nenéns é um momento de interação, não só dos bebês, mas dos pais com outros pais. (...) A gente não está plantando bananeira, não está fazendo nada tão surreal, são coisas que os pais conseguem fazer. Então, eu acho que também tem essa função por mais que não seja objetivo do programa Naïf para Nenéns. (...) acho que como um espaço de formação é um espaço para todos, para o bebê, para os pais e para os profissionais... é muito rico.

Na fala da educadora, além da preocupação de contribuir para o desenvolvimento infantil, fica claro também a percepção do programa como espaço de formação e troca entre os cuidadores, em sua maioria mães e pais. Esse depoimento parece corroborar com a hipótese anteriormente apresentada de que os programas também acabam se constituindo como lugares de apoio social para as famílias com bebês. Aponta também para a percepção de se estabelecer uma proposta que apresente outras possibilidades de brincadeira e estimulação que não passam pelo consumo de brinquedos industrializados. Estimula-se, dessa forma, a criatividade dos próprios cuidadores em criar e perceber outros materiais e objetos como interessantes para brincar com os bebês.

A questão da formação do público também é contemplada no programa *No Colo*, do Instituto Tomie Ohtake. Como visto anteriormente, foram organizados encontros de formação com profissionais e outros interessados para o compartilhamento das ideias e propostas práticas desenvolvidas pela equipe de educação especialmente para o trabalho com bebês. Além disso, a partir da realização do *No Colo*, o Instituto também almeja se estabelecer como ambiente de troca para pais e responsáveis dos bebês (TUBENCHLAK, 2016).

Um dos objetivos principais do programa é expandir o acesso de grupos em vulnerabilidade ao Instituto. No que se refere à inclusão de bebês com deficiência nessa programação, o Educador coordenador ressalta:

Educador coordenador/ No Colo: E nesse contexto [da deficiência] as famílias que ficam muito focadas (ou estão trabalhando, ou estão levando a criança para tratamentos múltiplos) terem um outro momento nessa agenda que é para curtir. Para ver uma exposição, conhecer um lugar novo, de tranquilidade. E não "olha agora pega perninha e faz assim", porque isso acontece muito com bebê com deficiência... de fazer o exame e fazer fisioterapia. Usa-se muito elementos artísticos para fazer fisioterapia, o que é muito positivo. Mas **aqui é um sentido outro que não é da fisioterapia**. Não é da reabilitação física, **é da interação social, com outros bebês, um momento de aproximação afetiva**. (Grifos nossos)

Em artigo sobre as propostas do *No Colo*, Tubenchlak (2016) destaca justamente o enfoque nas relações entre os bebês, mães e pais; a multissensorialidade e o diálogo entre exposição, mediação e propostas práticas (ou oficinas); assim como a compreensão da importância pedagógica dos ambientes e dos materiais. Na visão da autora, “Este outro espaço de relação criado para as famílias convida para um desvio das ações cotidianas e oferece aos pais e mães a possibilidade de mediar as produções artísticas expostas e aquelas a serem realizadas pelos próprios bebês” (s/pág.)⁸⁰.

Nessa perspectiva, Rinaldi (2012) ressalta o ambiente como educador que não apenas abriga o aprendizado, mas contribui para que este aconteça. Para além do papel no desenvolvimento do senso estético, o espaço necessita instigar, propor desafios e situações de pesquisa. A educadora italiana fala do espaço como ativador de relações e salienta que os ambientes dedicados às crianças, principalmente até os três anos, necessitam de especial atenção. Organizar o espaço de maneira a criar pequenos ambientes de intimidade, como em nichos, pensar os materiais usados nas diferentes superfícies, estar consciente dos aspectos que tangem à percepção (luz e cor, som, cheiros e toque), configuram-se como atitudes éticas com intenção de colaborar para o desenvolvimento afetivo, perceptivo e cognitivo dos bebês. Tal perspectiva parte da compreensão da criança como um ser capaz, com papel ativo no seu desenvolvimento e, logo, na construção de seu conhecimento.

⁸⁰ Disponível em: <http://www.institutotomieohake.org.br/cultura_participacao/post/no-colo-por-diana-tubenchlak> Acesso em: 30 abr. 2017.

Ostetto (2011) defende a ideia do espaço como um arranjo conceitual que atua nos sentidos desde a mais tenra idade e ressalta que “como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta à qual requer atenção” (p. 8). A autora convida também a pensar o espaço dos museus como uma multiplicidade de cenários a serem descobertos e vivenciados pelas crianças e pelos educadores.

Com o entendimento de que a comunicação pode se estabelecer além da fala, os educadores do Instituto Tomie Ohtake afirmam que buscam criar um espaço e selecionar materiais que convidem os participantes à experiência (TUBENCHLAK, 2016). A proposta educativa de Reggio Emilia, assim como a da artista e educadora Anna Marie Holm, bem como teóricos como Jorge Larrosa e Dewey, são mencionados como referências e aportes que fundamentam a concepção das sessões do *No Colo*. Para Tubenchlak (2016, s/pág.), os pressupostos teóricos, juntamente com o debate com profissionais – professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros –, possibilitaram o desenvolvimento da ideia de que

as atividades com bebês nos espaços de arte e cultura trazem contribuições para a sociedade nos campos das relações interpessoais, na inclusão de pessoas com e sem deficiência nos diversos circuitos e nas pesquisas para o desenvolvimento da Educação Infantil.

Os educadores do Instituto frisam também que a proposta é pensada para mediar as exposições que o espaço oferece, isto é, que as sessões do *No Colo* não são pensadas como eventos recreativos dentro do museu, mas que pretendem uma relação estreita com as obras e os conceitos da exposição, caracterizando a especificidade dessa ação.

As declarações feitas pelos educadores das duas instituições – seja nas entrevistas realizadas para esta pesquisa ou em artigos publicados em revistas e na internet – demonstram uma preocupação clara em proporcionar, através de seus programas, o estabelecimento de relações dos participantes entre si e entre esses e o acervo. O encontro com o espaço do museu, como também com aqueles criados pelos educadores dentro e fora das galerias, além do contato com as obras de artes, são vistos como oportunidades das relações se darem em um contexto diferente daquele do cotidiano.

A socialização com outras crianças e uma experiência diferente daquela do dia a dia também foram citadas pelos responsáveis como um dos propósitos em participar de atividades como essas. Os encontros entre as crianças e entre essas e os adultos aconteceram em diversos momentos das propostas, inclusive após o encerramento das atividades, pois, geralmente, as famílias permaneciam no museu.

Responsáveis/ Naïf para Nenéns: Pai: “Também **a interação dela com outras crianças**, porque nós somos um casal com apenas ela de filha. Então aqui, no final de semana, é oportunidade dela vivenciar experiências com pessoas da idade dela, pequenos também.”/Pai: “Porque eu acho que tem a ver com processo de formação e de construção da sensibilidade do bebê. A gente não sabe talvez em que momento começa a socialização do bebê, mas de alguma maneira se estabelece uma **interação com outras pessoas que também têm bebês**, se disponibiliza outros caminhos de iniciar um processo de conhecimento. Eu acho que é super válido para fazer o bebê ser mais curioso, ter mais vontade de se lançar. E eu fiquei muito satisfeito com isso, porque achei que a [nome ocultado] estava muito ávida para conseguir as coisas, adorei esse aspecto.” / Mãe: “Gostaria que desde pequeno ele tivesse mais contato com a arte, com histórias. Como ele já vai à creche, ele já tem contato com livros com história, mas essa parte da arte mesmo, de **estar junto...** eu gostei muito.” (Grifos nossos)

Responsáveis/ No Colo: Mãe: “Minha motivação é interna, uma forma de tornar hábito participar de eventos que envolvam arte, que envolvam pessoas, principalmente. E como ela, nós temos uma vida mais focada em casa, eu gosto **que ela tenha essa interação social e veja que... tem crianças da mesma idade, que ela possa interagir mesmo.**”/ Mãe: “Eu **gostei da interação aqui com os bebês. Sempre esses momentos de interação são muito bons para ele conhecer outras crianças.** Eu achei bem legal a oficina das caixas de papelão.”/ Pai: “Acho que a proposta é bem interessante, a parte de ser lúdica, **a interação com outros bebês é importante.** Mas **uma proposta sempre com um fundo artístico**, alguma coisa mais sensorial. Ela aproveitou bem as atividades. Além de tudo, pode apresentar a exposição para a criança num dia que tem mais crianças, então acaba prestando atenção num quadro numa pintura.”/ Pai: “Mas o que valeu mesmo a pena foi a interação com outras crianças, que ela teve e com essas texturas e cores diferentes, objetos que ela pode manipular, ela achou o máximo.” (Grifos nossos)

As relações interpessoais, as trocas afetivas, a observação do comportamento do outro, assim como das reações às próprias ações, são fundamentais no desenvolvimento infantil desde muito cedo (TOMASELLO, 2003). Esse complexo sistema de trocas emocionais envolvidas por uma estética própria está implicado na percepção e nas relações estabelecidas pelos bebês com o mundo. Com um impulso em comunicar-se e buscar sentido, os bebês articulam e aprendem novas habilidades. De acordo com Trevarthen (2005, p. 55),

Os bebês tomam iniciativa em sua aprendizagem e têm ricos poderes intersubjetivos. Estudos descritivos da comunicação infantil com pessoas que oferecem resposta humana simpática mostram que, desde o nascimento, outros processos são ativos além daqueles que buscam proteção e regulação do estado vital. Há um engajamento mental entre interesses e propósitos e uma avaliação emocional da qualidade da atividade concordante para descobrir e usar experiências. Desenvolvimentos antes da linguagem mostram que o significado é descoberto em amizades colaborativas lúdicas, e que sua descoberta é motivada pelo prazer na companhia dinamicamente responsiva. A criança busca um lugar em uma comunidade de "senso comum", não apenas segurança nos apegos. (Tradução nossa)

O compartilhamento de sentidos também é considerado nas interações em que a “companhia responsiva” expressa um antagonismo. O que se pretende destacar aqui é a relevância das interações uma vez que demonstram algum tipo de simpatia⁸¹, ou seja, o inverso da indiferença (TREVARTHEN, 2005). Talvez um tipo de atenção empática bastante próxima daquela que se evoca na dimensão estética. O museu parece apresentar-se, então, como um espaço profícuo para as trocas emocionais e o compartilhamento de sentidos, uma vez que o encontro com as obras de arte pode ser um disparador de reflexões, percepções estéticas e respostas emotivas. Do mesmo modo, para o contato com as produções estéticas e simbólicas artísticas, ou artefatos, os museus oferecem recursos para uma compreensão gradativa de si e da comunidade, seus valores compartilhados e contradições (GOBLE; WRIGHT; PARTON, 2015).

No primeiro capítulo desta dissertação, abordou-se o a ideia das obras de arte como artefatos simbólicos que comunicam em sua materialidade concepções de mundo, questionamentos e possibilidades inusitadas de relacionar coisas e acontecimentos. O ato de comunicar demanda a presença do outro e, como já mencionado, a relação humana com a realidade se dá numa dialética, assim, cada um irá vivenciá-la de maneira singular (VIGOTSKI, 2009). Em suas obras os artistas podem expressar sentimentos e reverberações pessoais dos fatos, muitas vezes também colocam problemas e apontam possíveis caminhos. Os problemas podem ser da ordem da própria História da Arte ou mais diretamente conectados com a sua contemporaneidade social. Ao falar sobre arte para as crianças, SALLES (2008, p. 9) propõe essa reflexão de modo interessante:

⁸¹ Trevarthen frisa que usa o termo “simpatia” no sentido que vem de sua raiz grega: “de sentir com”.

Tem uma coisa muito importante: para cada pessoa, os objetos de arte falam coisas diferentes. Dependendo da pergunta que a pessoa fizer ou do tamanho do silêncio que a pessoa tem dentro de si. (...) É por isso que é tão difícil explicar para outra pessoa o que a gente conversou com um objeto de arte, ou o que a música que a gente gostou falou tão bonito. O pintor Pablo Picasso, quando pediram a ele uma explicação sobre uma pintura que tinha feito, perguntou: “Será possível explicar o canto de um passarinho para alguém?”

Para cada pessoa o objeto de arte fala uma coisa diferente, não se deve considerar como uma verdade definitiva o que alguém disser sobre o que uma obra de arte é ou não é. (...) O que o objeto de arte faz é revelar para a pessoa o que ela própria respondeu mas não pôde ouvir, porque a resposta estava perdida em sua fonte de palavras. (...) O pintor Paul Klee explica isso de uma outra maneira. Ele diz: “**a arte não reproduz o visível, mas torna visível.**” (...) (Grifo nosso)

Ao mesmo tempo, os artistas, as instituições de arte, os curadores e, logo, a própria arte enquanto artefato, carregam em si modos de ver e pensar o mundo. Olhar e pensar a arte pode se dar em muitas camadas de significados, desde as primeiras impressões que vêm com a fruição, até uma interpretação embasada na História da Arte e/ou dos contextos de sua produção. Dessa forma, definir o que é arte é tarefa que preenche inúmeras páginas dos teóricos, tarefa sempre inacabada. No entanto, buscou-se uma aproximação dos conceitos e ideias que perpassam a relação com a arte dos educadores responsáveis pelos programas aqui analisados.

A educadora do MIAN pontua imediatamente a impossibilidade de circunscrever a arte, ao passo que diz que essa pergunta lhe é frequente. Apesar de ressaltar a expressão do artista, sua resposta aponta justamente para as relações e a presença do outro para que a arte se “concretize”:

Educadora /Naïf para Nenéns: Essa é uma pergunta que eu me faço muito, muitas vezes. Para mim, a arte é um espelho da humanidade, ou seja, o ser humano produz arte (...). Mas a arte, ela só existe a partir do olhar do outro. Se eu faço alguma coisa e ela me preenche é arte, mas ela só vai passar a ser arte pro mundo a partir que a gente conhece a partir do olhar do outro. (...) Eu vejo a arte como uma expressão que comunica a alguém. (...) Então, acho que o artista é esse filtro. Quando ele está fazendo a arte, ele é esse ser que entra conexão com algo que é maior do que ele. Ele é como se fosse um fio transmissor. Mas a partir do momento que alguém ver aquilo, aquela arte passa a ser algo que comunica, que difunde, que emociona. Que passa a ganhar vida. Então são dois momentos na minha concepção do que é arte: esse momento da criação e do artista com a sua expressão e o momento daquilo com o mundo.

Quando indagados a respeito do que é arte, os educadores do Instituto Tomie Ohtake ressaltam a grande carga de história da arte presente tanto em sua formação como nas suas trajetórias profissionais atravessadas pela atuação em

diversos contextos e com exposições dedicadas a diferentes estilos e momentos históricos da produção artística. Entretanto, os educadores destacam como a mediação implica uma relação diferente com as obras e os conceitos da arte:

Educadora consultora/ No Colo: A gente tem uma formação realmente acadêmica, com uma carga muito grande de história da arte e tal. E já respondendo e relacionando com esse contexto aqui [mexe nos materiais usados no *No Colo* que estão sobre a na mesa], do mesmo jeito que a gente precisa entender que o bebê não é tábula rasa, que é algo integral (...) essa potência toda, com a arte também vai acontecendo isso. Quando a gente que é da área de mediação pensa que o trabalho não é só o trabalho, que ele é relacionado, ele vem para outras instancias, a experiência. Hoje em dia para mim a arte é muito mais o bate papo que um trabalho de arte suscita do que o trabalho dentro da caixa de transporte, por exemplo.

Educador coordenador/ No Colo: A gente usa ela [a arte] como esse veículo de ponte de comunicação para a experiência. Eu não saberia mais desassociar dessa interpretação de arte. Porque a gente já está há muito tempo trabalhando com ela, precisa de um baita de um exercício. (...) A gente vê na arte uma potência dela numa forma de comunicação e de [relação – educadora consultora completa] é eu ia falar até de integridade, mas não, porque pode ter pensamentos bem diferentes ali com a mesma obra, imagem um som qualquer coisa pode ter uma sensação diferente. (...) acho que é um veículo relacional.

As colocações dos educadores das duas instituições vão ao encontro de suas práticas na mediação, principalmente quando pontuam a *relação*.

Definir rapidamente o que é ‘ser bebê’ tampouco é uma tarefa simples. Mas, a partir das respostas dadas pelos educadores quando essa questão foi feita nas entrevistas, foi possível perceber alguns pontos que se destacam em suas concepções. Nas falas dos educadores aparece a ideia do bebê como um ser que sente com intensidade as sensações, que vive um momento de descobertas e que realiza essas descobertas de maneira quase “independente”. Também aparece a concepção de que o bebê é um sujeito que ainda não rege seus comportamentos pelos padrões impostos pela sociedade.

Educadora /Naïf para Nenéns: Mas ser bebê, eu acho que deve ser muito forte. **Acho que é um período em que a gente vive de forma mais intensa tudo. Tudo é cheiro e cor, tudo é muito.** Acho que depois a gente vai se anestesiando com o cotidiano. (...) Se você está realmente presente interagindo com o bebê é uma coisa fascinante, **você aprende muito com o bebê. Você não precisa fazer muita coisa, basta você estar atento que ele faz tudo,** ele está **descobrimdo** o mundo e eu acho muito rico ver essa descoberta. (Grifos nossos)

Gestora socioeducativa / Naïf para Nenéns: A cognição dos bebês... o bebê é **um cientista nato**, então **independente do que a gente faça, ele está sempre**

tentando criar sentido do mundo. A cognição dele está sempre em desenvolvimento. (Grifos nossos)

Educador coordenador/ No Colo: (...) Nossa, bebê? Para mim? Tudo que está abaixo do meu joelho é bebê, usa fralda ainda é bebê. Acho que é a **espontaneidade**, o bebê é a coisa mais espontânea e sincera de público. **É o público mais sincero.** Se não está bom ele começa a chorar. Se está bom ele fica lá **intrigada**, se está entediante ele começa a querer dar uma volta. (Grifos nossos)

Educadora consultora/ No Colo: (...) Eu acho que a concepção de bebê que pra gente... Na formação a gente até brincou um pouco com isso. Tem o filme *O Começo da vida*, eu passei umas partes para eles. Pensar o contrário disso [do bebê como uma tábula rasa], que ali sim tem. **Tem até essa coisa, se você der um beliscãozinho no pé do bebê ele sente no corpo todo. Até fisiologicamente tem essa ideia da integridade. A gente vai se compartimentando depois. Tanto fisiologicamente**, que a gente distingue que o espinho foi no pé e não no corpo todo, **quanto emocionalmente**, percepção: “agora isso é artes visuais...” Não, o bebê está tudo junto. É experiência [sacode material da mesa], visual, sonora, tátil. Tem a potência do integral, digamos assim. (Grifos nossos)

No depoimento do coordenador do projeto *Manhãs de História* (no qual o *No Colo* estava inserido durante a realização da pesquisa), fica evidente que sua aproximação com universo infantil, em especial dos bebês, ainda é recente. A diferença marca sua elaboração do que considera como fatores definidores do bebê: a diferença de proporção física e nos modos de operar que ainda não se moldaram aos padrões criados por nossa cultura, seja nas formas de socialização, definidos na diferença por uma “espontaneidade/ sinceridade” exacerbadas, seja na falta de controle das necessidades fisiológicas, o “uso de fraldas”. Por outro lado, a fala do educador traz a curiosidade como característica que se manifesta caso um ambiente “interessante” seja oportunizado ao bebê.

Os bebês aprendem constantemente em suas experiências cotidianas, tanto na experimentação sensorial quanto na sua observação e interação com outras pessoas (TOMASELLO, 2003). Parece vir daí o entendimento de que “não se precisa fazer muito” para que o bebê esteja descobrindo e construindo seu entendimento do mundo. Porém, a ação educativa se constitui na sua intencionalidade, mesmo quando não se pretende estabelecer uma relação conteudista com a aprendizagem.

Se, por um lado, as demais falas parecem conceder um peso à sensorialidade como especificidade da compreensão do mundo, de si e das outras pessoas pelos bebês, viu-se anteriormente que a interação também é compreendida como

aspecto importante no momento de pensar as ações a serem desenvolvidas para esse segmento.

No caso do Instituto Tomie Ohtake, o peso que se dá à sensorialidade tem uma reverberação específica na concepção do programa. Os educadores definem a faixa etária do *No Colo* como sendo até os 18 meses. Ainda que esse limite de idade seja flexibilizado no caso de crianças que tenham algum comprometimento no desenvolvimento, os educadores acreditam que, como a proposta é desenvolvida com ênfase na sensorialidade, essa não se adequa às crianças com mais de 18 meses.

Já no *Naïf para Nenéns*, a faixa etária é de 0 a 3 anos, sendo que as sessões eram divididas em dois grupos: bebês a partir de 3 meses (bebês de colo e engatinhantes) e bebês caminchantes, até 3 anos. A proposta realizada era a mesma, sendo que as educadoras faziam pequenas adaptações na mediação de acordo com a faixa etária.

Ao propor a discussão sobre a ação pedagógica com bebês, Barbosa (2010, p. 2) ressalta que “a idade biológica ou cronológica não pode ser a única referência para definir até quando um ser humano pode ser considerado como bebê, pois as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas.” Ainda assim, com base no que acredita se configurar como parâmetros da cultura brasileira, a autora estipula que, em sua reflexão, irá considerar que bebê é a criança até os 18 meses de vida. Os critérios sugeridos por Barbosa (2010) são a capacidade de andar e de se comunicar pela fala com certa desenvoltura (mesmo que através de poucas palavras).

Embora a autora realize uma diferenciação dentro da faixa etária (dos 0 aos 3 anos) das crianças que frequentam a creche, a articulação das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural do desenvolvimento proposta pela autora na ação pedagógica com os bebês também tangencia a educação das crianças até os três anos. Barbosa (2010) destaca os cuidados com as relações, com uma organização do espaço que possibilite a autonomia, e também a elaboração de nichos que proporcionem encontros mais intimistas entre as crianças. Tais cuidados igualmente são sugestões de Rinaldi (2012) para pensar a educação até os três anos.

Nesse sentido, não se pode negar a importância das experiências sensoriais para o desenvolvimento infantil. Entretanto, grande parte das experiências e *feedbacks* perceptuais só ganham sentido e promovem a aprendizagem na relação afetiva com o outro. O que se pondera aqui é que, levando em consideração os diferentes aportes do campo da educação, as especificidades de cada momento entre os 0 e os 3 anos de idade não impede a confluência de algumas estratégias. Dessa forma, no contexto da presente pesquisa, acredita-se que as propostas sensoriais podem ser oferecidas de maneira pertinente para as crianças de 0 a 3 anos. De fato, a maneira como elas irão interagir com os materiais, com o espaço, bem como com as outras pessoas (adultos ou pares), será bastante diferente. Sendo assim, as alterações necessárias abarcam mais a parte **relacional** e não tanto **sensorial** das propostas.

A seguir, serão apresentadas as estratégias de mediação desenvolvidas pelas duas instituições.

4.2. Estratégias de mediação para bebês: dos meios de se propor

Com a realização das entrevistas, foi possível verificar que as sessões do *Naïf para Nenéns* eram planejadas trimestralmente em reuniões com a participação dos educadores e da gestora. Nem sempre o acervo era o ponto de partida para estabelecer o conceito dos encontros (que variavam mensalmente), muitas vezes um tema era definido antes, através do interesse de algum componente da equipe ou até mesmo uma pergunta curiosa feita por uma criança. O *Sarau Cirandinhas* seguia a temática definida pela equipe do museu e o repertório musical e os materiais eram elaborados a partir desse tema pré-estabelecido.

Educadora /MIAN: Como a arte naïf é muito ampla, dá para começar pelo tema e não pelo acervo. Às vezes é o contrário, a gente pensa e fala: "nossa, esse quadro é tão maravilhoso. Vamos fazer algum tema baseado neste quadro?" Mas na maioria das vezes não. Nós fazemos um *brainstorming* e surgem os temas mais diversos o possível. (...) O "Tudo que é redondo roda?" foi demais. O filho da [nome de educadora ocultado] fez essa pergunta para ela e foi meio fascinante. Ela ficou se fazendo essa pergunta "será que tudo que é redondo roda?" e trouxe essa ideia para um Naïf para Nenéns. (...) Outra vez, teve uma ideia que foi minha que era de uma obra do Panamá bordada e eu pensei que nós poderíamos explorar esses traços figurativos, tudo o que é linha, ponto e traço. Então, nós fizemos uma visita que era com muitas linhas e forramos o subsolo todo (...).

Assim, as relações estabelecidas com o acervo podiam ser a partir de sua temática, sugerida pelos elementos figurativos do quadro, técnica e outros aspectos formais, ou através de elementos mais simbólicos. Definido o conceito, uma narrativa podia ser elaborada e materiais eram selecionados com a intenção de criar um “contexto”. No período de observação para o desenvolvimento desta pesquisa, a estrutura de narração prevaleceu, pois essa era a estratégia utilizada pela educadora. No entanto, na única visita observada mediada por outra educadora a narrativa não se caracterizada como estratégia principal. Nessa sessão foram propostos exercícios corporais e lúdicos que buscavam se conectar simbolicamente com a temática e com a obra escolhida.

O formato das visitas, que aconteciam dois sábados ao mês, costumava seguir um padrão: duas sessões por dia, às 10h (*Naif para Nenéns*) para o grupo de bebês de colo e engatinhantes e às 11h (*Naif para Nenéns +1*) para o grupo de bebês caminantes até 3 anos. Ambas sessões possuíam um limite de até 16 bebês. Em média, as visitas duravam em torno de 30 minutos. Porém, esse tempo variava de acordo com a resposta dos bebês, podendo se alongar até 40 minutos ou ser mais curta. As famílias eram sempre convidadas a permanecer no museu depois de encerrada a visita mediada a fim de retornar às obras que chamaram a atenção dos bebês e dos adultos, ou também conhecer outras áreas, como o mezanino onde há elementos interativos.

A respeito do ritmo e da duração das visitas a educadora comenta:

Educadora /MIAN: (...) nós temos o cuidado de pecar para menos do que para mais. E, muitas vezes, dependendo da visita, tem que ser menos ainda, porque se é uma visita que canta muito, mexe muito, tem que ter os momentos de trabalhar essa onda. Nós nos preocupamos em tentar fazer sempre alguma coisa que feche de uma forma mais amena.

Pouco antes do horário de início da atividade, as famílias eram recebidas na varanda (em alguns casos esse acolhimento era feito na galeria também) onde já havia um acolchoado ou tapetes emborrachados com objetos e brinquedos variados com os quais as crianças e os responsáveis podiam brincar livremente estavam dispostos. Os brinquedos e materiais disponíveis variavam entre os dois grupos. Ao redor do acolchoado e dos tapetes eram colocadas pequenas almofadas, sugerindo que o grupo se colocasse em “roda”.



Figura 3: Acolhimento na galeria.
Foto: Pesquisadora.



Figuras 4: Acolhimento na varanda.
Foto: MIAN/Divulgação.

Para o grupo dos bebês de colo e engatinhantes era disponibilizado, por exemplo: bolas, garrafas sensoriais, luva de silicone, tira pó de pelúcia, bolinhas de massagem, malabares, entre outros. Já para os bebês mais velhos alguns dos materiais eram: carretéis de papelão, peneiras coloridas e de diferentes tamanhos, funil, escova, guizos, bola, chapéu de palha e cesta. Foi possível observar também que para esse grupo era disponibilizada uma quantidade maior de brinquedos como fantoches, carrinhos de madeira/ plástico e bonecas.

O acolhimento se mostrou como um momento em que os participantes, bebês e cuidadores podiam se conhecer e brincar livremente e experimentar juntos. Foram observados momentos como: uma bebê investigando uma garrafa sensorial balançando com vigor e depois bem lentamente, escutando os diferentes sons e o movimento das miçangas, tentando abrir e mostrando-a para a mediadora; um irmão mais velho brincando com os carretéis de papelão como se fosse uma espécie de lupa e depois como um binóculo, provocando e fazendo sorrir os bebês a sua volta; pais brincando com os fantoches com os bebês; um bebê equilibrando de diferentes maneiras os objetos disponíveis. Geralmente, a mediadora aproveitava o acolhimento para se apresentar, conhecer e brincar com os bebês.

O início da atividade se dava no horário estipulado e, por vezes, era concedido alguns minutos de tolerância para que todos os participantes chegassem. A educadora se apresenta e diz que precisa fazer alguns “combinados”:

Inicialmente a educadora usa uma linguagem claramente voltada para os bebês, mas a mensagem é para todos. Ela finaliza se dirigindo aos pais e pedindo sua colaboração. Os combinados são: cuidados com as obras, “não pode babar, fazer carinho, golpear, dar beijinhos nas obras”; “vamos poder olhar, e apontar para tudo que a gente quiser”; pode fotografar “sei que temos muitos *paparazzi* aqui, apenas não podemos usar o flash, pois os quadros não gostam de luz muito forte”. A educadora avisa que uma das funcionárias estará fotografando o encontro e que essas fotos serão enviadas posteriormente aos participantes; há um espaço para a amamentação (“cantinho da amamentação”), com uma cadeira e água. (..) “Mas pode dar de mamar em qualquer lugar e momento, o que for melhor para vocês”; outro tipo de alimentação deve ser feita no cantinho; há no banheiro feminino (mas os “papais” também podem usar uma vez que é um banheiro individual) um trocador e paninhos humedecidos; lembra e solicita que guardem as bolsas maiores no guardador perto da porta do museu. Por fim, a educadora me apresenta como pesquisadora que estará observando a atividade. (Caderno de campo. 02 de abril de 2016 – MIAN)

Enquanto os combinados eram apresentados, a educadora buscava a atenção dos bebês falando seus nomes e incorporando suas reações em sua fala. A convocação da atenção dos bebês também se dava pelo modo como a educadora falava, com uma voz “didática”, mas procurando articular bem as palavras e carregá-las com alguma melodia. Foi percebido, ainda, o uso constante de diminutivos, o que caracterizava, por vezes, uma infantilização da fala.

Essa apresentação e os combinados não variaram muito nos encontros observados, seu objetivo basicamente era apresentar os cuidados que devem ser tomados com as obras do acervo para sua preservação, e também indicar os pontos de apoio para higiene e alimentação das crianças. Em seguida, os participantes eram convidados a conhecer as obras expostas na galeria principal do museu. Esse momento acontecia com uma mediação bastante sutil, com a educadora apenas observando os participantes e fazendo pequenas pontuações.

Para encerrar o momento de apreciação das obras e dar continuidade à visita, a educadora costumava aproveitar alguma reação dos participantes (como uma risada em frente a um quadro ou um bebê que aponta para uma obra) para convidar o grupo a se reunir e, assim, introduzir a narrativa na visita. Nesse momento, um pequeno instrumento musical, uma caixinha de música ou até

mesmo um dispositivo eletrônico móvel podiam contribuir para a criação de uma atmosfera e para atrair a atenção de todos.

Por meio da narrativa a educadora convidava o grupo a se aproximar da obra escolhida. Em frente a essa obra – que poderia ter sua altura abaixada no caso dos quadros – um espaço com um acolchoado e diversos materiais já estava montado. Os participantes eram convidados a se sentar em volta desta superfície e, caso houvesse um número grande de acompanhantes, era solicitado que apenas um ficasse na roda com o bebê. Os demais acompanhantes acabavam ficando mais afastados (em geral os pais) o que, muitas vezes, impedia uma interação mais constante e intensa com os bebês e os materiais. Comumente essa restrição se dava por conta do tamanho da galeria.



Figura 5: Ambiente montado em frente à obra do mês.
Foto: Pesquisadora

Uma breve apresentação da obra era feita e a mediação seguia com a narrativa que, aos poucos, provocava o aparecimento de alguns elementos sensoriais. Tais elementos poderiam ser objetos, brinquedos ou materiais não estruturados, como tecidos. Por vezes, a educadora provocava uma interação entre os responsáveis e os bebês mediada por esses materiais. Algumas músicas do repertório infantil que eram cantadas pela educadora, intercaladas entre uma fala e outra, também podiam propiciar uma provocação sensorial.

O segundo ambiente consiste em um acolchoado com diversos elementos: Malas azuis com algodão dentro, tecidos furta-cor e transparentes, formando uma espécie

de rio que corta todo o ambiente. Objetos como almofadas em forma de pássaros, maletas pequenas e coloridas, brinquedos de madeira, como sereia e polvo, asas de borboleta (fantasia de tule e arame), luvas de pelúcia (aquelas de tirar pó) azul e verde, flores de pelúcia, um quadro de peixes feitos com lantejoulas, tecido florido, um barco de madeira e tecido, pequenas garrafas sensoriais também compõem este ambiente. Há ainda alguns objetos ao lado da educadora, fora do alcance imediato dos bebês. O ambiente está montado em frente ao quadro que inspirou a temática do encontro. Pode-se facilmente notar que as cores e os objetos do ambiente foram inspirados pela temática da história narrada, por elementos da imagem e pela palheta do quadro (Caderno de campo. 02 de abril de 2016 – MIAN).



Figuras 6 e 7: Dois ambientes montados em frente às obras escolhidas. / Fotos: MIAN/ divulgação.

Nas entrevistas realizadas com os responsáveis, a exploração sensorial (com música, objetos do cotidiano, garrafas sensoriais⁸² e outros materiais) foi citada diversas vezes como um ponto que eles percebiam como pertinentes e que despertavam o interesse dos bebês:

Responsáveis/ MIAN: Mãe:“(...) estes **objetos diferentes**, com muitas texturas. Tudo isso mexe com o lúdico da idade dele.”/ Mãe: “O que eu mais gostei foi a questão da parte **sensorial**. Ela trouxe o pano no rosto, o algodão, deixou a criança tocar na parte que era de paetê que era mais áspera...”/ Mãe: “Aquela parte Inicial também foi bem legal porque tinha uns **brinquedinhos que na verdade não são brinquedos**, são os brinquedos improvisados que ele curtiu bastante ficou amarradão”/ Mãe: “**Eu achei legal a ideia da música**, de pegar ganchos com a música e muitos materiais com **texturas variadas, cores variadas**, isso eu acho que chama atenção do neném. Justamente porque como é que você vai trabalhar com o neném a comunicação se não for a partir desses elementos que ele já é capaz de reconhecer; como texturas, cores tudo isso.” (Grifos nossos)

⁸² Garrafas de plástico preenchidas com líquidos transparentes ou coloridos e materiais como lantejoulas, bolinhas, brinquedos, fitas etc.

Para a educadora, o interesse dos pais é fundamental para manter os bebês atentos à proposta. A narrativa e a música são duas estratégias que a educadora encontrou para convocar o interesse e a participação dos cuidadores. As sugestões de instigações sensoriais propostas pela mediadora também parecem contribuir para se obter a atenção dos participantes, além de se constituírem como interações com uma forte carga afetiva. A respeito do sentido ou não da presença de uma narrativa voltada para os bebês, a educadora afirma:

Educadora /MIAN: E os pais ficam loucos, porque é um falatório, uma história que a gente conta cheia de elementos que o bebê não está entendendo nada. **Ele está só sentindo, está entendendo tudo, mas não está entendendo nada.** Ele está entendendo tudo que você está contando, aquela energia toda que você está passando. Eu acredito que qualquer pessoa, em qualquer língua, **entenderia aquele fluir, aquela sonoridade.** (...) E quando você conta uma história, a história não tem uma idade, certo? Quando você apresenta um quadro não é só para o bebê. Então eu acho que você também puxa a família pela mão e fala: "Olha, presta atenção, porque essa palavra eu não estou falando para o teu filho, eu estou aqui para todos nós presentes". (...) Não é uma coisa limitada ao sensorial, tem uma linguagem, tem um desenvolvimento sobre aquilo, um roteiro, uma sequência que faz **sentido**, que tem **lógica** e que brinca um pouco com o contexto familiar também. Porque o bebê nunca vai vir sozinho, **um bebê nunca está sozinho.** (Grifos nossos)

Para Falk (2004), mesmo com bebês bastante novos a conversa mostra-se um ato de comunicação significativo, da mesma forma que os gestos, que confere a ideia de atenção e/ou cuidado. A variação melódica da voz que narra também é percebida – como destaca Trevarthen (2011) – e enriquece a experiência infantil, convocando sua atenção e proporcionando o compartilhamento de sensações. Desse modo, trazer uma narrativa contada é uma estratégia que convoca a atenção dos bebês e os mobiliza sensorial e afetivamente. O tom de voz, a melodia e o ritmo, juntamente com os gestos e expressões faciais, compartilham e comunicam uma carga expressiva.

Mas a mediação de uma obra artística, mesmo para um grupo de adultos, precisa sempre estar amparada a uma sucessão lógica de eventos para *fazer sentido*? Será que as qualidades expressivas e a carga dramática da modulação melódica, do ritmo e das rimas também não poderiam ser exploradas a partir da poesia, por exemplo?

Assim que a narrativa acabava, a visita era encerrada. Ainda que os participantes fossem convidados a permanecer no museu, fica a impressão que um momento de interação livre com os materiais e objetos da proposta de mediação

poderia ser bastante aproveitado pelo grupo, principalmente para aqueles adultos, em sua maioria os pais, que não conseguiram ficar próximo dos bebês durante a narração.

No Instituto Tomie Ohtake, para definir a abordagem dos encontros do *No Colo* os educadores costumavam conhecer a exposição em cartaz⁸³. Nessa visita à exposição começavam a pensar o que seria mediado, o que poderia ser criado a partir das obras e conceitos em questão na exposição. Principalmente nas exposições de pintura, materiais eram escolhidos com a intenção de trazer para os outros sentidos, além da visão, características formais das obras. A escolha dos materiais e dos objetos também poderia passar por uma conexão mais conceitual.

A educadora conta que eles montaram o encontro pensando "**como seria uma arquitetura para bebês?**" eles **priorizaram a relação com o espaço tridimensional**. Nesse encontro, o grupo visitará uma sala da exposição na qual as "ilhas" [as arenas mencionadas pelos educadores em entrevista] estão disponíveis para os bebês brincarem com alguns jogos. (Caderno de campo, 04 de dezembro, 2016/ Exposição *Gaudi*⁸⁴: *Barcelona 1900*– Instituto Tomie Ohtake) (Grifo nosso)

Educadora consultora/ No Colo: Essa exposição⁸⁵ que está em cartaz agora já parte do neoconcretismo. O neoconcretismo⁸⁶ foi a nossa fonte. Amanhã você vai ver montado o que nós internamente estamos chamando de "tapete sensorial neoconcreto" para a criança passar por essa experiência de se arrastar e rolar no chão. O [bebê] menorzinho o próprio familiar pode fazer isso por ele, ou o [bebê] engatinhante passar por todas as texturas e se aproximar, por exemplo, do que a Lygia Clark⁸⁷ apresenta na primeira sala da exposição. Essa exposição traz um pouco essa ideia, que é uma vertente teórico de arte brasileira, de que o neoconcretismo é uma raiz do que se faz agora no século XXI.

A música também se fazia presente, contribuindo para criar uma atmosfera e aportando distintas qualidades sonoras à proposta. A escolha de um determinado estilo de música, dos instrumentos, do uso ou não de voz, também estavam relacionados com a exposição. Os educadores costumavam conversar com os

⁸³ Cabe lembrar que no Instituto as obras não são do acervo e as exposições variam de artes plásticas, arquitetura e design.

⁸⁴ Arquiteto catalão cuja obra é um marco do Modernismo Catalão. Suas obras foram realizadas em sua maioria na cidade de Barcelona, na Espanha.

⁸⁵ Exposição "Os muitos e o um: arte contemporânea brasileira na coleção de Andrea e José Olympio Pereira".

⁸⁶ O *Manifesto Neoconcreto* lançado em 1959 buscava questionar a exacerbação do racionalismo geométrico dos concretistas. O grupo de artistas defendia a liberdade de experimentação e expressão do artista, assim como uma convocação a participação do espectador. Para saber mais, acessar: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3810/neoconcretismo>

⁸⁷ Artista integrante do movimento neoconcreto brasileiro que também desenvolveu um viés terapêutico em sua obra.

músicos a respeito da exposição e das ideias que pretendiam trabalhar para que, então, fosse criada uma proposta sonora.

Educador coordenador/ No Colo: E é isso mesmo, do sentir, que a gente vai para a exposição, sente. (...) E é um exercício que eu estou aprendendo muito, que é uma atividade com pouca fala, uma atividade mais silenciosa [as visitas com o público]. (...) a gente sempre convida um músico para participar dessas atividades. Na exposição do Dorival Caymmi⁸⁸ foi um violino e do canto também (...) Depois, a gente colocou também o clássico espanhol no encontro da exposição do Picasso⁸⁹ e a gente colocou uma música experimental agora nessa exposição de arte contemporânea. Então a música, em vez da voz, do comando, é a música. É a sensação, é o som, é a emoção da música que vai de alguma forma reger essas experiências. (...) Em geral [alguma fala] sobre a exposição é para os pais, as famílias que querem mais informações das obras e a gente dá aquelas informações pontuais. E vai indo pelo percurso, vai tendo aquela experiência, depois a gente desce para esse percurso sensorial que a gente desenvolveu também e é pouca fala. Às vezes eu ficava angustiado. E a [nome educadora consultora ocultado] falava: "Curte. Vê o que está acontecendo e curte".

As visitas do *No Colo* também costumavam seguir um padrão em sua estrutura. No período de realização da pesquisa de campo, os encontros aconteciam, com algumas exceções, mensalmente, aos sábados, em uma única sessão. A visita, que durava em média 1h30, era dividida em dois momentos distintos. O primeiro se dava na exposição, no qual os participantes podiam olhar com bastante liberdade as obras assim como interagir com os materiais e objetos colocados próximos a obras específicas. No segundo momento, os participantes eram convidados a experimentar uma proposição prática. Tal oficina era pensada pelos educadores com a intenção de possibilitar um diálogo com a exposição, que se dava, por exemplo, por meio da técnica utilizada pelo artista, aspectos formais ou de conexões conceituais.

Os participantes eram recebidos no *hall* central do Instituto, no qual poderia estar montado um espaço para a realização de uma oficina prática ou, dependendo da exposição, obras poderiam estar em exibição. De acordo com a situação, os bebês e seus acompanhantes já podiam ir conhecendo as obras ali expostas ou interagir com alguns materiais da proposta prática. Todos eram convidados a guardar carrinhos e outros pertences, como bolsas e mochilas, nas salas da área de educação.

⁸⁸ Cantor e compositor baiano conhecido pelo estilo pessoal e pela riqueza melódica. Sua obra tem forte influência da cultura negra baiana.

⁸⁹ Pintor espanhol, co-fundador do movimento cubista. Uma de suas obras mais famosas é *Guernica* (1937), pintura do bombardeio à cidade de Guernica (Espanha) durante a guerra espanhola.

Da mesma forma que no MIAN, antes de começar a visita, os educadores reuniam os participantes para dar informações a respeito do fraldário e cadeira para amamentar.

A educadora consultora começa então a apresentar a proposta do dia, ela se dirige aos adultos. Explica os dois momentos: exposição e oficina ou “momento mão na massa”. Fala da **visita como um momento de experiência entre os acompanhantes e os bebês**, e que os **adultos são os mediadores dos bebês**. Convida os adultos a procurarem entender o porquê de cada objeto estar posicionado em determinado lugar e também a pegarem os bebês no colo para verem as obras. A educadora fala ainda sobre como ela acredita ser mais importante dar ênfase na exposição do que tirar muitas fotos. Ela informa que existe um fotógrafo contratado pela instituição e que depois todos terão acesso às imagens da atividade. A salvaguarda das obras também é abordada nessa fala inicial, a **responsabilidade compartilhada com os acompanhantes** é indicada a fim de evitar que ocorram toques nas obras e fotos com *flash*. A educadora contextualiza o No Colo dentro do projeto “Manhãs de história” e finaliza dizendo que **a visita não tem um caráter informativo** e que o público não deve se preocupar com a ordem das obras (Caderno de campo, 09 de julho, 2016/Exposição Picasso – Instituto Tomie Ohtake). (Grifo nosso)

Tanto no relato do educador coordenador na entrevista, como na fala da educadora consultora para os responsáveis destacada do caderno de campo, a questão da mediação é pontuada. A estratégia desenvolvida pelos educadores é concentrar sua mediação na curadoria dos objetos e materiais dispostos junto às obras, na opção pela presença de músicos e na elaboração da proposta prática. Os educadores relataram uma busca por, durante toda a atividade, intervirem pontualmente nas interações do público com as obras e entre si. Existia um esforço para não passar muitas informações, como aspectos históricos e outros dados sobre o artista/ as obras. O desejo era de que, através das estratégias por eles desenvolvidas, os adultos fossem capazes de mediar a visita para os bebês, constituindo uma *experiência*.

Os educadores entendiam que propor que a família faça algo junto, que os adultos participem e não apenas acompanhem, é um aspecto importante. Além disso, para os educadores, o fato dos cuidadores já conhecerem o bebê e suas particularidades facilita essa mediação e possibilita o acolhimento de crianças de diferentes faixas etárias (0 a 18 meses) e também crianças com deficiência (cada qual com sua especificidade) no mesmo grupo. Ainda assim, durante a visita os educadores, principalmente a educadora consultora, interagem com os

participantes, entrando em uma brincadeira que já estava acontecendo, ou sugerindo algo novo.

Alguns pais comentaram positivamente a experiência na exposição, inclusive pela presença de materiais que convidavam a uma interação entre os participantes e com as obras:

Responsáveis/ No Colo: Pai: “gostei também de alguns objetos dentro da exposição mesmo. Objetos livres, para a criança poder interagir, isso eu achei bem interessante. (...) Tinha quatro cestinhas pontuais no lugar, e isso acabou até despertando o interesse de interagir com os objetos e com a obra, fazer uma ligação. Sei que pelo fato dela ser um bebê ela não fez uma ligação assim... muito, talvez racional, mas mais sensorial.” Mãe: ela está naquela de observar muito e repetir tudo, ela pergunta quem é, por exemplo. Então dá pra gente começar a fazer como se fosse um diálogo.”/ Pai: “Arte é muito importante para nós. A gente entende que a arte pode desenvolver inclusive todas as outras aptidões, porque ela é catalisadora das outras, inclusive ciência etc, iniciativa, criatividade, interação, sensibilidade, emoção, raciocínio geométrico, visão tridimensional e assim por diante”/ Pai: “Foi legal eles terem colocado aqueles objetos no meio da exposição para a gente poder interagir um pouquinho. Para eles é difícil ficar só olhando (...)”

No entanto, alguns participantes expressam sentir falta de uma mediação mais ativa. Talvez esse sentimento venha de uma concepção de visita que ainda sente necessidade de uma maior condução, ou numa transposição mais clara para mediações comumente associadas à infância, como a contação de histórias e a música de animação:

Responsáveis/ No Colo: Mãe: “eu gostei muito dessa parte sensorial, achei bem bacana. Não esperava que fosse isso. É bacana também que a gente faz um movimento diante das obras com os bebês. Eu só acho que deveria explorar um pouquinho mais, envolver um pouquinho mais. Como posso te falar... **eu senti muito silêncio.** (...) existe um silêncio nosso que a gente vai em museu, a gente observa. Mas para eles que estão agora começado, para **a gente poder chamar a atenção deles** eu acho que de repente poderia ter um pouquinho mais de barulho. Não um barulho no sentido de gritar nada, **uma música um pouquinho mais agitada, um estímulo da moderadora.** Fazer com que as crianças batam palmas... fiquei meio tímida, será que eu posso bater palma ou não? Fazer um barulho, porque eu estou em um museu? Talvez eu esteja errada.”/Mãe: “É, não sei se foi porque a gente chegou um pouco atrasado ai lá em cima (na exposição) (...) Mas pelo que eu vi lá, cada família ia por conta própria. Eu sei que eles não entendem assim o que a gente fala igual a um adulto. Mas só de estar nesse meio, de ver, já é alguma coisa que eles estão observando. **Talvez mais nesse sentido, contar alguma historinha relacionada, mostrar algumas imagens maiores.**” (Grifos nossos)



Figura 8: Materiais em relação a obra de Picasso.
Foto: Pesquisadora

No Instituto Tomie Ohtake, após a visita à exposição, com a presença dos objetos e materiais e da música ao vivo, o grupo era convidado a participar de uma oficina. O espaço montado geralmente consistia numa grande superfície preparada para a proposta (pintura, exploração sensorial, jogos com materiais, por exemplo).



Figura 9: Blocos de montar dispostos na galeria.
Foto: Instituto Tomie Ohtake/ Registro atividade



Figura 10: Elementos inspirados na obra de Ernesto Neto. / Foto: Pesquisadora

Por diversas vezes, durante as visitas acompanhadas para a realização desta pesquisa, a educadora consultora pedia para que os cuidadores se posicionassem no entorno da “arena”, permitindo que os bebês experimentassem com autonomia os materiais e instrumentos ali colocados. Porém, ao longo da atividade, muitos responsáveis adentravam essa superfície a fim de interagir com os bebês. Tal

interação – constituída por pequenas mediações feitas pelos adultos, além de troca de olhares e *conversas* – parecia propor novas abordagens para a exploração dos bebês, assim como permitia que esses compartilhassem mais intensamente suas descobertas. Por vezes, a educadora reforçava o pedido inicial, indicando que os cuidadores dos bebês mais novos poderiam ter uma participação mais ativa no processo de exploração.



Figura 11: Ambiente da proposta prática no *hall* do Instituto.
Foto: Instituto Tomie Ohtake/ registro atividade.

Incentivar o brincar com autonomia pode ser bastante positivo para o desenvolvimento infantil (FALK, 2004). Por outro lado, os encontros se configuraram em um momento no qual os pais aproveitavam para brincar com os bebês em um contexto diferente, permeando as interações com afeto. Assim, se a atitude dos responsáveis não conduz demasiadamente as ações e o percurso da experimentação, restringindo as possibilidades de interação do bebê com os materiais e/ou com as outras pessoas, não parece haver motivos em insistir nesse momento numa brincadeira autônoma dos bebês.

O encerramento do encontro se dava de maneira gradual. Após algum tempo de exploração e de já ter feito todas as proposições, a educadora avisava que cada grupo podia encerrar ou expandir a atividade de acordo com seu tempo e, aos poucos, os grupos se retiravam, alguns permaneciam por perto alimentando os bebês, conversando ou preenchendo a ficha de avaliação do Instituto.



Figuras 12 e 13: Dois ambientes de propostas práticas no *hall* do Instituto.
Foto: Instituto Tomie Ohtake/ registro atividades.

4.3. Interações: dos fragmentos que revelam os encontros

Não seria possível dar conta de todos os pequenos acontecimentos presenciados durante os encontros nas duas instituições observadas. Assim sendo, neste item serão apresentados fragmentos desses encontros com a intenção de compreender o desenrolar das propostas, e relatar como e quais interações acontecem. As imagens selecionadas também buscam contribuir para a comunicação e rememoração das interações com o acervo, com os outros participantes e com os materiais e objetos selecionados pelos educadores.

Seguindo o padrão anterior, primeiro serão apresentados fragmentos das visitas do programa *Naïf para Nenéns* e, em seguida, aqueles do programa *No Colo*. Entretanto, as reflexões teóricas sobre os questionamentos colocados a respeito dos fragmentos de ambas as instituições serão realizadas em conjunto no item 4.3.3., com o objetivo não criar debates repetitivos ao longo dessa análise.

4.3.1. Fragmentos das sessões do *Naïf para Nenéns*

FRAGMENTO 1

Durante a visita livre pela exposição (parte inicial da proposta), uma escultura atrai dois bebês que a observam cuidadosamente. Um dos bebês faz gestos que percorrem no ar os animais esculpidos e se direciona para sua mãe, como se quisesse comentar o que vê (Caderno de campo. 02 de abril de 2016/ Naïf para Nenéns +1).



Figura 14: Bebê se relaciona com obra do acervo.
Foto: Pesquisadora.

O momento inicial de visita livre a uma parte da exposição, do *Naïf para Nenéns*, surpreendeu pela intensidade da atenção dos bebês às pinturas. Foram frequentes os sorrisos e olhares que percorriam a superfície dos quadros e se voltavam para o adulto acompanhante, além de olhares e gestos que seguiam àqueles dos adultos que apontavam e conversavam sobre o que estavam vendo. Alguns bebês que já engatinhavam ou caminham percorrem o espaço parando algumas vezes para olhar o entorno e se detendo em determinadas obras. Foi possível observar, no caso das sessões do *Naïf para Nenéns +1*, algumas crianças voltando às suas “obras favoritas” ao fim da visita. Este é o caso, inclusive, dos bebês que protagonizam o trecho do caderno de campo destacado anteriormente.



Figura 15: Conversando na galeria.
Foto: Pesquisadora.



Figura 16: Mãe e filho olhando obra.
Foto: Pesquisadora.

Além de risos e olhares exclamativos, a surpresa de alguns adultos com a intensa reação dos bebês às obras do acervo também foi declarada na entrevista concedida por uma das participantes:

Mãe/ Naïf para Nenéns: Eu **fiquei surpresa, eu vi que ele adorou os quadros**. Não esperava que ele fosse ficar assim. Eu achava que ele fosse gostar da contação de história lá embaixo e tudo, mas vi que ele ficou super encantando com os quadros, achei muito bacana. (Grifo nosso)

As interações na galeria e a surpresa declarada em algumas reações, e também no depoimento acima, possivelmente apontam para um olhar diferente para os bebês e sua sensibilidade estética. Talvez momentos como esses contribuam para o estabelecimento de outras relações entre os cuidadores e os bebês.

FRAGMENTO 2

O quadro remete aos peixes e aos pescadores da ilha. A educadora pega sobre o acolchoado um barquinho à vela em miniatura e simula uma navegação que passa por todos os bebês da roda. Depois, ela pega um pequeno quadro com peixinhos bordados em lantejoulas e passa o quadro por cada bebê permitindo que sintam a superfície (como escamas) do bordado. Enquanto isso, começa a cantar a música “Quem me ensinou a nadar”, os pais acompanham a educadora no canto. É possível perceber que, como os pais cantam e olham para os bebês eles se envolvem mais nos momentos de música. (...)

Ao cantar a música da baleia e da sereia, a educadora passa novamente pelos bebês fazendo com que eles “mergulhem” em um pedaço de tecido azul furta-cor. A educadora, aos poucos, estimula e alcança tecidos aos pais para que eles mesmos brinquem de mergulho com os bebês. Nesse momento, alguns pais colocam os bebês que já sentam e/ou engatinham no acolchoado. (...)

A educadora continua contando a história e apresentando os elementos do quadro (inclusive se referindo e apontando para o quadro) (Caderno de campo. 02 de abril de 2016/ Naïf para Nenéns).

De fato, como pretendia a educadora, a participação dos pais era angariada com a presença do canto. As músicas, em sua quase totalidade, faziam parte do repertório infantil e os pais as reconheciam e cantavam junto, animando a cena. As músicas eram escolhidas claramente pela temática da narrativa que, por sua vez, dialogava com a tela. Em uma ocasião, a educadora encerrou a atividade com a música popular “Sonho meu⁹⁰”, única música não infantil do repertório dessa visita. Quando o trecho da música que ela e a maioria dos pais conhecia acabou,

⁹⁰ Música de Dona Ivone Lara e Délcio de Carvalho.

um pai continuou a cantar sozinho. Os adultos e algumas crianças acompanharam a cena com o olhar e sorrisos de admiração. Esse foi um momento com uma carga emocional e expressiva forte, captando a atenção de quase todos os presentes, entre bebês e adultos. No final do episódio, todos batiam palmas e sorriam. Tendo em mente tal cena, pode-se questionar se não seria possível extrapolar mais vezes o repertório não infantil.



Figura 17: Bebês observam objeto.
Foto: Pesquisadora



Figura 18: Bebê sente texturas
Foto: Pesquisadora



Figura 19: Interação entre bebês e educadora.
Foto: MIAN/ Divulgação.

Questionar o uso predominante de cantigas infantis não significa negar sua importância ou afirmar que essas músicas não tenham sua potencialidade. Compreende-se que cantar canções infantis, muito provavelmente já conhecidas pelas crianças, pode provocar um reconhecimento e, logo, uma relação com suas experiências anteriores. Mas, o que se busca com essa problematização é apontar a possibilidade de compor um repertório para além das músicas infantis, em especial daquelas já extensamente escutadas nas creches e/ou que possuem uma estrutura bastante simplificada. Uma estratégia para ampliar a estética musical presente na atividade seria transitar por repertórios de estilos musicais diferentes, podendo inclusive buscar a produção musical voltada para a infância, mas com uma diversidade harmônica e melódica maior.

Percorrer outros caminhos musicais representa compreender a infância em sua complexidade, em suas diversas facetas. As palavras convocam sentidos, para os adultos e os bebês maiores, e carregam em si a melodia. Independentemente de serem pensadas ou não para a infância, o importante é fazer uma escolha

consciente dos sentidos que as canções comunicam e também das qualidades estéticas desse repertório musical (EISENBERG; CARVALHO, 2011).

Outra possibilidade, é trazer um repertório considerado “não infantil”, envolvendo, dessa forma, o grupo por outros caminhos. A relação dos adultos com músicas que fazem parte de sua trajetória evoca emoções variadas, provocando uma reverberação nos bebês. O aporte estético e expressivo das músicas populares pôde ser percebido nas sessões do *Sarau Cirandinhas* acompanhadas durante a realização do trabalho de campo desta pesquisa.

Para além das músicas, o interesse das crianças pelos objetos e materiais que eram apresentados ao longo da narrativa pôde ser notado em olhares, sorrisos, vocalizações e tentativas de alcançá-los. Alguns bebês que já engatinham atravessavam o acolchoado buscando com autonomia materiais e objetos já ativados, ou não, pela educadora (Figura 23). Por sua vez, os cuidadores começavam a interagir com as crianças também por meio desses materiais, como tecidos e garrafas sensoriais. A ativação dos elementos pelos pais envolvia lúdica e afetivamente os bebês.

Muitos bebês, em especial os mais novos, permaneciam a maior parte do tempo no colo dos cuidadores. A ativação dos objetos pela educadora, passando pelos participantes alguns dos materiais inseridos na narrativa, possibilitava uma aproximação maior desses bebês com a proposta. A esse respeito, uma das mães entrevistadas comenta:

Mãe/ Naïf para Nenéns: (...) eu acho que as coisas foram mais para bebês um pouco que já sentam; com seis meses, que já começam a interagir com os objetos, pegar mais, colocar na boca. Já o meu que tem 4 meses, ele ficou mais olhando para mim. Eles gostam de dormir um pouco mais, de mamar, então ele não interagiu tanto. **Eu acho que quando a educadora foi com objetos no bebê, foi o momento no qual o bebê começou a perceber.** (Grifo nosso)



Figuras 20, 21 e 22: Sequência de bebê experimentando com instrumento. / Fotos: Pesquisadora.

Observou-se, ainda, a interação entre os bebês e seus pares, assim como entre esses e os adultos “desconhecidos”, buscando também explorar objetos em manipulação por outra criança, inventando ou reproduzindo as brincadeiras realizadas pela educadora. Eventualmente, algum bebê se detinha por bastante tempo em apenas um objeto, atraindo a atenção de outra criança, como é possível acompanhar na sequência das figuras 20, 21 e 22. Nessa sequência, o bebê está brincando com um instrumento anteriormente usado pela educadora, ele experimenta bater com a baqueta do instrumento também na mala, repete a operação diversas vezes com diferentes intensidades, parando por alguns momentos para observar a educadora que continua a contar a história. Finalmente, os sons e a movimentação atraem outro bebê que também quer experimentar. Os dois disputam a posse do artefato (Fig. 20, 21 e 22).



Figuras: 23 e 24: Interação entre adultos e bebês. / Foto: Pesquisadora

FRAGMENTO 3

Educadora vai apresentando os elementos presentes na “ilha”[em referência ao quadro] e insere alguns bebês e também adultos na história **fantasiando-os** com asas de borboleta e lenços de piratas. (...)

A educadora chama as crianças por seus nomes e insere seus gestos e ações na história que é contada. “Pegou uma mala como essa aí que [nome ocultado] está carregando e foi viajar”. Um dos meninos pega uma almofada em forma de passarinho e mostra para a educadora que reage: “... isso! E chamou o passarinho para ir com ele!”. (...)

A educadora conta que, depois de ver tantas coisas na ilha, todos foram aos poucos pegando no sono. Ela acende um pequeno lampião de brinquedo, o que atrai a atenção de muitas crianças. Ela toca também uma caixinha de música. Alguns bebês se deitam no chão e brincam que estão dormindo, uma bebê olha para a educadora e junta as mãos ao lado do rosto fazendo o gesto de dormir (Caderno de campo. 02 de abril de 2016/ Naïf para Nenéns + 1).

Ao chegarem no segundo ambiente os bebês do grupo *Naif para Nenéns +1*, que já engatinham e caminham, circulavam pelo acolchoado e exploravam os diferentes materiais e objetos com mais autonomia. “Um bebê se cobre com um tecido, a mãe entra na brincadeira e se cobre/ descobre com ele”. Os bebês mexiam em tudo, explorando objetos dentro das malas, encontrando outras pequenas maletas e diversos itens pelo acolchoado. Por diversas vezes, bebês se aproximavam da educadora atentos à contação, mas também brincavam com seus pares e com seus pais. O que muda a dinâmica, em relação à sessão com os bebês menores, é, dessa forma, a ação dos próprios bebês em seus diferentes momentos. Nessa segunda sessão, a educadora inseriu elementos narrativos diferentes na história. Percebe-se então um espaço para improvisar e acolher na narrativa situações que surgem com a participação do público, como apresentado no fragmento 3. O “faz de conta” de dormir acontece incentivado pela educadora e pelos elementos que ela utiliza, como o pequeno lampião e a sonoridade da caixinha de música. Algumas crianças entram no jogo e se põem a “dormir”, outras apenas acompanham a indicação e fazem os gestos que remetem ao sono.

O jogo simbólico, assim como algumas imitações de gestos, também se fez presente nas sessões do *Sarau Cirandinhas*. Além disso, o envolvimento dos bebês com a música e com os instrumentos musicais ficou visível em suas interações e reações.

FRAGMENTO 4

Logo no início da proposta, um bebê imita som e movimentos dos instrumentos que, um a um, começam a ser apresentados pelos músicos. (...)

Uma bebê está tocando os chocalhos muito animadamente, quando a música muda e passa a ter muita vocalização, imediatamente a bebê larga os chocalhos e passa a bater palmas com vigor. (...) [As crianças] fazem gestos das músicas cantadas, imitando a cantora. (...)

São distribuídas bacias brancas que viram o chapéu da música que é cantada nesse momento. A cantora vai colocando o “chapéu” nas crianças.

Uma bebê tira o chapéu, batuca como se fosse um pandeiro (imitando a cantora/educadora). Depois, coloca seu urso dentro da bacia e, por último, a faz de “chapéu” em seu urso rosa (Caderno de campo. 10 de abril de 2016/ Sarau Cirandinhas).



Figuras 25 a 28: Bebê em jogo simbólico. / Fotos: Pesquisadora.

As sessões do *Sarau Cirandinha* eram, como não poderiam deixar de ser, totalmente permeados pela música. Os instrumentos eram motivo de grande interesse para os bebês. Suas formas, os sons que produzem e a movimentação que exigem dos músicos pareciam causar assombro nos pequenos. Durante toda uma das sessões observadas, uma bebê se assustava com os sons e os elementos trazidos pela cantora/educadora (como um grande tecido azul evocando o mar), mas sua curiosidade era maior, fazendo-a retornar e experimentar de perto sensações desconhecidas. Alguns bebês tentavam tocar nos instrumentos ou ficavam parados, observando os objetos por bastante tempo. Pequenos jogos eram propostos pela cantora/educadora, alguns deles relacionam a maternidade ao quadro: a cantora falava “essa fase do bebê a gente fica meio ilhado” e convocava todos a cantarem a música “Ponte” de Lenine. As pernas das mães também viram pequenas canoas nas quais os bebês navegam.

As provocações e gestos dos intérpretes eram acompanhados e imitados pelos bebês: peixinhos, bocas de tubarão, entre outros. Os jogos simbólicos com a

bacia – que virava chapéu, pandeiro e bacia novamente – foi apropriado por uma das bebês. Ela entrou no jogo e também o fez com seu urso, repetindo a ação da cantora, conforme sinalizado anteriormente (Figuras 25 a 28).



Foto 29: Bebê e músico durante sessão.
Foto: Pesquisadora.

FRAGMENTO 5

Para falar dessa passagem do tempo [referência aos três anos de programa *Naif para Nenéns*], as educadoras convidam todos a brincarem de passar uma pequena bola vermelha, simbolizando as coisas que chegam e passam pela nossa vida. Alguns bebês são muito pequenos e não pegam a bola, então os pais continuam o movimento. (...) A bola vai passando assim como o tempo "1, 2, 3 anos de *Naif para nenéns!*".

Depois de alguns momentos na atividade de rolar, bexigas brancas são distribuídas para as mães (...) As bexigas devem ser enchidas, simbolizando o crescimento que acontece com a passagem do tempo "um crescimento coletivo". As mães enchem e os bebês observam o movimento dos balões. Ao fim dessa ação, as educadoras contam com a ajuda de [irmão de 5 anos de um dos bebês/ nome ocultado] para colocar todos os balões sobre um tule roxo segurado por elas. Ao sacudir o tule, os balões voam, sobem e descem sobre os bebês. Alguns bebês engatinham em direção ao movimento dos balões, outra, que já caminha, tenta pegar as bolas e também ajuda [nome irmão mais velho] no trabalho de recolher as bolas que caem (Caderno de campo. 22 de outubro 2016/ *Naif para Nenéns* +1).

O encontro comemorativo dos três anos de *Naif para Nenéns* foi elaborado por outra educadora que, de acordo com a gerente do socioeducativo, possui uma formação em teatro. Observar essas duas sessões comemorativas permitiu constatar como, de fato, as propostas são afetadas pelas trajetórias das educadoras responsáveis pela mediação, acarretando mudanças significativas na abordagem das atividades propostas. O encontro em questão não possuía uma narrativa e

foram propostos exercícios corporais que buscavam simbolizar a passagem do tempo, o transitório, bem como recriar um clima festivo. Outras maneiras de comunicar uma ideia foram encontradas nesse encontro.

A obra escolhida também possuía a representação de uma celebração, a festa do Réveillon, no entanto, nesse encontro específico ficou evidente que a temática precedeu a escolha da obra. Por se tratar de uma data especial (o aniversário de três anos do programa *Naïf para Nenéns*), a inversão entre escolha do tema/ obra chega a se justificar. Todavia, será que optar por escolher uma temática para então selecionar uma obra do acervo não consiste, em parte, em um equívoco? Por que não exercitar o olhar e buscar nas obras em exposição não apenas temáticas, mas também expressões poéticas, soluções plásticas, leituras estéticas e distintos olhares e relações com a realidade passíveis de serem explorados na mediação?

4.3.2 Fragmentos das sessões do *No Colo*

FRAGMENTO I

Entramos na exposição e o [educador coordenador] fala mais um pouco sobre as fases azul e rosa de Picasso que se apresentam em algumas obras da primeira parte da exposição. Ele usa como recurso lúdico uma moldura que se ilumina de azul ou rosa, chamando a atenção de bebês e adultos. (...) Bebês e pais se divertem com a moldura luminosa e com pequenas molduras de papel com gelatina azul e rosa⁹¹, criando uma espécie de filtro fotográfico. (...)

Um bebê anda pela galeria com um filtro rosa. Ele vai em direção a uma mãe que está agachada brincando com sua filha com o filtro azul (a bebê está colocando o filtro azul no rosto da mãe). Então, o bebê que caminhava com o filtro rosa em seu rosto, o coloca no rosto dessa mãe, enquanto a filha coloca o filtro azul no seu próprio rosto. Em seguida, ele sai e segue seu caminho, a outra bebê o observa. (...) Um bebê se deita por cima de um dos tecidos [com estampa semelhante à roupa do personagem do quadro] e faz de conta que está dormindo. A cena provoca risos dos adultos e a atenção de outros bebês. Ele repete o gesto algumas vezes (Caderno de campo, 04 de junho, 2016/ Exposição *Picasso: mão erudita, olhar selvagem – No Colo*).

⁹¹ Material colorido mais ou menos translúcido que lembra papel celofane e é utilizado para iluminação de espetáculos.



Figura 30: Participantes com moldura luminosa. Foto: Pesquisadora.

Na proposta do fragmento destacado acima, um dos caminhos escolhidos pelos educadores foi ressaltar o uso expressivo das cores por Picasso – em particular no que é denominado suas fases azul e rosa. A solução encontrada foi a fabricação de pequenas molduras com gelatina de iluminação nas cores azul e rosa e, assim, os participantes podiam ver as obras e as outras pessoas através de filtros de cor. Outra estratégia foi o uso de uma moldura luminosa (Figura 30) que banhava os participantes com cor. Tais elementos traziam conceitos da obra de Picasso para uma experiência concreta passível de ser experimentada em uma variedade de situações (vejo a obra, vejo o outro, vejo o espaço).



Figuras 31, 32 e 33: Participantes interagindo na exposição. Fotos: Pesquisadora.

O fragmento e as imagens revelam também o caráter relacional desses objetos propostos – eu vejo e compartilho essa experiência com o outro, incluindo, fazendo-o ver também – (Fig. 31,32 e 33). Na mesma ocasião, foram usadas referências a elementos figurativos da imagem: tecidos com padrão e cores semelhantes à estampa da roupa do menino representado em uma das obras, como também de uma saia de tule que aludia à gola da sua roupa. Além da referência visual, colocada ali como possibilidade tátil e relacional (em jogos de esconder e achar, por exemplo), o tecido acaba por evocar outros significados e relações, como a ação de dormir (Figura 35). Tais ações/reações se dão em um ambiente de compartilhamento (tenho minhas impressões, compartilho com o outro, da mesma forma como observo as ações do outro).



Figuras 34 e 35: Participantes interagindo com materiais e obras na exposição.
Fotos: Pesquisadora.

No entanto, no contexto das propostas observadas, nem sempre os materiais escolhidos para compor com o espaço da exposição demonstraram provocar tantos desdobramentos. À ocasião da exposição “Gaudí: Barcelona 1900”, a arquitetura foi o conceito explorado pelos educadores. Na exposição foram disponibilizados jogos de empilhar (criando volumes horizontais e verticais). Os blocos de montar fazem uma referência clara ao ato de construir, sendo, dessa forma, pertinente a sua escolha. Porém, qual conceito presente na arquitetura de Gaudí, artista singular na maneira de conceber seus trabalhos arquitetônicos, podia ser explorado pelos participantes?

FRAGMENTO II

Segundo espaço [na exposição]: sob uma maquete/ réplica de estrutura (abóbada) do arquiteto há algumas "almofadas" em diferentes formatos geométricos que lembram os cubos de montar. (...) Nesse mesmo local, uma mãe mostra para o bebê a peça que está sobre eles. O bebê acompanha o olhar materno e passa a mostrar a estrutura para outras pessoas, apontando-a. Uma mãe se deita no chão com o seu bebê para observarem melhor a estrutura da abóbada. Outras mães fazem o mesmo, mas alguns bebês não gostam de ficar deitados e observam a peça sentados. A musicista se aproxima e o bebê dança e bate palma. Ele para por um instante, aponta para o teto mostrando-o para a musicista que olha e aponta também, como quem diz "também estou vendo!". Os dois sorriem, compartilhando e desfrutando dessa pequena descoberta estética (Caderno de campo, 04 de dezembro, 2016/ Exposição Gaudí: Barcelona 1900 – No Colo).



Fotos 36 e 37: Participantes sob réplica de estrutura arquitetônica.
Fotos: Pesquisadora e Instituto Tomie Ohtake/ Registro atividade (respectivamente).

O relato apresentado coloca em evidência a sensibilidade dos bebês para o arranjo conceitual do espaço proporcionado por uma réplica de abóbada do arquiteto catalão, Gaudí. A estrutura, com suas formas concebidas através da observação racional dos padrões estéticos da natureza, modifica o ambiente espacialmente pelas suas formas e também pela iluminação, formando um jogo de luz e sombra (Fig. 36 e 37). As mães, ao se deitarem no chão, procuram um outro ponto de vista e chamam a atenção dos bebês para a estrutura.

Protagonizada por um dos bebês e pela musicista, a cena descrita no fragmento II revela um momento de compartilhamento de uma descoberta. Num

primeiro olhar, poderia parecer que a chegada a musicista iria distrair o bebê, mudar seu foco de atenção e fazê-lo esquecer do que observava. De fato, o bebê desvia seu olhar, se envolve com a música, dança e bate palma. Mas, após desfrutar da música trocando olhares com sua intérprete, ele aponta para o que anteriormente despertava seu interesse, e compartilha seu assombro.



Figuras 38 e 39: Participantes compartilham descobertas na exposição.
Fotos: Instituto Tomie Ohtake/ registro atividades e Pesquisadora (respectivamente).

Durante o período de observação, foram presenciados outros momentos nos quais as interações – conversas, sorrisos e trocas de olhares – demonstravam envolvimento com as obras em exposição. Por vezes, as obras observadas pelas crianças desviavam do que, a princípio, se poderia julgar como atrativas para o olhar infantil. Em um dos encontros realizados na exposição “Picasso: mão erudita, olhar selvagem”, os educadores convidaram o grupo a conhecer outra parte da exposição, explicando que não haveria objetos para interação no espaço dessa galeria. A educadora consultora destacou que nessa sala “tem umas corujas que achamos que eles vão gostar”. A visita nessa parte da exposição foi bem mais rápida, porém os pais estavam interessados, olhando os ensaios para a obra “Guernica”, entre outras imagens produzidas durante a guerra. Essa parte da produção do artista tem uma paleta bastante escura e, talvez, esse seja o motivo pelo qual os educadores tenham indicado as corujas como peças de potencial interesse das crianças. Mas, contrariando essas expectativas, foi possível ver um bebê apontando os quadros e seus responsáveis conversando com eles, outro bebê

se fixou na pintura “L'enfant aux colombes” (Criança com pombas) (1943), por exemplo.

Tais momentos indicam que a interação direta com o acervo – ou seja, sem os materiais e objetos selecionados pelos educadores – também pode acontecer contando com uma atenção compartilhada. Outro ponto importante a se observar é cuidar para que não seja dado a entender que o acesso à exposição deva passar necessariamente pelos objetos e materiais dispostos nas “ilhas ou arenas”. Mesmo que essa claramente não fosse a intenção dos educadores – sendo ressaltado o contato com o acervo na fala inicial das visitas –, por vezes, os acompanhantes tendiam a se limitar a interagir com os materiais, dando pouca atenção às demais obras expostas.



Figura 40: Quadro “L'enfant aux colombes” Pablo Picasso.
Foto: Pesquisadora.



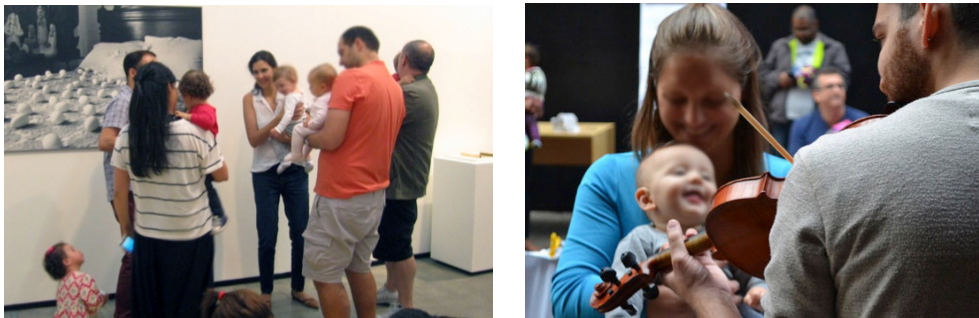
Figura 41: Corujas em cerâmica, as “Chouttes” de Pablo Picasso.
Foto: Pesquisadora.

Na exposição “Os Muitos e o Um – Arte Contemporânea Brasileira”, em uma das sessões do *No Colo*, a maior parte dos acompanhantes não caminhou pela exposição, indo direto para onde se encontravam os estímulos sensoriais especialmente preparados para os bebês. Quando o grupo estava em uma das “arenas”, uma das bebês transitava pelos participantes e materiais disponíveis, e, volta e meia, contemplava as fotografias da artista Ana Maria Maiolino. Acompanhando a atividade, ao perceber que a pesquisadora havia reparado nessa atitude, a mãe comentou: “acho impressionante como ela está olhando as obras”. Na sessão seguinte (nesse dia extraordinariamente foram realizadas duas sessões),

uma atitude do músico modificou o percurso das famílias pela exposição: ele se deslocou por diversos cantos da galeria, como que convidando os participantes a explorá-la. O convite foi aceito.

FRAGMENTO III

O músico está em pé tocando cavaquinho. Entre os bebês que estão por perto, um que está no colo de sua mãe parece ser o mais concentrado. Ele tem o olhar fixo no instrumento e está estático bem próximo ao músico. Seu olhar apenas desvia para observar o rosto do músico que responde ao olhar sorrindo. O bebê olha novamente para as mãos que habilidosamente tocam o instrumento. Com uma expressão alegre, sorrindo muito, ele olha para sua mãe, como quem compartilha uma descoberta e uma emoção (Caderno de campo, 15 de outubro, 2016/ Exposição *Os Muitos e o Um: Arte Contemporânea Brasileira – No Colo*).



Figuras 42 e 43: Participantes interagindo com músicos
Fotos: Pesquisadora e Instituto Tomie Ohtake/ divulgação.

Os encontros do *No Colo* costumavam contar com a participação de músicos cuja a presença (e de seus instrumentos) sempre era notada pelos bebês. Com apenas olhares, movimentos ao ritmo da música ou interações mais marcantes, a música envolvia os participantes. As diferentes sonoridades acompanhavam os grupos e, diversas vezes, constituíam-se como um convite ao passeio pela Instituição.

As crianças se mostraram atentas e sensíveis às mudanças de sonoridade, principalmente quando um novo instrumento era tocado. Os músicos eram receptivos aos olhares e convocações dos bebês, sorrindo e também brincando com o ritmo e sonoridades para provocar aqueles que os procuravam. Essas relações se davam individualmente e também em grupo. Em determinados momentos, alguns instrumentos atraíam o grupo como um todo. Foi o caso do

violino que, na exposição de Picasso, reuniu boa parte dos participantes, despertando olhares dos adultos e dos bebês que, ao final da apresentação, aplaudiram a performance. Em outros momentos, apenas um bebê se aproximava do músico. Frequentemente, olhares fixos no instrumento eram acompanhados, em seguida, de trocas de olhares com os músicos e seus cuidadores. Durante o período de observação das atividades para a realização do trabalho de campo, a curadoria sonora se apresentou bastante interessante, com variedade de instrumentos e estilos musicais, sempre conversando com as exposições.

FRAGMENTO IV

Um pai se diverte muito com sua filha pintando sua mão. A bebê derrama o pote de tinta e usa as mãos para senti-la. O pai tenta evitar a “bagunça” e a educadora diz: “sim, isso mesmo” incentivando que ele permita que a bebê experimente com seu corpo (Caderno de campo, 04 de junho, 2016/ Exposição Picasso: mão erudita, olhar selvagem – No Colo).

As oficinas, ou proposições práticas em forma de ateliê, aconteciam, em geral, no espaço do *hall* central do Instituto. Muitos visitantes que passavam pelo espaço pareciam curiosos e surpresos por encontrar ali aquela cena: bebês e adultos em meio a caixas, tintas ou outros materiais. No entanto, não apenas os visitantes eram surpreendidos. Por diversas vezes, os cuidadores dos bebês também demonstravam estar experimentando algo novo. Pintar numa grande superfície com tintas incomuns (feitas com elementos naturais como *curry* ou espinafre); conhecer o urucum; articular gesto e pintura ao escutar os guizos “escondidos” em fronhas disponíveis para serem pintadas; brincar com caixas de papelão ou fazer garrafas sensoriais para seu filho aparentavam ser novidade. As reações das crianças também pareciam surpreender, principalmente quando os cuidadores percebiam que não precisavam obedecer a determinadas condutas, como é possível verificar no fragmento destacado. Assim, boa parte dos acompanhantes também se sentia à vontade para mergulhar na atividade proposta pelos educadores. Os bebês experimentavam com o próprio corpo, observavam as marcas de suas atitudes na reação do outro e na resposta dos materiais: numa mancha no papel, na textura de uma superfície, no som de um guizo ou na ocupação de um outro espaço.

Responsáveis/ No Colo: Pai: “Eu não esperava realmente que a gente podia se lambuzar. **É a primeira vez que eu tive a oportunidade de mexer com urucum direto** (...) acho que, sem dúvida, faz parte do desenvolvimento educacional, mental, psicomotor da criança. Eu acho fundamental nessa idade que tenha essas atividades. Além do dia a dia, de alguns brinquedos tradicionais, eu acho muito genial essa ideia de poder mexer com a tinta, se lambuzar. Porque é uma coisa atávica, é uma coisa que ela vai sentir, ela vai interagir de uma maneira livre e espontânea.”/ Mãe: “eu como mãe eu sou a primeira a participar. Eu acho que eu voltei a minha velha infância, eu amo participar. Essa questão de ser o exemplo dela, faz com que ela se motive também. O que eu mais gostei foi a parte da pintura com a tinta... natural. Ela se esbanjou, ela gosta de sentir a textura, de ver objetos diferentes.” (Grifo nosso)

Em um dos encontros, uma fisioterapeuta (que acompanhava o grupo do centro de reabilitação) comenta que as diversas texturas presentes no espaço montado para a exposição “Os Muitos e o Um...”, dão sentido aos movimentos repetitivos de uma das crianças com deficiência. Uma das mães do centro de reabilitação comenta sobre a atividade:

Mãe: / No Colo: Meu filho, eu sou suspeita, ele adora música. Ele é apaixonado por música, então eu gostei do profissional acompanhando, tocando os instrumentos. Isso chama a atenção da criança, o som. Os materiais, as crianças também que eles misturaram. **Não é só uma proposta que esse grupo é só para a criança que tem a deficiência, não, eles fizeram a inserção das crianças que não têm com as crianças que têm.** Muito bom, maravilhoso, porque a criança que não tem a deficiência ela tem muito mais habilidades, então a que tem deficiência ela vai se espelhar naquela que tem mais facilidade de brincadeiras, de se mexer, de buscar, de interagir. Isso que eu gostei. (Grifo nosso)

A respeito da acessibilidade das pessoas com deficiência nos espaços museais, Tojal (2010) ressalta a importância de se pensar as questões de acesso para além das barreiras físicas às edificações, considerando-se também as dimensões atitudinais, cognitivas e sociais de maneira a realmente caminhar para uma inclusão sociocultural das pessoas com deficiência.

Os educadores do Instituto propõem a inclusão dos bebês com necessidades especiais nas propostas do *No Colo* para além do “modelo médico”, proporcionando atividades que buscam possibilitar o acesso às obras em exposição e a interação com outras crianças. Dessa forma, proporcionam um ambiente de trocas diversificadas, propondo romper barreiras sensoriais, mas também atitudinais visto que afirmam as possibilidades desse público em relacionar-se com a arte e compartilhar experiências com os outros participantes.

Voltando ao relato, algumas propostas eram feitas pelos educadores, como massagens com bexigas cheias de água, ou convites aos participantes para que descobrissem primeiro os pincéis sem tintas. Pincel vira escova e escovas viram pincéis, caixas viram morada e arquitetura. As relações que se estabelecem são muitas, e alguns pais mediavam a experimentação, apresentando os diferentes pincéis e como utilizá-los, por exemplo. Por vezes, essa mediação era indireta, acontecia pela observação dos bebês ou pelas ações de outros participantes. Haviam muitas trocas de olhares, sorrisos e também pequenas disputas pelos materiais. Alguns bebês mergulhavam nas tintas, provavam seu gosto, já outros não gostavam de se “sujar” e passavam a usar somente os pincéis ou escovas para pintar. Uns recusavam a massagem e queriam ser os massagistas de seus pais ou de outras crianças.



Figuras 44 e 45: Bebês e adultos interagindo em proposições práticas.
Fotos: Pesquisadora e Instituto Tomie Ohtake/ Registro atividades (respectivamente).

Mas alguns questionamentos também surgiram ao acompanhar as atividades desenvolvidas pela Instituição. A experimentação sensorial com as tintas naturais pode ser percebida, mas não se pode deixar de notar que sua textura e consistência muitas vezes não colaboravam para os registros do gesto infantil, uma resposta estética importante. Outro ponto a ser discutido é como eram relacionadas as características estéticas das obras para as proposições práticas. Durante a realização de algumas ações, foi possível constatar a falta de uma referência mais intensa das características conceituais e formais de algumas exposições.

Apesar de na exposição de Picasso a relação com a exposição na oficina se dar apenas pela técnica da pintura, os elementos disponíveis na galeria contemplavam satisfatoriamente uma relação estética com os trabalhos expostos. Por outro lado, nas exposições “Os Muitos e o Um (...)” e “Gaudí (...)” as propostas da oficina poderiam ter explorado mais o contexto da exposição, mesmo que fosse necessária uma seleção no caso de exposições com muitas obras de diferentes artistas.

Especificamente com relação à exposição de Gaudí, por exemplo, o jogo de volumes e ocupação dos espaços estava presente, provocando muitas interações e relações com a espacialidade. Entretanto, as caixas de papelão com recortes geométricos que evocavam vitrais traziam pouca relação do pensamento singular desse arquiteto. Já em “Os Muitos e o Um...”, a proposta foi bastante focada no tapete inspirado nas pesquisas terapêuticas de Lygia Clark. Mesmo com a presença de elementos que evocavam pertinentemente a obra de Ernesto Neto, não se fez presente algo que complexificasse a experiência com as diferentes texturas ou que fizesse um diálogo mais intenso com as obras de Lygia Clark (ou de outros artistas) em exibição. Que outros materiais poderiam ter sido explorados para trazer distintos questionamentos presentes na mostra?

4.3.3. Das questões que se procura articular a partir dos fragmentos: o diálogo com os autores

Tendo em vista a importância das experiências sensoriais, a utilização de elementos que permitam uma experiência que extrapole a contemplação visual dos objetos expostos foi um recurso recorrente na medição para bebês nos dois programas analisados. Materiais como tecidos, objetos com diferentes texturas, filtros coloridos, brinquedos e utensílios domésticos são algumas das possibilidades que vêm sendo exploradas pelos educadores. Entretanto, é importante refletir acerca da escolha desses materiais. A intencionalidade na seleção dos objetos é pressuposto para que sua inclusão contribua para a construção de sentido, para que o jogo sensorial esteja conectado com o acervo em questão.

A seleção dos objetos e materiais a serem experimentados pelos participantes pode estabelecer relações variadas com os artefatos expostos. Por

exemplo, a escolha pode ser pautada pela qualidade física – como forma, composição e textura –, por suas qualidades sensoriais – como cor, qualidade luminosa e sonoridade – que remetam a metáforas evocadas pelas obras, ou por um conceito ou questionamento proposto pelo artista.

A escolha dos materiais é ética e estética. Se o proposto é fazer o ambiente do museu de arte um espaço de experiência e descobertas significativas é natural que os elementos sensoriais eleitos para compor as atividades sejam inspirações que partem das obras de arte, do campo simbólico, de suas qualidades estéticas ou dos processos criativos dos artistas. Vecchi (2010) convida os educadores a buscarem inspirações nas sugestões que os artistas dão em seus trabalhos, tais como: a qualidade da luz nas pinturas; as possibilidades expressivas da cor em suas diversas tonalidades; as metáforas; a maneira como um assunto assume diversas facetas através de múltiplos pontos de vista; o gesto, o tempo e o ritmo presentes nas artes performáticas ou em vídeo, entre tantos outros.

Da mesma forma que os materiais, as narrativas e as canções que compõem as proposições podem ser elaboradas de maneira a se beneficiar de aspectos presentes nas obras para além de suas características formais ou figurativas, proporcionando, assim, novas possibilidades expressivas e sensoriais. Nesse sentido, é necessário que os educadores se questionem sobre as novas relações que podem ser estabelecidas e as distintas qualidades estéticas e sensíveis que cada material e linguagem pode oferecer. Deste modo, uma flor pintada em um quadro pode estar presente nas estratégias, por exemplo, através da expressividade de sua cor, pela metáfora que evoca através de um poema, por um cheiro, por uma sonoridade ou ainda por uma qualidade luminosa no ambiente sugerida na atmosfera da pintura. Tais desdobramentos passam pela interpretação daqueles que planejam as ações e potencializam as relações e descobertas dos bebês. Quando apenas flores de plástico são escolhidas para representar àquela da obra, as possibilidades são reduzidas a uma forma e a uma textura, possivelmente distantes daquelas que o quadro suscita, além de ser um material demasiadamente estruturado.

Convém retornar aqui ao pensamento de Benjamin (1984) quando o filósofo busca na experiência infantil e na arte uma relação não pragmática com as coisas do mundo, em um entrelaçamento entre matéria e memória, ou seja, uma relação

com a matéria e com a percepção que envolve pensamento e emoções. Assim, propõe-se buscar nas obras dos artistas e, logo, nos materiais e objetos a serem disponibilizados nas atividades propostas, combinações que extrapolam a lógica cotidiana. Pode-se pensar a curadoria dos materiais e objetos a serem experimentados pelos participantes como uma busca pela eloquência existente na obra e nos materiais que a constituem (DEWEY, 2010).

Desenvolver as propostas que serão realizadas com o público de crianças de zero a três anos envolve estar consciente das capacidades e especificidades infantis. A criança é um sujeito complexo que se desenvolve e atua tanto nas culturas infantis como em suas articulações com a “cultura adulta” (CORSARO, 1992). As relações infantis estabelecidas com os outros sujeitos, crianças ou adultos, são fundamentais uma vez que “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância; este universo não é fechado, pelo contrário, é extremamente **permeável**, nem lhes é alheio a flexibilidade social global” (PINTO & SARMENTO, 1997, p. 22) (Grifo nosso). Já no primeiro ano de vida as crianças empenham seus interesses e engajam suas emoções com os propósitos e as emoções de outras pessoas. Segundo Trevarthen (2011), os bebês participam avidamente da cultura de pares de modo criativo e respondem intensamente ao ambiente que os cerca.

Tendo em mente tais aportes da Sociologia da Infância, além da Psicologia do Desenvolvimento, retorna-se aos questionamentos sobre o *infantil* colocados a partir das observações das atividades das duas instituições. Compreendendo que as crianças são sujeitos que não estão alheios à cultura dita adulta, mas que as culturas infantis são atravessadas pelos acontecimentos e manifestações culturais da sociedade como um todo, percebe-se que seria ingênuo querer circunscrever suas experiências somente ao que lhes seria pertencente. Reconhece-se a vulnerabilidade desses sujeitos e o cuidado que deve permear as ações que lhes são propostas. Entretanto, não seria o contato com a arte, um modo de falar também do que pode ser sofrido, como a guerra, por exemplo? Não seria uma possibilidade de recuperar na arte as experiências anteriores da humanidade, rememorar-las a fim de que a barbárie não se repita? (KRAMER, 2000)

Talvez indo menos longe, mas não menos importante, é possível pensar que nenhuma expressão estética é demasiadamente complexa para uma criança. Cada

sujeito irá elaborar o contato com uma expressão artística com base em seus modos de percepção e elaboração do que foi vivido (Vigotski, 2010), o que não significa dizer que não seja sensível e não seja afetado pelos acontecimentos. Daí a sugestão de transitar entre os repertórios estéticos da cultura infantil e daquela “adulta”. Embora não possuam qualquer instrução, os bebês são capazes, por exemplo, de discriminar ritmos, tons, timbres, harmonias e melodias de sons vocais e instrumentais (TREVARTHEN, 2011). Por conseguinte, compreende-se a sensibilidade infantil para expressão que se dá musicalmente, seja na voz materna ou em uma música interpretada instrumentalmente.

Estar atento às relações que envolvem o desenvolvimento e, logo, às trocas sensoriais e afetivas dos bebês, pode ser bastante elucidativo e rico para os adultos que pretendem compartilhar das descobertas das crianças bem pequenas (TREVARTHEN, 2011). A criança é também sujeito desafiador, dinamiza e provoca mudanças nos ambientes nos quais transita e é sensível à linguagem desses espaços (RINALDI, 2012). Acolher esse público de forma consciente e planejada provoca a elaboração de novas dinâmicas que podem potencializar as qualidades educativas de um espaço, como por exemplo o museu de arte. Pensando os espaços museais, Moura (2014, p. 106-107) ressalta que:

(...) os museus parecem se configurar como possíveis cenários de socialização do patrimônio cultural e artístico e como espaços de debate, onde a dimensão criativa e produtiva pode ser incorporada, substituindo a dimensão reprodutiva, na qual apenas o que já foi produzido e legitimado é comunicado.

A motivação de aprendizado não está apenas ligada ao desejo de conquistar uma habilidade para si. O aprendizado está constantemente permeado pelo interesse do bebê em estabelecer trocas que ganham significado através da apresentação do outro, por participarem de uma comunicação, por serem compartilhadas. De acordo com Trevarthen (2011), os bebês, desde muito cedo, buscam aprender novas formas de expressar e compartilhar experiências. Pode-se arriscar em pensar esse ímpeto de narrar, de compartilhar uma experiência, com o conceito de narrativa de Benjamin (2012). Os sentidos infantis são constituídos, são *moldados*, na relação com o outro, pelo seu olhar, por sua expressão.

Nessa perspectiva, as interações e os vínculos sugeridos nas propostas desenvolvidas pelas instituições investigadas também são aspectos importantes, implicados na escolha de estratégias, dos materiais e de equipamentos. O recurso

escolhido por alguns espaços de dispor elementos no ambiente expositivo pode ser um ativador de relações entre bebê/ obra, bebê/ bebês e bebê/ adultos. Um filtro colorido ou um tecido, por exemplo, podem possibilitar outras maneiras de olhar uma obra e o outro, ou, ainda, convidar a uma brincadeira de esconder. Nos ambientes que evocam o espaço investigativo do ateliê, equipamentos como lanternas, ventiladores e retroprojetores podem complexificar as explorações com um determinado material, além de provocar transformações no espaço que afetam todo o ambiente e, logo, produzem novas relações a serem percebidas também pelos outros sujeitos (bebês e adultos) ali envolvidos. As diferentes técnicas artísticas, os materiais e os equipamentos podem ser selecionados e combinados de maneira a extrapolar a si mesmos, ou seja, de maneira que, em conjunto, proporcionassem processos e relações intensas, que podem fazer presentes expressão, cognição e emoção (VECCHI, 2010).

O museu também pode ser compreendido com espaço de imaginação e ludicidade que amplia o repertório estético e simbólico das crianças (LEITE, 2014). O jogo simbólico pode estar presente nas ações voltadas para os bebês através da criação de narrativas e de convites a brincar com os sentidos e funcionalidades dos objetos. A música e o jogo com palavras são outras formas sofisticadas de interagir com o acervo e provocar trocas sensíveis entre os participantes. O entendimento da importância da utilização de diversas formas de expressão na mediação não significa, porém, corroborar com uma possível substituição do encontro direto com o acervo. Conceber propostas que não estão perpassadas pelos conceitos presentes nos artefatos é passível de um esvaziamento das potencialidades do espaço museal (CARVALHO, 2010).

Dessa forma, a presença dos elementos sensoriais não contempla sozinha os modos de aprender e experimentar das crianças bem pequenas. A interação com os artefatos na relação com os adultos e/ou com seus pares é crucial para um envolvimento significativo dos bebês durante o seu contato com o acervo. Incentivar os acompanhantes a conversarem com os bebês e a apontarem e conversarem sobre os elementos de seu interesse é um outro caminho para potencializar os momentos nas salas expositivas. A visita a um museu geralmente consiste em um momento de descoberta para todos ali presentes. O interesse genuíno e os afetos envolvidos no encontro com os artefatos propiciam

descobertas compartilhadas que fortalecem as conexões entre adultos e bebês ali estabelecidas e também aquelas estabelecidas com as obras de arte. O ímpeto por compartilhar emoções e sentidos motiva o aprendizado infantil desde a mais tenra idade. Ou seja, o aprendizado geralmente está associado à expressão e à partilha de significados (TREVARTHEN, 2011). Tal constituição conjunta de sentidos é o que pode fazer com que aquele momento não se esgote em si, mas atravesse o tempo reverberando nos indivíduos que o experienciaram.

Considerações finais

Pensando o percurso desta pesquisa e também o da pesquisadora me assombro com as transformações que se deram durante esses dois anos. Do fim de uma instituição e do trabalho lá desenvolvido para o início de uma trajetória enquanto pesquisadora. Mas as fronteiras entre fins e começos, passado e futuro parecem não ser possíveis, a não ser em forma de espiral. O que foi ontem é hoje, mas de maneira reorganizada, logo, transformada. Ao mesmo tempo que finalizava esta dissertação, começava em um novo emprego e ainda organizava uma nova casa. Tentei encontrar uma materialização em imagem de tais ideias e sensações. Foi então que, mexendo em minha escrivaninha – talvez até mesmo me remetendo àquela do menino Benjamin –, encontrei uma latinha na qual organizei um conjunto em miniatura de costura. Rapidamente, veio à tona um dos meus prazeres infantis: desbravar o cesto de costura de minha mãe. Era um cesto repleto de linhas, fitas, retalhos e flores de crochê, pequenas garrafinhas com alfinetes, dedais, botões de cores, formas e tamanhos variados e tudo mais que se pode conter embolado num cesto de costura. Fiz de um mundo grande o meu em miniatura e algumas linhas já começam a se enroscar, a lata já parece demasiadamente apertada. Os dados da pesquisa se comportam de maneira semelhante: tive que fazer escolhas, deixar alguns itens de fora, a dissertação e o tempo já não permitiam que o universo inteiro experimentado se encaixasse apenas neste texto. Fica a certeza única: a da incompletude que permite a continuidade.

A presente pesquisa buscou analisar a inclusão de crianças entre 0 e 3 anos de idade em instituições de arte por meio do desenvolvimento de ações educativas especificamente elaboradas para os bebês e seus cuidadores. Historicamente, esse público não é considerado na programação das instituições culturais e de seus programas de educação. A recente criação de projetos de educação voltados para essa faixa etária, assim como a crescente demanda por essas propostas, motivou a realização deste estudo.

Com o intuito de compreender melhor quais são as potencialidades da realização de propostas de mediação nos museus de arte para crianças com menos de 3 anos, no primeiro capítulo desta dissertação, foi feita uma aproximação do

conceito de artefato por meio das ideias de autores como Wartofsky (1999) e Tomasello (2003). Percebendo os artefatos como a materialização de valores, modos de interpretar o mundo e conhecimentos de uma cultura acumulados e inovados historicamente, pontua-se que esses se constituem em instrumentos, convenções sociais, rituais e manifestações simbólicas. Nesse sentido, propôs-se pensar o acervo dos museus de arte como artefatos simbólicos que comunicam a experiência de uma ou tantas comunidades. O encontro com as obras de arte seria, nessa perspectiva, uma oportunidade de adentrar as diversas camadas de significados que tais artefatos simbólicos carregam. Por outro lado, considerando as contribuições de autores como Kramer (2001) e Vigotski (2009), destaca-se que tal encontro também acarreta a ressignificação da memória e da história ali resgatadas. Nesse processo, experiências passadas (próprias ou de seus antepassados), tornam-se possibilidade de futuro ao passo que, no presente, são reelaboradas na mente humana.

A mediação apresenta-se como importante quesito no processo de humanização que se dá por meio dos artefatos mais complexos, de seu domínio e de sua compreensão (MELLO, 2007). Se até poucas décadas pensar a mediação de obras de arte para bebês seria provavelmente considerado improficuo, as recentes descobertas e pesquisas no campo do desenvolvimento infantil revelam as competências e sensibilidade das crianças desde a mais tenra idade para com a sociabilidade, os atos de significação e emoção, bem como a estética que os permeia. Os bebês são compreendidos como seres sociais cujo engajamento afetivo é crucial para a comunicação e a aprendizagem (TREVARTHEN, 2005; 2011; TOMASELLO, 2003).

As experiências com as entidades externas, seja o meio físico ou social, são a base sobre as quais o bebê irá construir dialeticamente a sua compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo (VIGOTSKI, 2010). No processo de aprendizagem cultural que pouco a pouco se estabelece, o bebê aprende a fazer uso das estratégias cognitivas e atitudinais alheias. Tendo em vista que as produções artísticas carregam em si um encontro com o outro permeado de subjetividade, incontáveis modos de se relacionar com o mundo tomam corpo nas obras de arte.

Esta pesquisa tem seu lócus nos museus de arte e a abordagem escolhida para pautar as análises das ações de educação/ mediação desenvolvidas nesse

espaço foi pensar a estética. Com esse intuito, adentrou-se, ainda que timidamente, o pensamento de autores como Vecchi (2010), Benjamin (2012; 1984) e Dewey (2010), buscando trazer para a reflexão um transbordamento do conceito de estética. Foi proposta uma relação com as produções artísticas – artefatos simbólicos objeto dos acervos dos museus de arte – com a educação e com o próprio desenvolvimento infantil, guiada pelos atravessamentos da dimensão estética. Em outras palavras, procurou-se discutir de que maneiras a estética pode perpassar a relação com o mundo, suas coisas e acontecimentos; o estabelecimento de novas conexões; a construção do conhecimento; e, ainda, os atos de significação e comunicação desde cedo na vida humana.

O artista e a criança compartilham uma atitude perante o mundo que é inquieta, que se deixa afetar pelas coisas e acontecimentos, sempre em busca de relações e de comunicar-se. A empatia e os ângulos inusitados de estabelecer relações e significar o mundo são modos de percepção que a estética convoca. A experiência dos artistas e das crianças resgatam aquela que pode ter-se perdido em um mundo dominado pelo pragmatismo e pelo excesso de racionalismo. Esses sujeitos afetam e deixam-se afetar pelas coisas do mundo, por qualidades poéticas dos ambientes, colocando em contato experiência sensível, emoções e criação de sentido.

Na obra *Real edge of the line that divides reality from fiction*⁹² (1974-1975) do artista uruguaio Luis Camnitzer, uma linha real supostamente divide a fronteira da realidade com a ficção. Trata-se de uma provocação para o espectador. Camnitzer (2012) defende que a arte, como atividade intelectual de criação, tem a capacidade de expandir a realidade. O movimento constante do artista de complexificar e empurrar a barreira do real é o que o mantém no processo de criação. Podemos tomar a imagem dessa barreira que está em constante expansão para compreender o pensamento de Vigotski (2009) de que tudo que nos cerca no mundo da cultura foi um dia imaginação, ou seja, é produto da criação que nela se funda.

Dessa forma, a criação não é privilégio de alguns gênios, grandes artistas ou cientistas, mas é parte constituinte de todo pensamento humano. Vigotski (2009) ressalta não apenas a história das grandes invenções, do “vitoriosos”, mas destaca

⁹² “Fronteira real da linha que separa a realidade da ficção” (Tradução nossa).

a importância dos pequenos inventos cotidianos ignorados, tidos como insignificantes, mas que propiciaram as grandes criações. Neste aspecto do pensamento de Vigotski, é possível lembrar da alegoria do trapeiro, destacada por Benjamin (1991) como herói moderno na poesia de Baudelaire. O trapeiro é aquele que recolhe os restos e tudo que não tem relevância para a sociedade e que estaria destinado ao esquecimento. Essa figura é descrita por Baudelaire (BAUDELAIRE, apud BENJAMIN, 1991, p. 78):

Aqui temos um homem - ele tem de recolher na capital o lixo do dia que passou. Tudo o que a cidade grande jogou fora, tudo o que ela perdeu, tudo o que desprezou, tudo o que destruiu, é reunido e registrado por ele. Compila os anais da devassidão, o cafarnaum da escória; separa as coisas, faz uma seleção inteligente; procede como um avaro com seu tesouro e se detém no entulho que, entre as maxilas da deusa indústria, vai adotar a forma de objetos úteis ou agradáveis.

O artista chinês Cai Guo-Qiang foi em busca de inventores populares e desconhecidos em sua série *Da Vincis do Povo* (2012). Os camponeses inventores remetem a Cai a vontade de se libertar que ele próprio alimentava quando criança. Frequentemente as invenções não funcionam completamente, porém são a raiz de muitas inovações. A partir de materiais encontrados ao seu redor, em grande parte dejetos, esses inventores populares constroem máquinas de voar, submarinos ou robôs que lhes ajudam no trabalho no campo. A imaginação e, logo, a criação como libertação.

Comentando a obra de Charles Baudelaire, Silva (2012) aborda a luta do escritor moderno contra a alienação que se dava pela mecanização do modo de vida burguês. Essa luta se daria através da individualidade e principalmente pela singularidade poética. Franklin relaciona a imaginação nesse processo, pois a luta contra a alienação se daria a partir da inventividade, da criação. Além disso, num mundo mecanizado a existência é pautada por fatos e não valores. O poeta precisa, então, inventar valores, imaginá-los através da transfiguração do real. Liberdade e imaginação se relacionam, pois todo ato livre é invenção (Idem, 2012).

Talvez seja possível pensar como invenção, como ato livre, os processos tangenciados pela dimensão estética discutidos no primeiro capítulo desta dissertação: uma educação que propicie a interrogação, a criação de relações inusitadas e contestadoras, que seja pensada com cuidado, numa relação empática para com o outro e o mundo. O bebê que cria, junto ao outro, as significações do mundo e de si próprio.

Após essa primeira prospecção, buscou-se vislumbrar outra camada: a própria infância enquanto artefato. Sendo a ideia de infância uma construção cultural e histórica, esta é também passível de ser recriada, transformada por meio da contribuição de muitos. As concepções de infância atuam intensamente na determinação do seu lugar na sociedade, lugares simbólicos e também concretos, dentre eles, as instituições culturais. Sem ignorar que a caracterização do universo infantil sofre profundas interferências de especificidades socioeconômicas, étnicas e de gênero dos sujeitos, optou-se por pensar nos bebês enquanto categoria geracional (pertencente, ainda, a um grupo social mais amplo: o das crianças). Reconhece-se, não obstante, as limitações deste estudo, indicando que futuros adensamentos são necessários.

No segundo capítulo, foram traçados alguns caminhos percorridos até que fosse possível reconhecer nas crianças de 0 a 3 anos um público capaz e sensível às produções artísticas. Essa trajetória se dá com mudanças em diversos âmbitos da sociedade – nas pesquisas acadêmicas, na sociedade civil e na compreensão da responsabilidade do Estado em relação ao cuidado e à educação das crianças, por exemplo – que se acomodam como camadas de uma rocha. Estrutura ora sedimentar, ocasionada por acontecimentos lentamente sobrepostos, ora acometida por eventos bruscos provocando falhas ou dobras.

Nesse contexto, iniciativas dentro da produção cultural – como o CineMaterna, o teatro para bebês e, mais recentemente, as propostas de mediação em museu – abrem caminho e contribuem para a visibilidade das crianças 0 a 3 anos e seus cuidadores como público das produções artísticas. O desafio de criar pensando especificamente o público dos bebês faz com que artistas, produtores culturais e educadores reinventem suas práticas, alcançando inventar novas formas de comunicar, expressar e mobilizar sensivelmente esse público.

No entanto, ainda há muito a ser percorrido. Embora seja possível observar importante contribuição das creches para a percepção das crianças de 0 a 3 anos como sujeitos capazes de se beneficiar de experiências estéticas e culturais, parte significativa das iniciativas têm sua idealização diretamente relacionada à experiência da maternidade/ paternidade. Evidencia-se, portanto, a persistência de certa invisibilidade desse público para produtores e mediadores culturais que não tiveram suas vidas e práticas atravessadas pela presença das crianças bem

pequenas. Acredita-se que olhares vindos de outros contextos e de outros modos de relação com a infância podem contribuir para a pluralidade das abordagens. A paternidade/maternidade não deveria ser condição para as produções culturais pensada para as crianças.

A pesquisa do GPEMCI (2015) revela que, em geral, os museus não consideram as crianças pequenas em suas programações. Contudo, propostas em museus de arte vêm sendo desenvolvidas, o que pode apontar para uma gradativa mudança desse quadro. Em breve análise das propostas voltadas para bebês identificadas em museus de arte, algumas questões se destacam, como: a necessidade de romper com paradigmas dos modos de ação permitidos ou desencorajados nas galerias – uma vez que, em determinadas propostas, foi constatada a ausência de um contato direto dos bebês com o acervo; a importância de se atentar para a intenção e a relação com as obras dos materiais escolhidos para promover uma experiência sensorial que extrapole a visão; a reflexão sobre quais aspectos das obras estão sendo contemplados, a fim de extrapolar uma relação meramente formal com o acervo.

Finalmente, em seus capítulos finais, esta dissertação se debruçou sobre a análise de dois programas de mediação voltados para bebês e seus cuidadores: *O Naïf para Nenéns*, do Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil, no Rio de Janeiro; e o *No Colo*, do Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo. Cada um desses projetos foi elaborado a partir da realidade da instituição a qual pertencem, como também das trajetórias e práticas dos educadores responsáveis por sua idealização e realização. Não foi objetivo desta pesquisa estabelecer comparações entre as instituições, no entanto, é compreensível que o leitor trace paralelos entre as diferentes estratégias encontradas nos dois programas aqui analisados. Acredito que perceber e compreender distintas abordagens que podem ser assumidas na mediação para os bebês é um dos aspectos positivos da escolha por pensar o *No Colo* e o *Naïf para Nenés*.

Com base nas observações realizadas durante a pesquisa de campo, na pesquisa documental, nas entrevistas realizadas com os educadores e com os responsáveis pelos bebês, foi possível constatar que os programas logram trazer para as instituições um grupo social que, muitas vezes, não se sente plenamente à vontade em desfrutar desses espaços de maneira a contemplar os modos de

exploração infantil. No entanto, como foi evidenciado na análise, após o convite institucional, a procura por essas propostas específicas foi intensa, levando pela primeira vez diversas famílias ao museu.

As declarações dos educadores e dos responsáveis pelos bebês indicam que as propostas em questão propiciaram, em certa medida, que os programas *Naïf para Nenéns* e *No Colo* se constituíssem como espaços de apoio social para essas famílias. Expandindo os círculos de relações desses grupos, atuando como estímulo intelectual e estético para os cuidadores, essas ações contribuem para a saúde mental e emocional materna e, logo, para uma relação com o bebê mais sensível e atenta (RAPOPORT; PICCININI, 2006; HERMAN, 2015).

Os educadores responsáveis pelos programas para bebês do Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil e do Instituto Tomie Ohtake afirmaram buscar levar em consideração as especificidades dos bebês na elaboração das propostas. Com esse intuito, a importância das experiências sensoriais, a curiosidade e sua relação com os cuidadores foram fatores implicados na criação de estratégias pelas duas instituições.

No *Naïf para Nenéns*, durante o período das observações desta pesquisa, a narrativa acompanhada pelo manuseio e oferta de materiais diversos e objetos caracterizou-se como a estratégia principal. As músicas, principalmente, aquelas do repertório infantil, também eram cantadas com a intenção de criar relações com a obra, além de pretender provocar um maior envolvimento dos adultos e, assim, dos bebês com a proposta. Por sua vez, os educadores do *No Colo* concentravam sua mediação na escolha de materiais e objetos a serem disponibilizados nos espaços expositivos com o intuito de provocar relações com as obras e interações entre os participantes. Ademais, eram elaboradas propostas práticas, como oficinas, nas quais os participantes experimentavam materiais, técnicas ou ainda situações de interação com o outro e com o espaço. Nesses dois momentos, em geral, o *No Colo* contava com a participação de um músico que criava um repertório específico para cada exposição.

Ambas proposições se mostraram como oportunidades profícuas para o estabelecimento de relações interpessoais – bebê/ cuidadores, bebês/ bebês, bebês/demais adultos – caracterizando trocas afetivas e compartilhamento de sentidos. As interações foram observadas tanto nos momentos de visita mais livre

à exposição – quando os participantes tinham a oportunidade de descobrir as obras de arte juntos – quanto nos espaços onde eram propostas experimentações sensoriais mais intensas e/ou uma mediação mais direta. Brincadeiras e investigações individuais e coletivas também se fizeram presentes em diversos momentos das atividades.

Ressalta-se que as atividades buscavam estar conectadas com as obras do acervo e/ou em exibição. O diálogo com as produções artísticas indica uma compreensão da sensibilidade e da capacidade das crianças bem pequenas se relacionarem e se beneficiarem da interação direta com esses artefatos, bem como com desdobramentos articulados pelos educadores de seus conceitos e/ou aspectos formais. No programa *Naïf para Nenéns*, as conexões tecidas pelas educadoras se materializavam na temática da narrativa, nos exercícios corporais e jogos propostos e nos demais elementos sensoriais escolhidos para compor a interação dos participantes entre si e com as obras. Já nas sessões do *No Colo*, as relações com as obras eram concretizadas na seleção de materiais e objetos disponibilizados na exposição para uma interação livre, mediada principalmente pelos acompanhantes dos bebês, e também na elaboração de uma proposta prática. Nas duas instituições pesquisadas, o contato direto com as obras foi propiciado e incentivado para que se desse a partir do compartilhamento de impressões entre adultos e bebês.

Por outro lado, a análise dos dados da pesquisa, em diálogo com a teoria, aponta para a possibilidade de aprofundamento na concepção das propostas pesquisadas. Levar em consideração os modos de percepção, relação e aprendizado das crianças de zero a três anos não significa a necessidade de simplificação dos conceitos na busca por torná-los apropriadamente comunicáveis. Embora tenha sido constatada a procura por estabelecer relações entre as proposições e as obras, por vezes, importantes aspectos dos trabalhos artísticos parecem ter ficado à margem das propostas. Refiro-me aqui à escolha dos materiais e objetos – pensando sua constituição material e qualidades estéticas e os possíveis desdobramentos dessa matéria em metáfora –, ao uso das linguagens artísticas como a música e a pintura, além da forma como determinados conceitos e questões postos pelos artistas em suas obras não foram

abordados ou estiveram presentes de maneira simplificada em algumas das sessões acompanhadas pela pesquisa.

Sinalizar a importância de uma aproximação íntima com os objetos artísticos não significa impor uma única leitura desses trabalhos. O fazer da educação também se constituiu em ato crítico e criativo. Porém, o trabalho de criação das propostas pressupõe uma pesquisa dos trabalhos com os quais se relaciona, do processo dos artistas, dos conceitos que a curadoria elabora e com outros enfoques para, assim, estabelecer um diálogo intenso e sugerir conexões (BURNHAM; KAI-KEE, 2011). Dessa forma, os sentidos são construídos pelo grupo de participantes por meio da mediação, das ferramentas que ela oferece e pelas trajetórias pessoais dos envolvidos.

Um importante desdobramento das propostas de mediação voltadas para os bebês é que essas podem consistir em uma oportunidade para as diversas instâncias do museu (curadoria, preservação, administração e, principalmente, equipe de educação) de olhar para o espaço da galeria, para o acervo e para a arquitetura sob uma nova ótica. Acredito que as propostas e possibilidades de estar no museu desenvolvidas para os grupos de crianças de zero a três anos podem ampliar o repertório educativo uma vez que precisam dialogar com as especificidades dessa faixa etária, podendo inspirar novos enfoques, mesmo em atividades voltadas para outros públicos. Além disso, os próprios visitantes têm a oportunidade de compreender o espaço museal de outra forma ao terem contato com novos públicos, como os bebês e seus cuidadores.

Compreender mais profundamente as reverberações dessas atividades nas equipes de educação e outras instâncias das instituições de arte, se elas têm impactado e os processos de mediação voltados para outros públicos são caminhos de pesquisa privilegiados. Em especial, julga-se pertinente investigar as possíveis contribuições que as estratégias de mediação para bebês podem oferecer para o trabalho com crianças com deficiência, como o autismo, nas instituições culturais. O trabalho dos educadores do Instituto Tomie Ohtake parece apontar nessa direção quando as famílias de crianças com deficiência declaram ter encontrado em sessões do *No Colo* possibilidades interessantes de interação com

outras crianças e com as linguagens artísticas. Além disso, a mesa-redonda⁹³ realizada na 5ª Semana de Conscientização do Autismo, promovida pelo Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-RJ), em abril de 2017, trouxe diversas questões sobre a interação e o trabalho com autistas que me fizeram refletir acerca das aproximações que podem ser tecidas com o trabalho de mediação voltado para bebês.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as ações voltadas para bebês e suas famílias, e uma possível ampliação desta investigação seria acompanhar quais são as propostas desenvolvidas para as crianças de zero a três anos que vão visitar o museu com grupos não familiares, como creches e outras instituições. Por fim, de acordo com o que foi sinalizado anteriormente, um desdobramento importante seria averiguar sobre o prisma socioeconômico a diversidade dos participantes dessas propostas nas instituições culturais, afim de buscar um alcance mais amplo dessas iniciativas.



Figura 46: Luis Camnitzer.
*Real edge of the line that
divides reality from fiction,*
1974 -1975.

Tendo em mente o exposto, retorno à metáfora da linha de fronteira entre o real e a ficção posta pela obra de Luis Camnitzer. A materialização de uma nova perspectiva em relação aos direitos, competência e sensibilidade das crianças bem pequenas só foi possível por uma construção coletiva perpassada por mobilizações

⁹³ Debate com Adriana Fernandes (fonoaudióloga pela UFRJ), Roberta Caminha (psicóloga, doutora em Psicologia pela PUC-RIO), Luiz Fernando Vianna (jornalista), Tatiana Henrique (atriz, com mestrado em Memória Social pela UniRio, mãe de filho autista).

da sociedade civil, acadêmica, política e também artística. No entanto, o cenário atual da política brasileira de claro retrocesso de direitos, liberdade no ato pedagógico e cortes financeiros em áreas essenciais como saúde e educação, colocam em risco as conquistas históricas em prol da infância. As fronteiras não são estáveis, interesses políticos, financeiros e ideológicos podem sempre tentar movê-las. Cabe ao grupo de artistas, pesquisadores, educadores e outros profissionais da infância permanecer criando, como ato de resistência e imaginação que teima em encarnar-se e expandir o possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. Museu Lasar Segall. Bebês no museu? No Segall sim. In: MUSEU LASAR SEGALL. **I Seminário Museus e bebês**. p.17. São Paulo, 2014.

ALVES; REIS. Tecendo relações entre as reflexões de Paulo Freire e a Mesa Redonda de Santiago do Chile,1972. **Revista Museologia e Patrimônio**. PPG-PMUS Unirio | MAST - vol.6 n.1, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2a edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ASENSIO, Mikel; POL, Elena. Conversaciones sobre el aprendizaje informal en museos y el patrimonio. In: BETANCORT, H. F. (Ed.). **Turismo, Patrimonio y Educación: los museos como laboratorios de conocimientos y emociones**. p. 19-61. Lanzarote: Pasos, 2008.

BARBOSA, Maria C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBOSA, Maria C. S.; FOCHI, Paulo S. O Teatro e os Bebês: Trajetórias Possíveis para uma Pedagogia com Crianças Pequenas. **Espaços da Escola (UNIJUÍ)**, v. 21, p. 18, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Obras escolhidas III: Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Resolução CNE/CEB no 1, de 7 de abril de 1999. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 abr. 1999.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília: Senado Federal, 2016.

BURNHAM, R.; KAI-KEE, E. A Arte de ensinar no Museu. In: HELGUERA, P.; HOFF, M. **Pedagogia no campo expandido**. 8ª Bienal do Mercosul- ensaios de Geopoética. p.69-77. Porto Alegre, 2011.

BUSS-SIMÃO, M; ROCHA, F; GONÇALVES, E. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online). Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr, 2015. Disponível em:

- <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00096.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.
- CAMARGO, Marcos, H. *Princípios da Aísthésis*. BOCC: **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, 2011. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/camargo-marcos-principios-da-aisthesis.pdf>>. Acesso em: 20 fevereiro 2017.
- CAMNITZER, Luis. **Luis Camnitzer**. Zurich: Daros Latinamerica AG, 2012.
- CAMPOS, M.M.; FÜLGRAFF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- CARVALHO, Cristina. Espaços de cultura e formação de professores/monitores. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L.E. (Org.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papyrus, 2005.
- _____. Uma pedagogia da visita: “vou estalar os dedos quando for para sair”. In: **I Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro; Anais**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010.
- _____. Criança menorzinha... ninguém merece! – políticas de infância em espaços culturais. In: KRAMER, Sonia & ROCHA, Eloísa Candal (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 2. Ed. São Paulo: Papyrus, 2013.
- _____. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas: Papyrus, 2016.
- CIESPI; PUC-Rio. **A Criança na Primeira Infância em foco nas Pesquisas Brasileiras**. 2014. Disponível em <http://www.ciespi.org.br/primeira_infancia/pesquisas/pesquisas-nacionais> Acesso em: 27 set. 2015.
- COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013
- CORSARO, William. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. **Social Psychology Quarterly**. V.55, N.2, p160-177, 1992.
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CUNHA FILHO, F.H. **Cultura e democracia na Constituição Federal 1988**: Representação de Interesses e sua aplicação ao Programa Nacional de Apoio à Cultura. 234f. Tese (Doutorado em Direito) Programa de Pós Graduação em Direito, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.
- DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter ‘anthropological blues’. In: NUNES, E. de O. (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p.23-35.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIDONET, Vital. **Vital Didonet defende Marco Legal pela Primeira Infância**. Postado em: 2014

https://www.youtube.com/watch?v=2k_ONum7bWk&feature=youtu.be

Acesso em: 22 fev. 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Revista EDUCAR**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Pedro. Linguagem da infância ou infância da linguagem: a história no pensamento de Walter Benjamin. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (Org.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009, p. 279-288.

EISENBERG, Z.; CARVALHO, C. As músicas que cantamos para nossas crianças: o que dizem? **Cadernos de educação**. v. 40, p. 175-195. out/nov/dez. 2011.

ESTELLES, M; TUBENCHALAK, D. Os bebês no Museu de Arte Moderna de São Paulo. In: MUSEU LASAR SEGALL. **I Seminário Museus e bebês**. p.63. São Paulo, 2014.

FALK, Judit. (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004.

FROGETT, L.; FARRIER, A.; POURSANIDOU, K. **Who Cares? Museums, Health and Wellbeing Research Project: A Study of the Renaissance North West Programme**. Psychosocial Research Unit: Londres, 2011.

GPEMCI. **Ações educativas em museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro**. Cristina Carvalho (coord.). Rio de Janeiro, 2015.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago, 2011.

GOBLE, Carla B; WRIGHT, Sarah; PARTON, Dawn. Museum Babies: Linking Families, Culture, and Community. **YC Young Children**; v. 70, n. 3 p.40. Jul, 2015.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GROSSMANN, Martin. Museu como interface. In: GROSSMANN, M.; MARIOTTI, G. (orgs.). **Museuem art today. Museu arte hoje**. São Paulo: Hedra, 2011.

HENDERSON, T; ATENCIO, D. Integration of Play, Learning, and Experience: What Museums Afford Young Visitors. **Early Childhood Education Journal**. vol.35, p. 245-251, 2007.

HERMAN, Alicia. Bringing New Families to the Museum One Baby at a Time. **Journal of Museum Education** n.37. v.2. p.79-87, 2015.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 2.ed. Barcelona: Octaedro. 2013.

IBRAM. **Guia dos Museus Brasileiros/Instituto Brasileiro de Museus**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

IMAI, Yasuo. Walter Benjamin and John Dewey: The Structure of Difference Between Their Thoughts on Education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 37, n. 1, 2003.

JABOR, Bia; SANTOS, Maria Emília T.; CUNHA Ester. Atelier de Luz – Uma Experiência Sensorial e dos Sentidos – Arte como ferramenta de aprendizagem na primeira infância. In: MUSEU LASAR SEGALL. **I Seminário Museus e bebês**. p.50. São Paulo, 2014.

- KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, (14). São Paulo, 2000.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000.
- _____. Produção Cultural e Educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel F. (orgs.) **Infância e produção cultural**. 2.Ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- _____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.
- KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. Público, o X da questão? A construção de uma agenda de pesquisa sobre os estudos de público no Brasil. **Museologia & Interdisciplinaridade**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, v. 1, n.1, p. 209-235, jan./jul. 2012.
- LAREDO, Carlos. A origem da Cultura na primeira infância da humanidade: O que deixaremos aos arqueólogos do futuro?. In: BRASIL. **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. P.147 – 157. Brasília: Senado Federal, 2016.
- LEITE, Maria Isabel. Museu e criança pequena, relação possível e desejada. In: MUSEU LASAR SEGALL. **I Seminário Museus e bebês**. p.09-16. São Paulo, 2014.
- LEVY, T; CONSORT, R; DUPRÉ, R. Museus, bebês e crianças pequenas – a experiência do MIAN. In: MUSEU LASAR SEGALL. **I Seminário Museus e bebês**. p.35 São Paulo, 2014.
- LEVY, Tatiana. Babies and Museums: Connecting Generations through Art. **Museum International**, v.65, p.50–53, 2015.
- LOPES, Thamiris Bastos. **O público infantil no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil**. 155f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/MCT. Rio de Janeiro, 2014.
- MAHONEY, Kristina N. **Engaging Young Children in the Art Museum: An Educational Criticism of an Art Museum Summer Class**. 138f. Dissertação (Mestrado em Artes). Faculty of the Morgridge College of Education University of Denver, 2015.
- MAIR, Liz; MAIR, Sara; BILLSON, Adam. Engaging Under Twos and Parents / Carers3 **Museums and Galleries Pilot Final Report**. The Manchester Museum & The Whitworth Art Gallery, 2012.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARIANO; GRANATO. Concerto.com.bebês: uma experiência de fruição musical para bebês de 0 a 3 anos e suas famílias. In: MUSEU LASAR SEGALL. **I Seminário Museus e bebês**. p. 41-49. São Paulo, 2014

- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico- cultural. v. 25, n. 1, 83-104. Florianópolis: **Perspectiva**, jan./jun. 2007.
- MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. (org.). D. **A educação do olhar no ensino das artes**. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- MLA Partnership; RENAISSANCE London. **First Steps Providing for the Early Years in museums**. Londres, 2008.
- MOURA, Maria Teresa. Arte e infância: interações de crianças, adultos e obras de arte em um museu. In: KRAMER, Sonia & ROCHA, Eloísa Candal (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3. Ed. São Paulo: Papyrus, 2014.
- MUSEU LASAR SEGALL. **I Seminário Museus e bebês**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.flipsnack.com/br/flip-preview/fdp0g38nb/>>. Acesso: 27 set. 2015.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
- OLIVEIRA et al., A entrevista na pesquisa educacional In: MARCONDES, M.I; TEIXEIRA, E. e OLIVEIRA, I (orgs) – **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.
- OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004.
- _____. **Danças circulares na formação de professores: a inteireza do ser na roda**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.
- _____. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos**. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>>. Acesso: 27 de set. de 2015.
- PEREIRA, Luiz M. **Teatro para bebês, estreias de olhares**. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças - contextos e identidades**. p.7-30 Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, 1997
- POL, Elena; ASENSIO, Mikel. La historia interminable: una vision crítica sobre la gestión de audiencias infantiles em los museos. In: **MUS-A. Revista de los Museos de Andalucía**. v. 4, 2006.
- POULOT, Dominique. **Museu e museologia**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo horizonte: Autêntica, 2013.
- PROUST, Marcel. Quid de Marcel Proust. In: Proust, Marcel. **A la Recherche du Temps Perdu – Du Coté de Chez Swann/ A L’ombre des Jeunes Filles en Fleurs**. Paris: Éditions Robert Laffont, S.A., 1987
- PROUST, Marcel. **Em Busca do Tempo Perdido**. (v.I). São Paulo: Globo, 2006.

- RAYNA, Sylvie; LAEVERS, Ferre. Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies' side? Origins and evolutions. **European Early Childhood Education Research Journal**, 19:2, p.161-172, 2011.
- RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. Apoio social e experiência da maternidade. **Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum**. n16. v.1. p.85-96 2006.
- REZENDE, P.C. M; OLIVEIRA, T. R. Parangolé: arte, infância e educação. **Pro-Posições**. v. 25, n. 2 (74), p. 255-271, 2014.
- RICHTER; COSTA. A cultura como direito fundamental de crianças e adolescentes. **II Encontro Internacional de Direitos Culturais. Anais**. 2013. Disponível em: <http://www.direitosculturais.com.br/anais_interna.php?id=3> Acesso em: 22 fev. 2017.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- RIZZINI, I; NEUMANN, M. M.; CISNEROS, A. Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos. Reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro. In: Rizzini, I. e Bulhões da Silva, S. (coord.). **Infância: construções Contemporâneas**. O Social em Questão, Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, n. 21, 2009.
- RNPI. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília, 2010.
- ROCHA, A revisão de trajetória do GT de educação infantil da Aped, **Zero a seis** v. 10, n. 17 Florianópolis, 2008.
- SALLES, Evandro. No caso de não haver nem começo nem fim para as nossas histórias. In: **Arte para crianças**. Museu de Arte Moderna. Rio de Janeiro, 2008.
- SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa, 2003.
- SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA DO RIO DE JANEIRO. **Museus RJ: um guia de memórias e afetividades**. Rio de Janeiro: Secretaria de Cultura de Estado do Rio de Janeiro, 2013.
- SELLI, Paula H. **Crianças, museus e formação de público em São Paulo**. 249f. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2011.
- SELLI, Paula H. Reflexões sobre o acesso a museus e instituições culturais. **Palíndromo** v. 4. n.7. Florianópolis, 2012.
- SILVA, F. L. **Filosofia e Intuição Poética na Modernidade**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ZKMUrMS3-s>. Postado em 2012. Acesso em: 07 dez. 2015.
- SOUZA, Renata do N. de. **O pedagogo e os espaços não escolares: a atuação nos museus**. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2016.

- TEIXEIRA, E. e OLIVEIRA, I. Cuidados Éticos na Pesquisa In: MARCONDES, M.I; TEIXEIRA, E. e OLIVEIRA, I (orgs) – **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.
- TOJAL, Amanda F. Acessibilidade e inclusão de públicos especiais em museus. In: **Caderno de Acessibilidade: reflexes e experiências em exposições e museus**. São Paulo: Expomus, 2010.
- TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TREVARTHEN, Colwyn. Stepping Away from the Mirror: Pride and Shame in Adventures of Companionship: Reflections on the Nature and Emotional Needs of Infant Intersubjectivity. In: CARTER, C.S.; AHNERT, L.; *et al.* (eds.). **Attachment and Bonding: A New Synthesis**. Dahlem Workshop, Report 92. p. 55-84. Cambridge, 2005.
- TREVARTHEN, Colwyn. What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture. **European Early Childhood Education Research Journal**, v.19, n.2, p.173-193. 2011.
- TUBENCHALAK, D. No Colo: encontros, descobertas e compartilhamentos. Disponível em: <http://www.institutotomieohtake.org.br/cultura_participacao/post/no-colo-por-diana-tuberchlak> Postado em setembro de 2016. Acesso em: 15 set. 2016.
- TURA, M.L.R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.N et al. **Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Porto Alegre: Medianiz, 2012.
- VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. **Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and the potential of ateliers in early childhood education**. Oxon: Routledge, 2010.
- _____. Estética y aprendizaje. In: HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 2.ed. Barcelona: Octaedro. 2013.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Série Pesquisa, vol. 5. Brasília: Plano Editora, 2003.
- VIEIRA, L. M. F. Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança. **Cadernos de Pesquisa**, n.67, p. 3-16. São Paulo, 1988.
- VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.
- WARTOFISKY, Marx. A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo. In: KOHAN, Walter Omar & KENNEDY, David (orgs). **Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro**. Vol III. 2a Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção. Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N. et al. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003

Anexos

ANEXO I

Roteiro de entrevista com os profissionais do setor educativo

1. Quando o atendimento às crianças de zero a três anos no museu teve início?
2. Qual foi a motivação para iniciar o programa desse atendimento?
3. Quais são as ações desenvolvidas para esse público?
5. Qual é a procura por ações voltadas para as crianças de zero a três anos?
6. Qual é a intenção da equipe de educação ao realizar esse trabalho?
7. Para você o que é ser bebê?
8. Para você o que é arte?
9. Quem são os profissionais que elaboram os programas/atividades/ações educativas voltadas para as crianças de zero a três anos? (formação, são contratados ou funcionários?)
11. Como são desenvolvidas as propostas dessas atividades?
12. Quais estratégias são desenvolvidas e utilizadas pelos educadores para interagir com os bebês?
13. Quais estratégias são desenvolvidas para que os bebês interajam com o espaço, com as obras?
14. Há envolvimento de outros setores (curatorial, de preservação, de montagem) na concepção e/ou na viabilização dessas propostas?
15. Como você classifica o público que frequenta essas atividades em termos socioeconômicos?
16. Qual a motivação que você acredita que faz os responsáveis trazerem seus bebês? Eles costumam retornar?

Roteiro de entrevista com os acompanhantes dos bebês

1. Você já sabia que a instituição oferece atividade para os bebês? Como ficou sabendo?
2. É a primeira vez que vocês participam desta atividade? Vocês já conheciam o Museu antes?
3. O que motivou você a vir ao museu para participar das propostas oferecidas aos bebês?
4. Quais são as suas expectativas ao participar dessas ações?
5. Com que frequência você participa dessas atividades?
6. Existe algum aspecto na atividade que você gosta em especial? Existe algo que gostaria de modificar?
7. Você frequenta ou já frequentou outros museus e/ou de outros espaços que oferecem atividades voltadas para bebês? Qual é a instituição? E o que achou?

ANEXO II

Roteiro de observação

- Quais estratégias são utilizadas pelos educadores para interagir com os bebês?
- Quais estratégias são utilizadas pelos educadores para que os bebês interajam com o espaço, com as obras e/ou com as linguagens artísticas?
- Em quais espaços do museu as propostas acontecem? Esses espaços sofrem interferências para receber esse público?
- Existem elementos de experimentação disponíveis para os bebês explorarem? Que elementos são esses? Como é proposta essa interação?
- Qual é o comportamento dos bebês nas formas de interação criança – criança / criança – educador/ criança – proposta – obras?
- É desenvolvida mais de uma atividade? (proposta dividida em dois espaços ou dois momentos diferentes)
- Quem acompanha o bebê nessas atividades? (mãe, pai, avós, babás etc)
- Qual é o comportamento dos acompanhantes dos bebês durante as propostas? (interação com os bebês e com os educadores do museu)
- Qual é a reação dos outros visitantes ao presenciarem o trabalho educativo com o público de zero a três anos?



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos a V.^ª a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Arte e aprendizagem na primeira infância: As propostas para o público de zero a três anos em Museus de Arte

Pesquisadores: Mestrando: Maria Emília Tagliari Santos (memiliats@gmail.com; Tel. (21) 994621863)

Orientadora: Prof.^ª Dr.^ª Cristina Carvalho (cristinacarvalho@puc-rio.br)

Justificativas: A crescente demanda do público por iniciativas que contemplem os bebês de 0 a 3 anos em diferentes espaços culturais e, logo, o recente desenvolvimento de programas em museus de arte que buscam proporcionar experiências para os bebês em sua programação, provocam a necessidade de um estudo que busque compreender tais ações.

Objetivos: Este trabalho busca refletir sobre a inclusão dos bebês, mais especificamente crianças de zero a três anos, nos programas de educação dos museus de arte, tendo em vista a crescente demanda por essas propostas, assim como a respaldada potencialidade da relação entre a arte e a primeira infância.

Metodologia: Entrevista, com registro através de áudio-gravação. Observação da interação dos bebês com propostas educativas utilizando instrumentos como o caderno de campo e registro fotográfico.

Riscos e Benefícios: Não há riscos físicos ou morais previstos e a pesquisa visa contribuir com estudos sobre as propostas para a primeira infância nos Museus de Arte.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado de que se trata de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

 Maria Emília T. Santos, mestranda.

 Prof.^ª Dr.^ª Cristina Carvalho, orientadora.

 (Assinatura do voluntário)

Nome completo: _____

E-mail: _____

Tel. _____

Identificação (RG): _____ / Rio de Janeiro, ___ de _____ de 2016.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do voluntário e outra para os arquivos dos pesquisadores.