

Bebês, Museus e Mediação: da dimensão estética às relações

Cristina Carvalho¹
Maria Emília Tagliari Santos¹

¹Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – Bebês, Museus e Mediação: da dimensão estética às relações¹. A pesquisa apresentada neste artigo é parte da dissertação de mestrado ‘Bebês no Museu de Arte: Processos, Relações e Descobertas’. A partir da análise de sessões do programa No Colo, do Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo, buscou-se compreender a inclusão de bebês nos programas de educação em museus de arte. Com base na investigação e análise das práticas em questão, em diálogo com o referencial teórico adotado – Vigotski, Trevarthen, Vecchi – 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 do repertório de mediação.
Palavras-chave: **Arte. Museus. Educação. Bebês. Estética.**

ABSTRACT – Infants, Museums and Mediation: from the aesthetic dimension to relationships. This article is part of the master’s dissertation ‘Babies in the Art Museum: Processes, Relations and Discoveries’. From the analysis of sessions of the program No Colo (On One’s Arms), from the Instituto Tomie Ohtake, in São Paulo, we aimed to understand the inclusion of infants in education programs in art museums. Based on the investigation and analysis of the practices in question and dialoguing with the adopted theoretical framework – Vygotsky, Trevarthen, Vecchi – we observed that the contact with artifacts, collective experiences and proposals for sensory experimentation can be significant for infants’ social, emotional and cognitive development and insertion in culture. The inclusion of this audience can provide new ways of being and thinking about exhibition spaces, contributing to its democratization and broadening of the mediation repertoire.

Keywords: Art. Museums. Education. Infants. Aesthetics.

Introdução

A pesquisa voltada para os primeiros anos de vida tem se intensificado e revelado resultados surpreendentes desde a década de 1970. Porém, na área da Educação, os estudos que abordam especificamente as crianças de zero a três anos ainda aparecem em menor número, apesar de sua relevância pois é fundamental 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, 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 têm sido apontados como 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).

Nessa mesma perspectiva, as experiências culturais – dentre elas aquelas que se dão no espaço do museu e dos centros culturais – vêm sendo defendidas como lugares profícuos para a troca de afetos, para a construção de um olhar crítico e empático para com o outro e com o mundo (Kramer, 2001; 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).

No entanto, ainda há 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 (Pol; Asensio, 2006).

Ainda assim, atendendo a uma crescente procura do público e em diálogo com as pesquisas que demonstram a capacidade perceptiva e social dos bebês, algumas instituições culturais vêm desenvolvendo – de maneira pontual ou contínua – programações para os bebês e seus cuidadores. Tendo em mente a importância de acompanhar, compreender e contribuir para o fortalecimento dessas ações, este artigo tem como objetivo analisar a inclusão dos bebês nos programas de educação de museus de arte e centros culturais. Com esse intuito, será analisada a proposta *No Colo*, do Instituto Tomie Ohtake, na cidade de São Paulo que iniciou o programa para bebês em 2016. Dentre outros aspectos, o

No Colo se insere 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 os bebês. Para a realização desta investigação, foram acompanhadas um total de cinco sessões mensais do *No Colo*, entrevistados os dois educadores responsáveis pela proposta e ouvidos 12 cuidadores; além disso, foram analisados depoimentos dos cuidadores concedidos à equipe do *No Colo* registrados em vídeo, e analisadas imagens de registro da atividade do acervo da Instituição.

A Arte e a Estética e suas Estratégias de Ver o Mundo

Centros culturais e museus são espaços privilegiados de encontro com artefatos, ou seja, com objetos, conceitos e práticas sociais que carregam em si a história da cultura humana em suas mais diversas manifestações. A esse respeito, Kramer (2001, p. 205) aponta as reflexões do filósofo Walter Benjamin, em especial o ato de escavar/ recordar, para pensar a dimensão coletiva do resgate da memória e da história. 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”.

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. 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.

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. 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, sons, pelo material ou pela forma.

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,

mente, 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 prática pedagógica das escolas de Reggio Emilia que têm como componente essencial a dimensão estética. Tal concepção 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 separe 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.

Para Vigotski (2009) 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. O autor ressalta os laços fundamentais entre as experiências vividas e a capacidade de criação humana. Para que haja um desenvolvimento da imaginação (que se encarna na criação), é necessário um repertório amplo e diversificado de experiências. 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.

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 Baumgarten - 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 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.

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.

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

ção 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). Para Dewey (2010, p. 84) “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. O olhar contestador e indireto do artista é evocado 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.

Os Bebês, a Estética e a Dimensão Cultural do Sensível

Já nos 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 (Tomasello, 2003). Os bebês buscam não apenas imitar ações de seus companheiros mais experientes na tentativa de conquistar um repertório de habilidades práticas, mas, principalmente, de modo a sentir que fazem parte de uma comunidade de sentidos. Tal ímpeto por conformidade mostrou-se extraordinariamente potente em achados de estudos comparativos que revelaram que quando a criança não consegue compreender claramente os objetivos de um determinado gesto ou ação ela tende a imitá-lo ainda mais precisamente (Tomasello, 2016).

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 impulso de aprender ávido por narrativas, buscam aprender novos meios de expressar e comunicar suas experiências. Nes-

se entendimento, o desenvolvimento do *self* está relacionando com o compartilhamento de significados que acontece constantemente nas relações familiares na 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.

Recém-nascidos já estabelecem protoconversas com troca de emoções básicas com seu interlocutor (geralmente a mãe), de acordo com Trevarthen (2011), essas 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. Essas trocas afetivas são acompanhadas, muitas vezes, por uma musicalidade da qual o bebê percebe as diferentes qualidades dos sons partilhados. 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. Nossos modos de pensar e estar no mundo são comunicados por meio de gestos, sonoridades, ritmos, combinações de cheiros, toques, gostos e cores, constituindo a dimensão estética da experiência cultural humana. O bebê não é alheio à tal dimensão, ao contrário, se conecta a sua comunidade através dela.

No Colo – acolhendo novos olhares

O *No Colo* foi criado a partir do projeto de inclusão *Manhãs de Histórias*. Estabelecido 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 e irmãos das crianças com deficiência².

De acordo com os depoimentos coletados em entrevista, ao invés de encarar a diversificação do público um desvio, a equipe do Núcleo de Cultura e Participação responsável pela elaboração do projeto entendeu tal diversidade como uma potência do *Manhãs de Histórias*. O coordenador geral do Núcleo foi quem apontou os bebês como outro caminho para abordar a diversidade que o projeto contemplava. Vale destacar que esse coordenador havia acompanhado o *I Seminário Bebês no Museu*³ organizado pelo Museu Lasar Segall e pela Casa das Rosas, além do trabalho realizado pelo MIAN⁴. Uma educadora⁵ 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*⁶.

Assim, o *No Colo* nasce em 2016 já com um caminho percorrido e aberto por algumas outras experiências, trazendo consigo novidades e novos desafios. A certeza de que uma programação para bebês dentro de um projeto de inclusão fazia realmente sentido veio nos depoimentos dos participantes nas avaliações realizadas ao fim de cada sessão. Ainda que a palavra *inclusão* não estivesse presente na divulgação da atividade, por diversas vezes, foi usada pelas mães que destacavam que haviam se sentido incluídas, pois a exclusão era um sentimento que as acompanhava juntamente com o receio de que choro, amamentação, troca de fraldas etc., fossem problemáticos nos espaços culturais⁷.

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 culturalmente estabelecida. Ainda hoje, os museus de arte são espaços socialmente intuídos como não apropriados para crianças pequenas, ou melhor, que as condutas infantis e neonatais não se enquadram naquelas esperadas nesse ambiente. Mesmo que a demanda por programações culturais para bebês e seus cuidadores exista, foi necessário um convite oficial para que esse grupo comparecesse ao espaço do centro cultural de maneira mais sistemática.

O projeto *Manhãs de Histórias* como um todo se expandiu em 2016, abarcando contações em diferentes horários, oficinas acessíveis, cursos para professores e palestras. Dentro desse conjunto de ações, o programa *No Colo* se destacou, ficando “lado a lado com as atividades principais⁸”. Já no primeiro encontro do *No Colo*, o programa faz uma lista de espera 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.

No que se refere à inclusão de bebês com deficiência nessa programação, o Educador coordenador ressalta:

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*.

O intuito dos educadores é que o acolhimento de pessoas com bebês não se restrinja a sessões do programa *No Colo*. 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, o respeito sem constrangimentos ao direito à amamentação em público e a estrutura de trocador no banheiro.

As Proposições: concepção, relações e descobertas

As visitas do *No Colo* costumam 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 participação do público em cada encontro acontecia, em geral, por meio de inscrições abertas à comunidade⁹. A visita, que durava em média uma hora e trinta minutos, era dividida em dois momentos distintos. O primeiro se dava na exposição, no qual os participantes podiam olhar 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 meio da técnica utilizada pelo artista, aspectos formais ou de conexões conceituais.

A estratégia desenvolvida pelos educadores era 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. Existia um esforço para não passar muitas informações, como aspectos históricos e outros dados sobre o artista/ as obras. O desejo era que, através das estratégias por eles desenvolvidas, os adultos fossem capazes de mediar a visita para os bebês, constituindo uma experiência.

Figura 1 – Blocos de montar dispostos na galeria



Fonte: Foto do Instituto Tomie Ohtake/ Registro atividade.

Figura 2 – Elementos Inspirados na Obra de Ernesto Neto



Fonte: Foto da Pesquisadora.

Os educadores responsáveis pela atividade entendem que propor que a família faça algo junto, que os adultos participem e não apenas acompanhem, é um aspecto importante. Além disso, para a equipe, o fato dos acompanhantes 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 de 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 brincadeiras que já estavam acontecendo, ou sugerindo algo novo.

Figura 3 – Ambiente da Proposta Prática no *Hall* do Instituto



Fonte: Foto do Instituto Tomie Ohtake/ Registro.

Figura 4 – Ambientes de Propostas Práticas no *Hall* do Instituto



Fonte: Foto do Instituto Tomie Ohtake/ registro atividades.

Interações: dos fragmentos que revelam os encontros

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. Neste trabalho, 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.

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) 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 em uma experiência para cada um dos que dela participam. Talvez, o mais próximo que se possa 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.

Dar conta de todos os pequenos acontecimentos presenciados durante a observação das sessões é tarefa difícil de ser plenamente alcançada. Assim sendo, neste item serão apresentados fragmentos desses encontros com a intenção de compreender o desenrolar das propostas. 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.

FRAGMENTO I

Entramos na exposição e o educador coord. 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 rosa¹⁰, 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*).

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 5) 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).

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 – (Figura 6).

Figura 5 – Participantes com moldura luminosa



Fonte: Foto da Pesquisadora.

Figura 6 – Participantes interagindo na exposição



Fonte: Foto da Pesquisadora.

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. Tais ações/reações se dão em um ambiente de compartilhamento (tenho minhas impressões, com-

partilho com o outro, da mesma forma como observo as ações e manifestações emotivas do outro).

A oportunização na mediação de espaços para trocas permeadas pela afetividade, pela dimensão estética enriquecem a partilha de narrativas de sentido entre bebês e adultos. Pode-se arriscar em pensar esse ímpeto de narrar, de compartilhar uma experiência presente nas crianças desde muitíssimo cedo, 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. Momentos como esses são fundamentais no desenvolvimento infantil, ganhando novas cores no contexto pouco ordinário das exposições de arte (Leite, 2014).

Mediação artística para crianças pequenas apresenta-se como desafio para os educadores, pois exige a busca por novas maneiras de comunicar e construir sentidos presentes nas obras e nos processos artísticos com o público. A intenção é abranger diversas interpretações (advindas dos diferentes contextos de cada um dos participantes) e adentrar com certa profundidade os processos, questionamentos e busca por concretização estética envolvidos nos fazeres artísticos. Em geral, a base da mediação pousa sobre o diálogo verbal, dessa forma, nos projetos voltados para os bebês e seus cuidadores é necessário a constituição de um repertório de estratégias distinto do usual.

Os educadores do *No Colo* criaram estratégias bastante interessantes, como a criação das estações no espaço expositivo, a presença da música e as oficinas. 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, foram disponibilizados jogos de empilhar. 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*).

Figura 7 – Participantes sob réplica de estrutura arquitetônica



Fonte: Fotos da Pesquisadora e Instituto Tomie Ohtake/ Registro atividade.

O relato apresentado coloca em evidência a sensibilidade dos bebês para o arranjo conceitual do espaço proporcionado por uma réplica de abóboda 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 (Figura 7). Protagonizada por um dos bebês e pela musicista, a cena descrita no fragmento 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.

As relações interpessoais, as trocas afetivas, a observação do comportamento do outro, 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. 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 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 simpatia¹¹, 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).

Figura 8 – Participantes compartilham descobertas na exposição



Fonte: Fotos do Instituto Tomie Ohtake/ registro atividades e Pesquisadora.

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. 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. 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 acompanhantes conversando com eles, outro bebê se fixou na pintura *L'enfant aux colombes* (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.

Compreendendo que as crianças são sujeitos que não estão alheios à cultura dita adulta, mas que a experiência das crianças é atravessada pelos acontecimentos e manifestações culturais da sociedade como um todo (Pinto; Sarmiento, 1997), 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)?

Além disso, é importante 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. Ao longo das observações realizadas nas sessões do *No Colo*, foi possível perceber a precoce sensibilidade infantil para a dimensão estética que permeia as obras de arte (em suas diferentes linguagens) e a sua fruição por um grupo de adultos e crianças.

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 pelos mediadores no espaço expositivo. 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 obras expostas.

Figura 9 – Quadro ‘L’enfant aux colombes’ Pablo Picasso

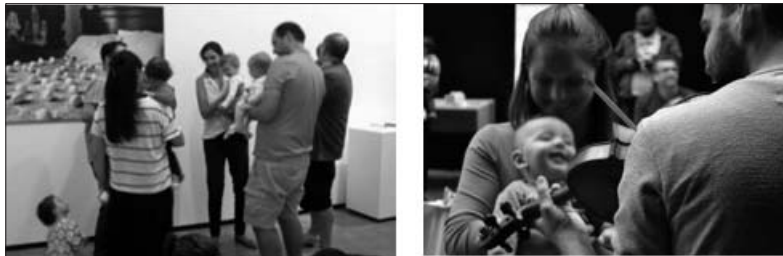


Fonte: Foto da Pesquisadora.

Figura 10 – Corujas em cerâmica, as ‘Chouttes’ de Pablo Picasso

Fonte: Foto da 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 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.

Figura 11 – Participantes interagindo com músicos

Fonte: Fotos da Pesquisadora e Instituto Tomie Ohtake/ divulgação.

Os encontros costumavam contar com a participação de músicos, presença sempre notada pelos bebês. A curadoria do estilo musical e instrumentos era realizada pelos músicos convidados pelos educadores, buscando estabelecer conexões estéticas com as obras expostas. Embora não possuam qualquer instrução, os bebês são capazes, por exemplo, de discriminar ritmos, tons, timbres, harmonias e melodias de sons vocais e instrumentais (Trevvarthen, 2011). Nas sessões do *No Colo*, as crianças se mostraram atentas às mudanças de sonoridade, principalmente quando um novo instrumento era tocado. Os músicos eram receptivos aos olhares e convocações dos bebês, sorrindo e brincando com o ritmo e sonoridades para provocar aqueles que os procuravam.

Dessa forma, os profissionais mostravam-se sensíveis à capacidade intersubjetiva infantil e conscientes da importância de uma atitude responsiva e provocativa.

Essas relações se davam individualmente e também no coletivo. 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, a curadoria sonora se apresentou bastante interessante, com variedade de instrumentos e estilos musicais, conversando com as exposições.

FRAGMENTO III

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*).

As oficinas, ou proposições práticas, aconteciam, em geral, no espaço do *hall* central do Instituto. Muitos visitantes que passavam 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 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; brincar com caixas de papelão aparentavam ser novidade. As reações das crianças também pareciam surpreender, principalmente quando os acompanhantes percebiam que não precisavam obedecer a determinadas condutas, como é possível verificar no fragmento destacado. 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, na ocupação de um outro espaço ou nos olhares e respostas dos demais participantes.

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. [...] 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 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.

Em um dos encontros, uma fisioterapeuta (que acompanhava um grupo de centro de reabilitação para crianças) 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: [...] 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.

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 nos encontros, 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. Havia muitas trocas de olhares, sorrisos assim como 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.

Figura 12 – Bebês e adultos interagindo em proposições práticas



Fotos: Pesquisadora e Instituto Tomie Ohtake/ Registro atividades.

Mas alguns questionamentos também surgiram ao acompanhar as atividades. 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 dos trabalhos a serem contemplados no caso de exposições com muitas obras de diferentes artistas.

Especificamente com relação à exposição de Gaudí, 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 Muito 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.

No início deste trabalho, 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 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. Ao falar sobre arte para as crianças, Salles (2008, p. 9) propõe essa reflexão de modo interessante:

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 disse 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*'. [...]

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. A ideia da mediação não é dar conta completamente da multiplicidade de leituras e sensações que uma obra de arte pode provocar no espectador, tampouco da pesquisa de um artista. Tendo as obras expostas como ponto de partida para a curadoria de objetos e propostas, os educadores dispõem de um vocabulário estético e simbólico vasto. O desafio consiste em encontrar modos de transmutá-los em propostas que intensifiquem a experiência sensorial/ estética, expressiva e intersubjetiva dos participantes. Para isso, é essencial eleger elementos do processo artístico em questão. Algumas sugestões que os artistas dão em suas obras, que vão além de elementos figurativos e formais, podem ser exploradas pelos educadores (Vecchi, 2010).

Trazer diferentes aspectos das obras para uma proposta sensorial e relacional pode ser encarado pelos educadores como espaço de criação, como possibilidade de estabelecer novas relações e imaginar metáforas que traduzam, em parte, o universo simbólico evocado no trabalho artístico. Tal exercício de transposição pode se dar através da exploração do material da obra - lã, papel, tinta, rocha, objetos cotidianos, evocação de elementos da natureza etc. - ou por qualidades e relações por ele evocadas - temperatura, rigidez/maleabilidade, opacidade/translucidez, peso, forma etc. Outro caminho é identificar possibilidades de diálogo com elementos figurativos e/ou metafóricos através de aspectos sensoriais que evocam sensações culturalmente compartilhadas - temperaturas de cor; sons, textura, luminosidade - como também traduzir provocações sobre equilíbrio, gravidade, tensão, volume, dimensão, entre outros, a partir de jogos e materiais que tragam para o corpo a experiência desses conceitos.

Considerações Finais

As proposições do *No Colo* se mostraram como oportunidades profícuas para o estabelecimento de relações - bebê/cuidadores, bebês/bebês, bebês/demais adultos - caracterizando trocas afetivas e compartilhamento de sentidos. As interações foram observadas tanto nos momentos de visita à exposição, quanto nos espaços onde eram propostas experimentações sensoriais. Brincadeiras e investigações individuais e coletivas também se fizeram presentes em diversos momentos. Ressalta-se que as propostas buscavam estar conectadas com as obras 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.

O trabalho dos educadores do Instituto parece apontar possíveis contribuições que as estratégias de mediação para bebês podem oferecer para o trabalho com crianças com deficiência nas instituições culturais, uma vez que as famílias de crianças com deficiência declararam ter encontrado em sessões do *No Colo* possibilidades interessantes de interação com outras crianças e com as linguagens artísticas.

Por outro lado, a análise dos dados aponta para a possibilidade de aprofundamento na concepção das propostas. 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.

Por fim, consideramos que a experiência do *No Colo* contribuiu de maneira significativa para a extensão do acolhimento dos bebês e seus cuidadores nas instituições culturais. As práticas desenvolvidas colaboram para a ampliação do repertório de estratégias educativas voltadas não apenas para esse público, mas também para os demais espectadores, expandido a mediação para além da troca por meio da linguagem verbal alçando outros sentidos, formas de apreensão e criação de significados. Nesse mesmo sentido, a mediação para e com os bebês se mostra como possibilidade das instituições, seus funcionários (desde a curadoria, segurança e educadores) e do público em geral vislumbrarem novas possibilidades para o espaço expositivo.

Recebido em 03 de janeiro de 2019

Aprovado em 06 de maio de 2019

Notas

- 1 O presente artigo foi escrito a partir da dissertação de Maria Emília Tagliari Santos (2017), *Bebês no Museu de Arte: Processos, Relações e Descobertas*, apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.
- 2 Educador coordenador do projeto de acessibilidade Manhãs de História / Instituto Tomie Ohtake.
- 3 I Seminário Bebês no Museu realizado em 2014, em São Paulo. Para saber mais: MUSEU LASAR SEGALL. I Seminário Museus e bebês. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.museusegall.org.br/mlsTexto.asp?sSume=53>>. Acesso em: 28 jun. 2018.
- 4 Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil (MIAN).
- 5 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.

- 6 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 em instituições culturais há mais de 14 anos.
- 7 Educadora consultora do No Colo /Instituto Tomie Ohtake.
- 8 Educador coordenador do projeto de acessibilidade Manhãs de História / Instituto Tomie Ohtake.
- 9 A cada encontro diferentes famílias formavam o grupo de participantes. Um desdobramento possível da pesquisa seria realizar uma investigação mais focada no perfil socioeconômico dos participantes das atividades voltadas para bebês. Um estudo com esse enfoque possibilitaria compreender melhor o alcance dessas atividades e identificar quais são os públicos ausentes, de modo a propor maneiras de alcançá-los.
- 10 Material colorido mais ou menos translúcido que lembra papel celofane e é utilizado para iluminação de espetáculos.
- 11 Trevarthen frisa que usa o termo *simpatia* no sentido que vem de sua raiz grega: *de sentir com*.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BUSS-SIMÃO, Marcia; ROCHA, Fernanda; GONÇALVES, Eloisa. 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.
- CAMARGO, Marcos. Princípios da *Aísthesis*. Porto: BOCC - Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 2011. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/camargo-marcos-principios-da-aisthesis.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- CARVALHO, Cristina. **Quando a Escola Vai ao Museu**. Campinas: Papirus, 2016.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.
- GOBLE, Carla; WRIGHT, Sarah; PARTON, Dawn. Museum Babies: Linking Families, Culture, and Community. **YC Young Children**. Washington, v. 70, n. 3, p. 40, jul. 2015.
- HOYUELOS, Alfredo. **La Estética en el Pensamiento y Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi**. 2. ed. Barcelona: Octaedro, 2013.
- 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, p. 109-125, 2003.
- 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.
- KRAMER, Sonia. Produção Cultural e Educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância e Produção Cultural**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001. P. 199-215.

- LEITE, Maria Isabel. Museu e Criança Pequena, Relação Possível e Desejada. In: SEMINÁRIO MUSEUS E BEBÊS, 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Museu Lasar Segall, 2014. P. 9-16.
- LOPES, Thamis Bastos. **O Público Infantil no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/MCT, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. 59-104.
- MEIRA, Marly Ribeiro. Educação Estética, Arte e Cultura do Cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. P. 119-140.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Crianças – contextos e identidades**. Braga: Editora Bezerra, 1997. P. 7-30.
- POL, Elena; ASENSIO, Mikel. La Historia Interminable: una vision crítica sobre la gestión de audiencias infantiles en los museos. **MUS-A. Revista de los Museos de Andalucía**, Sevilla, v. 4, n. 6, p. 10-20, 2006.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 Anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 10, n. 17, p. 52-65, 2008.
- SALLES, Evandro. No Caso de Não Haver nem Começo nem Fim para as Nossas Histórias. In: MUSEU de Arte Moderna. **Arte Para Crianças**. Rio de Janeiro, 2008.
- SANTOS, Maria Emília Tagliari. **Bebês no Museu de Arte: processos, relações e descobertas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- TOJAL, Amanda. Acessibilidade e Inclusão de Públicos Especiais em Museus. In: TOJAL, Amanda et al. **Caderno de Acessibilidade: reflexes e experiências em exposições e museus**. São Paulo: Expomus, 2010. P. 11-19.
- TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TOMASELLO, Michael. Cultural Learning Redux. **Child Development**, v. 87, n. 3, p. 643-653, 2016.
- 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.Sue; AHNERT, Lieselotte et al. **Attachment and Bonding: a new synthesis**. Cambridge: Dalhem Workshop Report 92, 2005. P. 55-84.
- 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**, United Kingdom, v. 19, n. 2, p. 173-193, 2011.

VECCHI, Vea. **Art and Creativity in Reggio Emilia**: exploring the role and the potential of ateliers in early childhood education. Oxon: Routledge, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

WARTOFSKY, Marx. A Construção do Mundo da Criança e a Construção da Criança do Mundo. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (Org.). **Filosofia e Infância**: possibilidades de um encontro. v. 3. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. P. 89-128.

Cristina Carvalho é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Vice Decana de Graduação do Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH) PUC-Rio. Professora do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI) e do Curso de Especialização em Educação Infantil (PUC-Rio).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5261-0474>

E-mail: cristinacarvalho@puc-rio.br

Maria Emília Tagliari Santos é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Bolsista Nota 10 da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Professora do curso de extensão *Infância, Cultura, Educação e Estética* (CCE- PUC-Rio). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI-PUC-Rio) e educadora museal.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3903-2822>

E-mail: memiliats@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.