



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE BIBIAN

**CRIANÇAS E PROFESSORAS NO MUSEU:
NARRATIVAS NO ENCONTRO COM A ARTE
BRASILEIRA DO SÉCULO XIX**

Niterói - RJ

2017

SIMONE BIBIAN

**CRIANÇAS E PROFESSORAS NO MUSEU:
NARRATIVAS NO ENCONTRO COM A ARTE
BRASILEIRA DO SÉCULO XIX**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem Cultura e Processos Formativos

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Luciana Esmeralda Ostetto

Niterói - RJ

2017

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

B581 Bibian, Simone.
Crianças e professoras no museu : narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX / Simone Bibian. – 2017.
167 f. : il.
Orientadora: Luciana Esmeralda Ostetto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.
Faculdade de Educação, 2017.
Bibliografia: f. 159-167.
1. Educação infantil. 2. Arte. 3. Criança. 4. Formação de professores. 5. Cultura. 6. Estética 7. Museu de arte. 8. Arte brasileira. 9. Século XIX. I. Ostetto, Luciana E. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

Bibliotecária: Mahira de Souza Prado CRB-7/6146

SIMONE BIBIAN

**CRIANÇAS E PROFESSORAS NO MUSEU: NARRATIVAS NO ENCONTRO
COM A ARTE BRASILEIRA DO SÉCULO XIX**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luciana Esmeralda Ostetto – UFF

Prof.^a Dr.^a Maria Martha D'Angelo Pinto – UFF

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho – PUC Rio

Prof.^a Dr.^a Monique Andries Nogueira – UFRJ

APROVADA EM: 19/12/2017

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.

Eduardo Galeano (2011, p. 23)

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Luciana Esmeralda Ostetto, por estar sempre por perto, incentivar minha autoria e estar sensível ao que eu precisava em cada momento da pesquisa. Por levar o meu olhar para passear por tantos lugares bonitos. Principalmente, por me desafiar a encontrar a mim mesma na escrita. Grata por me lembrar inúmeras vezes da escritora que posso ser.

Às minhas colegas de mestrado, e agora, da vida: Carlinha e Marina. Aprendi tanto com vocês!

Às minhas colegas fiandeiras do grupo de estudos FIAR Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte: Xênia, Vilma, Patrícia, Cristiana, Raquel, Luziane, Greice e Adriana – tantas reflexões e belezas!

Às professoras da Banca de Qualificação, pelas contribuições que me impulsionaram a crescer: Prof.^a Dr.^a Martha D'Angelo, Prof.^a Dra. Cristina Carvalho e Prof.^a Dr.^a Monique Nogueira.

À equipe do Museu Nacional de Belas Artes, em especial: à diretora Monica Xexéo e aos meus colegas do Setor de Educação Rossano e Tobias, e à equipe da Biblioteca Araújo Porto Alegre/MNBA, pelo apoio recebido.

Às minhas amigas do MNBA: Ana, Cláudia e Thaís, por toda a amizade, sempre.

À equipe da UMEI, em especial Leda Marina e Célia – o entusiasmo de vocês é contagiante!

Às professoras e crianças participantes da pesquisa – pela riqueza da experiência.

À minha família, que mesmo distante está pertinho – pelas boas vibrações!

À amiga Elisabeth, que me acompanha nesta aventura e em tantas outras que vamos inventar.

Ao Gabriel Medeiros, pela filmagem. Nem deu tempo de trocarmos figurinhas.

Ao Felipe, meu filho, pela luz, pela cor e pela poesia com que inunda minha vida. Pelos socorros técnicos e também pela beleza que trouxe à minha pesquisa.

Ao Marcelo, que enche minha alma de alegria e amor. Pelo apoio, livros e tanto carinho. Estamos juntos e misturados!

Ao Dr. Ozimar Antunes (*in memoriam*)

BIBIAN, Simone. **Crianças e professoras no museu: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX**. 2017, 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ. 2017

RESUMO

Esta pesquisa propôs o encontro de professoras e crianças com as obras de arte de um museu, criando espaços de narrativas, concebendo o encontro como tempo de fruição, formação, ampliação do repertório visual, construção de conhecimento, além da simples produção de dados. Ouvindo os visitantes, no caso, um grupo de crianças e professoras da Educação Infantil, colocou-se aberta a acolher suas vozes e movimentos enunciados na experiência: o que dizem, como se relacionam com o espaço do museu e seu acervo, que narrativas são suscitadas no encontro com uma coleção específica – da arte brasileira do século XIX? Inspirada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa com criança (SARMENTO; DELGADO e MÜLLER; LEITE,) e da pesquisa narrativa (apoiada em BENJAMIN e em diálogo com PASSEGGI; SOUZA; OSTETTO e KOLB-BERNARDES), os dados foram produzidos por meio de registros fílmicos e fotográficos, áudio-gravação e anotações em diário de campo, durante uma visita ao Museu Nacional de Belas Artes – RJ. Do material narrativo reunido, foram tomados para análise os seguintes aspectos: a relação das crianças e professoras com o espaço do museu; a identificação das obras que mais chamaram sua atenção, relacionando-as com outros conteúdos e histórias; questões sobre mediação nos museus e também sobre a formação do professor; o tempo como fator importante para a experiência; a presença e a recepção da nudez na arte. Na discussão proposta, evidencia-se a importância de crianças e professoras estarem em contato com a arte nos museus, considerando-os espaços de construção de significados, experiências e descobertas, nos quais somos afetados, tocados, marcados e até transformados. Na experiência em um museu, podemos dar sentidos ao que somos e ao que nos acontece, aproximando-nos da experiência coletiva, da cultura como patrimônio. A discussão de possibilidades pedagógicas relacionadas à visita de crianças e professoras a museus de arte, sobretudo com acervos do século XIX, reafirmam a necessidade de se pensar propostas de formação estética para professores de educação infantil e novas formas de mediação e ações pedagógicas para as crianças no âmbito dos setores educativos dos museus, que acolha e aproxime este público tão singular.

Palavras-chave: Arte e infância; Educação em museus; Educação Infantil; Educação Estética; Formação Cultural de Professores.

ABSTRACT

This research proposed the meeting of teachers, children, and artworks within a museum, thereby creating narrative spaces, in which these encounters serve, beyond simple data production, as times for fruition, development, amplification of visual repertoires, and construction of knowledge. Based on our experience listening to visitors – in this case, a group of school-age children and their teachers – the project opened itself to their voices, and to the movements they enunciated as part of their experiences: in other words, what they said, how they related to the museum space and its archive, and what narratives they formulated based on their encounters with a specific museum collection of 19th century Brazilian Art. Inspired by theoretical and methodological presuppositions of our research with children (SARMENTO; DELGADO e MÜLLER; LEITE) and with narrative research (supported by BENJAMIN and in dialogue with PASSEGGI; SOUZA; OSTETTO and KOLB-BERNARDES), we produced data through documentation in film, photographs, audio recordings, and field notes during a visit to Rio de Janeiro's National Museum of Fine Arts (*Museu Nacional de Belas Artes*). From this narrative material, we analyzed the following aspects: the relations of children and their teachers with the museum space; identifying the art works to which they paid the most attention, and relating these works to other artistic content and histories; questions regarding mediation and teacher preparation in museums; time as an important factor in the museum experience; the presence and reception of nudity in art. The discussion that we proposed made clear how important it is for children and their teachers being in contact with art in museums, which we consider to be spaces for constructing meaning, experiences, and discoveries; spaces in which we are affected, touched, marked, and even transformed. In our experience in a museum, we can give meaning to what we are and what happens to us, bringing ourselves closer to collective experiences, and to culture as heritage. The question of pedagogical possibilities relating to the children's visit to the museum alongside their teachers – especially in regards to their contact with collections of 19th century art – reaffirms the necessity of proposals focused on aesthetic training for primary school teachers, as well as new forms of mediation and pedagogical proposals for children within the educational sectors of museums, sectors that take in and grow closer to this unique part of the public.

Keywords: Art and childhood; Education in museums; Childhood education; Aesthetic education; Teacher cultural training.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	P. 15
	1. MNEMOSINE: DA UNIÃO DE URANO E GAIA (CÉU E TERRA) NASCE A MEMÓRIA	P. 20
	2. MNEMOSINE SE UNE A ZEUS: MEMÓRIA E PODER NO ESPAÇO MUSEAL	P. 50
	3. DA UNIÃO DE MNEMOSINE E ZEUS NASCEM AS MUSAS: FONTE DA INSPIRAÇÃO HUMANA	P. 71
	4. AS MUSAS NOS CONVIDAM A ENTRAR EM SEU TEMPLO: UMA VISITA AO MUSEU	P. 106
	5. SER E ESTAR NO TEMPLO DAS MUSAS: EXPERIÊNCIA E NARRATIVA NO MUSEU	P. 128
	AO ME DESPEDIR DE MNEMOSINE, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	P. 156
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	P. 159
	APÊNDICE	

LISTA DE IMAGENS

(Obs.: Autorização do uso das imagens das obras do acervo do MNBA e de seus espaços nº 29/2017 – Boletim Administrativo do Ibram nº 508, de 18/12/2017)

Fig.1.Templo das musas.....	16
Fig.2.Eu.....	22
Fig.3.Retrato do jovem Teodoro Taunay	22
Fig.4.Mãe, pai, irmãos e eu	23
Fig.5.Fuga da sacra família para o Egito.....	23
Fig.6.Medusa e a Dama das Geleiras.....	25
Fig.7.Avós, tia, irmãos e eu	26
Fig. 8.Redenção de Cã.....	26
Fig.9.Avó.....	27
Fig.10.Interior bretão.....	27
Fig.11. Eu e meus irmãos.....	28
Fig.12.Porto do Rio de Janeiro, RJ	28
Fig.13.Eu e uma turma de amigos de São Carlos.....	31
Fig.14.Tarantela.....	31
Fig.15.Partida para o Rio de Janeiro	32
Fig.16.A partida de Jacob.....	32
Fig.17.Eu e meu filho.....	32
Fig.18.Maternidade.....	32
Fig.19.Lançamento de livro.....	34
Fig.20.A narração de Filetas.....	34
Fig. 21.Dia da inauguração	37
Fig.22.Sensibilização musical.....	37
Fig.23.Oficina de origami	37
Fig.24.Grupo Costurando Histórias	37
Fig.25.Minha obra no MuBE.....	41
Fig.26.Baile à fantasia.....	42
Fig.27.Movimento I.....	42
Fig.28 Interior bretão	43
Fig.29. Diante da obra Alegoria.....	45
Fig.30.Diante da obra Primaveras em flor.....	45
Fig.31.Carla, Luciana Ostetto, Marina e eu	47
Fig.32.Apresentação do Instituto Tear	48

Fig.33.Mas eu não quero a tua riqueza.....	49
Fig.34.Galeria de Moldagens I	51
Fig.35.Sem título, Anish Kapoor.....	52
Fig.36.Segundo andar.....	75
Fig.37.O óbolo da viúva.....	76
Fig.38.São João Batista.....	77
Fig.39.Obra em primeiro plano: A noite	77
Fig.40.Joana D’Arc	78
Fig.41.A tagarela.....	80
Fig.42. Maestro Francisco Manuel	81
Fig.43.Vista do Morro do Cavalão.....	82
Fig.44.Recompensa de São Sebastião.....	83
Fig.45.Retrato da esposa do artista.....	84
Fig.46.Sala Aloísio Magalhães.....	85
Fig 47.A escolha das professoras	88
Fig.48.Primeiro contato das crianças com o museu	90
Fig.49.Crianças no 2º andar do museu	90
Fig.50.Conversa inicial no segundo andar	91
Fig.51.Crianças na Galeria de Arte Brasileira do século XIX.....	92
Fig.52.Batalha dos Guararapes.....	93
Fig.53.Kauane em frente à Batalha dos Guararapes	93
Fig.54.Cristian observando Batalha do Avaí.....	94
Fig.55.Crianças observando a obra Davi e Abizag.....	95
Fig.56.Obras de Almeida Júnior.....	95
Fig.57.À esquerda, Derrubador brasileiro.....	96
Fig.58.Crianças conversando	96
Fig.59.A Narração de Filetas	97
Fig.60.Crianças em frente à obra Moema	98
Fig.61.Izabelly em frente a obra Retrato do Imperador don Pedro II.....	98
Fig.62.Yasmim observando uma obra	99
Fig.63 Kauane em frente a obra Os bandeirantes.....	99
Fig.64.Alegoria do Império Brasileiro	100
Fig.65.Os bandeirantes	101
Fig.66.Davi e Abizag.....	102
Fig. 67.Batalha dos Guararapes	102
Fig. 68.Ator João Caetano	103
Fig.69.As crianças interagindo com a obra Rioma	104

Fig.70. A escolha das crianças	105
Fig.71.Maestro Francisco Manuel	108
Fig.72.Ator João Caetano	109
Fig.73.Alegoria do Império Brasileiro.....	111
Fig.74.Batalha dos Guararapes	113
Fig.75.Davi e Abizag	115
Fig.76.A noite acompanhada	116
Fig.77.Joana D’Arc.....	117
Fig.78.Vista do Morro do Cavalão.....	119
Fig.79.Os bandeirantes	120
Fig.80.A tagarela.....	122
Fig. 81.Recompensa de São Sebastião.....	124
Fig.82.Retrato da esposa do artista.....	125
Fig.83.Crianças tocando o piso	130
Fig.84.Crianças na Galeria	131
Fig.85.Kauane em frente à Batalha dos Guararapes	133
Fig.86.Cristian observando o cavalo morto	134
Fig.87.Kauane em frente à obra Os bandeirantes	134
Fig.88.Crianças apreciando uma obra	135
Fig.89.Cristian observando a vitrine	136
Fig.90.Crianças observando a obra Batalha dos Guararapes.....	136
Fig.91.Crianças observando a obra	137
Fig.92.Kauane e Pedro Henrique conversando	138
Fig.93.Crianças observando a obra Alegoria do Império Brasileiro.....	138
Fig.94.Crianças admirando um busto.....	139
Fig.95.Checca	140
Fig.96.Personagem Elsa	140
Fig.97.Alegoria do Império Brasileiro	140
Fig.98.Obras na exposição Na Companhia de Jorge.....	141
Fig.99.Crianças observando a obra Alegoria do Império Brasileiro.....	141
Fig.100.Diante da obra Primaveras em flor	142
Fig.101.A tagarela	143
Fig. 102. Professora Angélica	143
Fig. 103.Yasmim.....	149
Fig.104.Crianças observando a obra Davi e Abizag.....	152
Fig.105.Imagens de divulgação/ Museu d’Orsay	154
Fig.106.Imagem de divulgação/ Museu d’Orsay	154

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIBA – Academia Imperial das Belas Artes

EBA – Escola de Belas Artes

EnBA – Escola Nacional de Belas Artes

Ibram – Instituto Brasileiro de Museus

ICOM – International Council of Museums

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

MASP – Museu de Arte de São Paulo

MinC – Ministério da Cultura

MNBA – Museu Nacional de Belas Artes

MuBE – Museu Brasileiro da Escultura

ONU – Organização das Nações Unidas

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

por que um museu?
perguntou a musa ao dicionário
porque é necessário, respondeu
tem que ter
um lugar um lugar um lugar
onde ver cabe dentro do olhar.

Alexandre Brito (2011, p. 5)

Esta pergunta me intriga desde 2010, quando comecei a trabalhar como educadora no Museu Nacional de Belas Artes (MNBA). Mediando encontros com as obras de arte do museu, muitas questões me aparecem, em especial às relacionadas com crianças, foco de meu interesse como pedagoga, escritora e agora, pesquisadora: por que a visita a um museu de arte? O que as crianças poderiam sentir e expressar sobre algo e num lugar que não foi feito para elas? E as professoras de educação infantil, importante interlocutoras nesta relação, o que pensam sobre o museu? Como poderiam interagir com obras que parecem sacralizadas? É preciso ser um especialista para poder apreciar arte? Que experiências podemos ter em um museu de arte? Assim nasceu **Crianças e professoras no museu: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX**, pesquisa que teve por objetivo ouvir professoras e crianças da Educação Infantil em uma visita ao museu, acolhendo e discutindo o que dizem, como se relacionam com o espaço do museu e seu acervo, que narrativas são suscitadas no encontro com uma coleção específica – de arte brasileira do século XIX.

Em meu trabalho no MNBA, tenho observado que a visitação de crianças da Educação Infantil é muito menor do que a de estudantes do Ensino Médio. Em seminários com professores de arte vejo muitas práticas criativas sobre arte contemporânea, mas quase nada sobre o período que proponho. Por que a arte brasileira do século XIX não pode ser para crianças, se elas também são sujeitos históricos, vivendo plenamente, com suas especificidades, a sociedade que partilhamos?

É preciso considerar que, nas últimas décadas, a infância começou a ser pensada a partir de sua positividade. No campo da pesquisa, foram elaboradas críticas às perspectivas que falam sobre as crianças, como elas agem e se comportam, mas que, no entanto, pouca atenção dão ao que elas querem e sobre o que pensam. Ou seja, tornam-

se mero objeto de estudo. Desde então, vários estudiosos apontam a necessidade de se aprofundar os conhecimentos acerca da infância para desmascarar concepções equivocadas, como a ideia de que a criança é passiva, dependente do adulto para estruturar todas as suas relações com o mundo. Nessa direção é que privilegio, nesta pesquisa, o encontro com crianças de quatro e cinco anos e professoras de educação infantil com obras de arte brasileira do século XIX, chamando atenção para uma relação que não é tão comum. Busquei as vozes das professoras e as crianças, trazendo-as para perto de um museu – o Museu Nacional de Belas Artes –, de modo a construir com elas um espaço de diálogo onde se pudesse pensar a respeito de questões, tais como: o que se passa conosco num museu? Como as coisas no museu nos tocam? No encontro: dar sentido ao que se vê, narrar o que somos, o que nos acontece, a partir de onde estamos.

A pesquisa realizada está organizada na dissertação em cinco capítulos. Os nomes dos capítulos foram inspirados na imagem de uma deusa grega que ronda os museus: o mito nos conta que da união de Urano e Gaia (Céu e Terra) nasce Mnemosine, deusa da memória. Ela se une a Zeus, deus do poder, e juntos têm nove filhas: são as *musas*. Conta-se que inspiram a criação humana e vivem num templo: a casa das musas, ou seja, *o museu*.

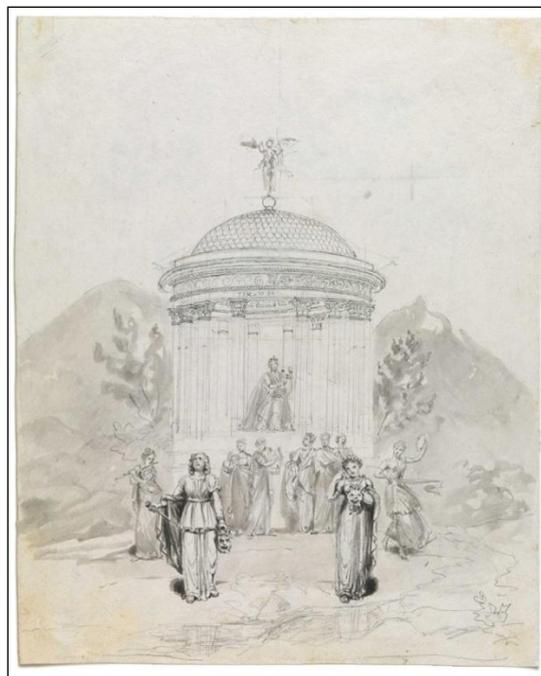


Fig 1. Templo das musas: estudo. s/d
Grandjean de Montigny (acervo: MNBA/Ibram/MinC)

Escolhi nomear os capítulos fazendo referência ao mito de Mnemosine porque minha história pessoal entrelaça história, arte e museu, como pode ser visto em **Mnemosine: da união de Urano e Gaia (céu e terra) nasce a memória**. Neste primeiro capítulo, escrito sob forma de memorial, mergulho em lembranças e trago reflexões sobre minha formação estética e como essas experiências foram me levando até a questão da pesquisa. Unindo fragmentos de lembranças, razão e emoção, nasce uma Mnemosine particular.

No segundo capítulo, **Mnemosine se une a Zeus: memória e poder no espaço museal**, busco os teóricos dos mais diversos campos do conhecimento, bem como poetas, artistas e escritores, para dialogar com as questões que vou levantando sobre educação estética, museus e seus visitantes; com eles também penso sobre como se dá a experiência e narrativa no espaço museal. Procuro iluminar a questão do poder da memória.

As narrativas de crianças e professoras em visita ao museu, resultado do trabalho de campo, são apresentadas no terceiro capítulo, **Da união de Mnemosine e Zeus nascem as musas: fonte da inspiração humana**. Nele explicito os procedimentos metodológicos, as dificuldades e soluções encontradas para a pesquisa e também trago o percurso das professoras e crianças no museu, suas vozes, inquietações e imagens que me ajudam a pensar sobre a experiência vivida com elas no museu. Para melhor analisar esta experiência, no quarto capítulo, **As musas nos convidam a entrar em seu templo: uma visita ao museu**, refaço o percurso das professoras e crianças nas galerias do MNBA, realizando um estudo mais aprofundado sobre as obras que chamaram sua atenção, entrelaçando com a história da arte brasileira do século XIX e com a própria história do Museu Nacional de Belas Artes.

Ser e estar no templo das musas: experiência e narrativa no museu, que é o quinto capítulo, traz uma análise do que me foi possível observar a partir dos dados obtidos no trabalho de campo. Procuro respostas às minhas inquietações, sobre o que, e como, narram crianças e professoras em contato com a arte brasileira deste período, e abro-me para outras histórias que surgiram neste encontro tão fértil de lembranças, afetos e conexões. Faz parte desta pesquisa dois pequenos registros: um de áudio das professoras, e um audiovisual da visita das crianças ao museu: a voz e a imagem transcendem o texto, auxiliando na reflexão sobre o modo das professoras e crianças serem e estarem naquele espaço, em contato com a arte.

Por fim, faço as considerações finais e listo as referências bibliográficas.

Considero importante chamar a atenção para o diálogo realizado desta pesquisa com várias linguagens: imagens de obras de arte (pinturas e esculturas), fotografias, filmes, além de poesias e narrativas de ficção. Entendo que o texto acadêmico e a pesquisa científica estão avançando para “uma possível e até desejável aproximação entre arte e ciência, reconhecendo a verdade contida na expressão artística e a relatividade histórica e ideológica dos enunciados científicos” (COSTA, 2002, p. 22).

Quanto ao uso específico das imagens, uma vez que o trabalho é justamente conhecer as narrativas que são suscitadas no contato com obras de arte, no espaço de um museu, as imagens das pinturas e esculturas, o registro fílmico da visita ao museu e as fotografias dos espaços são fundamentais, pois trazem informações que vão além da palavra escrita. Não faz sentido que as imagens ocupem um lugar subalterno em relação às palavras: elas não são meras ilustrações do texto, mas o transcende, pois “enquanto a imagem é, o texto sempre é sobre” (SOUSANIS, 2017, p.58).

O desenvolvimento dos meios de comunicação e a importância que a imagem foi adquirindo na sociedade contemporânea abriram as portas para o debate sobre a possibilidade teórica e metodológica de incorporação do estudo da linguagem visual ao trabalho de pesquisa empírica. (COSTA, 2002, p. 23)

Além disso, vivemos numa sociedade narrada por imagens com pouca oportunidade de se pensar sobre elas: “Como compreender, por exemplo, que a sociedade moderna, colocada sob o signo da civilização da imagem, conceda tão pouco espaço ao ensino das artes plásticas?” (JIMENEZ,1999 apud LOPONTE, 2017, p. 431).

No caso específico do primeiro capítulo, em que coloquei em diálogo fotografias de meu acervo pessoal com imagens de pinturas do acervo do MNBA do século XIX (o que poderia gerar questionamentos ou mesmo equívoco, em pensar que uma e outra se equivalem), cabe esclarecer que compreendo, com Berger (2017), que a fotografia não tem nada em comum com a pintura, a despeito de comparações que sempre se insiste em fazer:

A pintura interpreta o mundo, traduzindo-o para sua própria linguagem. Mas a fotografia não tem uma linguagem própria. [...] A linguagem com a qual lida é a linguagem dos acontecimentos. Todas as suas referências são externas a ela. (BERGER, 2017, p. 39).

O referido autor diz ainda que a fotografia não é uma interpretação ou imitação ou versão do real, ela é um vestígio do real, como se fosse uma pegada. Ela preserva um momento dentro de um *continuum*. Para fazer sentido, precisamos pensar num passado e num futuro para ela, enquanto a pintura já traz referências internas.

No contexto da presente pesquisa, minha intenção ao colocar lado a lado fotografias de acontecimentos familiares com pinturas do século XIX não foi compará-las, mesmo porque não é possível fazer esta comparação.

O que fazia o papel da fotografia antes da invenção da câmera? A resposta esperada talvez fosse a gravura, o desenho, a pintura. Mas a resposta mais reveladora pode ser: memória, lembrança. O que as fotografias fazem no espaço era previamente feito na reflexão. (BERGER, 2017, p. 76).

A ideia foi que eu mesma passasse, de certa forma, pela experiência que propus a professoras e crianças. A obra de arte, no caso a brasileira do século XIX, além dos seus objetivos ideológicos e políticos que explico nos próximos capítulos, podem despertar sentimentos e lembranças em seu espectador, quem quer que seja. Eu revelo o que me toca, como me toca, como interpreto o que me toca uma obra de arte, através de lembranças escritas e registros de vida. Compreendo, como indicou a autora:

Não há, pois, uma linearidade no processo de olhar a obra para “fazê-la falar”. Não dá para delimitar: começa na razão, começa na emoção; começa aqui, termina acolá. Tudo se junta e, além de tudo, como somos diferentes uns dos outros, cada qual conta sua história, cada qual com suas vivências e experiências, a porta de entrada para o encontro com a obra também será diferenciada. O que fará sentido para mim não fará, necessariamente, sentido para o outro. Se há na obra um significado, dado e atribuído pelo artista-produtor, haverá múltiplos sentidos, criados pelo receptor, no universo que se abre do contato com a obra. (OSTETTO, 2014, p. 26).

O convite para entrar no templo das musas está feito.

Mnemosine: da união de Urano e Gaia (céu e terra) nasce a memória

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarterja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. (GALEANO, 2011, p. 119)

O momento é de investigação interna. Tal como meticulosa bordadeira, busco no avesso do trabalho o caminho dos fios que determinaram o desenho que se apresenta. Ilumino o passado, os percursos, as experiências vividas, as escolhas que me constituem como pessoa, formaram-me pedagoga, e agora, pesquisadora. Neste capítulo, procuro puxar fios, revelar nós, entender a troca das cores, para dar sentido ao que me proponho investigar nesta pesquisa de mestrado. Através do ato de narrar-me, celebrar a reconciliação do céu com a terra, da alma com o corpo, da razão com o coração.

O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos. Ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. Caminhos a percorrer podem ser evidenciados no processo. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada. (OSTETTO; KOLB-BERNARDES, 2015, p. 164).

Esta abordagem se inspira no conceito de memorial de formação que, segundo Passeggi (2010, p.01), é um “texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si”. Início assim o trabalho, já buscando a coerência entre a forma de narrar e minha história de vida. Como Técnica em Assuntos Educacionais no Museu Nacional de Belas Artes (RJ), meu interesse voltou-se para a investigação da fruição estética no espaço de um museu. Segundo Chagas e Storino (2007, p.8), “tudo o que é humano tem espaço nos museus. Eles são bons para exercitar pensamentos, tocar afetos, estimular ações, inspirações e intuições.” Assim, começo puxando os fios que irão se entrelaçar no caminho escolhido

para desenvolver a pesquisa, da qual participaram professoras e crianças da educação infantil e suas narrativas: coloco minha trajetória, minhas memórias e algumas fotografias de meu acervo pessoal em diálogo com as obras de arte brasileira do século XIX, que fazem parte do acervo do museu, lócus também do trabalho de campo. Compreendo que a obra de arte pode nos chamar a pensar nossa própria história, pois

A emoção, a sensação e o pensar que provoca em nós são ressonâncias internas provocadas pelas sutilezas da própria linguagem. Quando estamos diante de uma obra de arte, a recriamos em nós. A contemplação de uma produção artística nunca é passiva, algo de nós penetra na obra ao mesmo tempo que somos por ela invadidos e despertados para novas sensibilidades. (MARTINS, 1998, p. 75).

Porém, revisito o passado com os olhos do presente, e este é um dado fundamental. Minha memória seleciona, esquece, lembra, enaltece, deixa de lado, substitui, apara as arestas. Ou, como diz a artista argentina Carla Zaccagnini, em sua instalação “O gigante egoísta”, na Exposição *Histórias da Infância*, no MASP, realizada em 2016:

A partir de um dia, também histórico e também cheio de guerras, olha-se o reflexo do passado nos rastros que ficaram e decide-se que se entende o que se passou, como se passou o que se passou ou o que se diz que se passou, ou o que se pensa poder ver, nos restos, que possa ter se passado, ou o que o presente resultante nos deixa deduzir que se possa ter passado. (ZACCAGNINI, 2016, p.242)

Assim, no emaranhado e nos rastros de situações vividas, busco construir um sentido que me auxilie a entender meus percursos. Há ainda o perigo que a linguagem apresenta, como diz jocosamente o carteiro Antônio Biá a Seu Vicentino, personagens do filme *Narradores de Javé* (2004)¹: “Olhe, uma coisa é o fato acontecido. Outra coisa é o fato escrito. O acontecido tem que ser melhorado no escrito de forma melhor para que o povo creia no acontecido.”

¹ *Narradores de Javé*, filme dirigido por Eliane Caffé, conta a história de um vilarejo (Vale de Javé) que está prestes a ser alagado por uma represa. O povoado tenta evitar seu desaparecimento preparando um documento sobre grandes fatos heroicos que teriam ocorrido na cidade, como forma de mostrar que o local possui um valor histórico que precisa ser preservado. O convocado para escrever estes fatos, que até então estavam apenas na memória do povo, é o carteiro Antonio Biá.

Os restauradores usam raios-x para diagnosticar problemas nas obras de arte. Por vezes, descobrem sob camadas de pintura os arrependimentos do artista, suas várias tentativas de fazer uma mão, por exemplo, e até mesmo um esboço de outra obra. Embora invisível a olho nu, pergunto-me se este intenso estudo não faz parte da obra final. Teria o artista chegado ao resultado se não tivesse passado por estes caminhos tortuosos? A tela, impregnada por camadas de tinta encobertas por outras camadas, apresentaria a mesma textura, as mesmas cores, as mesmas pinceladas? Certo que não. Então, admitindo que me constituo de tudo o que me aconteceu e também de tudo que tentei ou imaginei ter acontecido, escrito de forma crua ou melhorada, convido o leitor a entrar neste meu universo.



Fig. 2. Eu - 1966/ arquivo pessoal



Fig.3. Retrato do jovem Teodoro Taunay , circa 1811
Nicolas Antoine Taunay (MNBA/Ibram/MinC)

Nasci em São Paulo, numa família de classe média. Neta de imigrantes: do lado paterno, a Espanha. Do lado materno, a Lituânia. Meus avós chegaram ao Brasil no início do século XX, fugindo da guerra e da falta de perspectiva, como muitos outros jovens estrangeiros que confiaram numa promessa de vida nova e dias melhores que o país apresentava, em forte processo de industrialização. Vieram sem saber a língua e nem com moradia ou emprego certos, apenas tendo referências de outros que vieram antes deles. Conseguiram trabalho em fábricas, casaram-se com membros de seus

guetos e constituíram família por aqui, ajudando-se e protegendo-se uns aos outros como podiam. Nunca mais voltaram a seus países de origem.

Dos imigrantes que vieram para o Brasil durante a Primeira República, mais de um terço era de italianos; os demais, quase todos portugueses e espanhóis. Em menor número, vieram alemães, austríacos, húngaros, japoneses, lituanos, poloneses, russos, sírio-libaneses, suíços, tchecos e outros, não necessariamente nesta ordem, que também não indica um escalonamento. [...] Nem sempre houve integração harmoniosa no novo continente de adoção. Ao contrário, uma historiografia renovadora vem mostrando os profundos choques culturais, conflitos, diferenças de mentalidade e discriminações vividas pelos recém-chegados. (LOPES, 2008, p.595).

Quando eu nasci, os hábitos, as músicas, as festas típicas eram apenas lembranças – afinal, já estavam no Brasil há mais de 40 anos. Meus pais, brasileiros, não cultivavam os costumes que talvez meus avós tivessem. Ficou para mim a diferença da língua – falavam o português com forte sotaque, língua que a avó lituana não chegou a aprender (talvez como forma de resistência), e valores morais e sociais, como a perseverança, o caráter, o cuidado com a conservação, a amizade, o estudo e o trabalho, a família tradicional.



Fig.4. Mãe, pai, irmãos e eu – 1968
Minha irmã mais nova era ainda muito bebê e não quis aparecer na foto. (Arq. pessoal)



Fig.5. Fuga da sacra família para o Egito, 1881
Almeida Júnior (MNBA/Ibram/MinC)

Minha mãe gosta de estar na moda. Sabe cozinhar, costurar, bordar, crocheter, tricotar, pintar. Ensinou-me estas habilidades, que aprendi razoavelmente.

Meu pai é muito bravo, zanga-se à toa. Sua presença dava medo e segurança, parecia invencível. Sabe contar histórias envolventes, casos que deixam a todos silenciados. Com ele, aprendi a amar os livros. Comprava-os sempre que havia oportunidade. Eram comuns vendedores de livros irem de casa em casa oferecendo livros, dicionários, enciclopédias, e se fosse ele quem atendesse a porta, um livro novo apareceria na estante. Trazia semanalmente as revistas em quadrinhos da Disney (Tio Patinhas, O Pato Donald, etc) e a antiga Revista Recreio, onde os grandes escritores infantis de hoje começaram: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Joel Rufino dos Santos e outros, revista que foi fundamental para o início da minha formação literária. Mais tarde, ficou sócio do Círculo do Livro, onde por um preço fixo mensal poderíamos escolher dois livros de um catálogo. Tendo mais três irmãos, a escolha dos livros era sempre fruto de intensa negociação, o que talvez trouxesse mais valor aos escolhidos. A fluência na escrita foi uma consequência natural, e sempre muito apoiada, tanto na família como na escola.

Meus irmãos e eu brincávamos, e muito. Nos dias comuns, tínhamos bastante tempo depois da aula (o tempo era mais comprido naquela época). De boneca, de guerra, de trenzinho, jogos, pular corda, bonequinhos em miniatura para os quais criávamos cenários engenhosos: casa mal assombrada, fazenda, ilha perdida, caverna, outro planeta... Brincava com o cachorro (sempre tínhamos um vira-lata no quintal), caçava mosquito, formiga e joaninha para fazer experiências, assistia a sessão da tarde na tv com seus romances, comédias, musicais, velho oeste; os seriados; os desenhos da Disney, ouvia as histórias dos disquinhos coloridos e lia muito.

Marcou-me a Enciclopédia Conhecer, onde meus interesses eram variados: geografia, geologia, mitologia, zoologia e botânica. Havia também coleções antigas de meu pai de histórias infantis, uma era a coleção dos Contos de Andersen, composta por cinco livros lindos, de 1960, com ilustrações de Nelson Boeira Faedrich. Estas ilustrações me assustavam e fascinavam ao mesmo tempo, como as do exemplo a seguir:

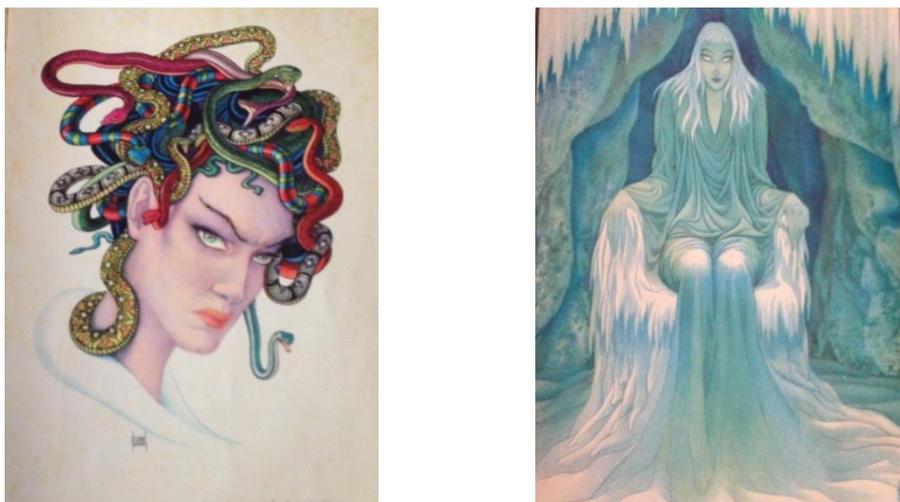


Fig.6. Medusa e a Dama das Geleiras, ilustrações de Nelson B. Faedrich para a coleção Contos de Andersen

Tornei-me guardiã destas coleções, e por vezes recorro a elas, como quando escrevi a peça teatral *A princesa e a ervilha*, em 2010.

Meu irmão arquitetava planos para me assustar com insetos nojentos e histórias de terror. Ele se divertia cruelmente inventando histórias sobre minha origem, dizendo que eu era adotada, coisa que só muito mais tarde fiquei plenamente convencida que não era verdade. Talvez por causa disto, minha história preferida na infância era *O patinho feio*, de Andersen. Eu me sentia diferente dos outros, e a história me alentava: era preciso ter calma que eu me transformaria num cisne e me vingaria de todo mundo que ria da minha falta de jeito, da minha timidez, das minhas esquisitices. Aprendi com meu irmão a ser mais esperta, a usar alguns palavrões e a colecionar pedrinhas, conchinhas, bolinhas de gude, qualquer coisa desimportante.

A criança é essencialmente uma colecionadora. Vive esse processo passo a passo, ampliando sua percepção das coisas, do mundo, das relações e de si própria, como ser capaz de tomar decisões a partir dos objetos que coleciona e organiza em agrupamentos. O processo de ordenação, organização, desorganização e reconstrução do mundo pela criança se dá pelo brincar. (REDDIG; LEITE, 2007, p. 39)

Minha irmã mais velha, quando adolescente, abriu para mim um novo mundo, o da juventude, da cultura, do cinema, da famosa feira de artesanato da Praça da República com sua identidade hippie, dos shows alternativos da *Vanguarda Paulistana* (movimento cultural ocorrido entre os anos 1979 e 1985, de músicos independentes),

onde conheci grupos como o *Premeditando o Breque*, o *Grupo Rumo*, o *Língua de Trapo*, etc.

Com pouca diferença de idade – menos de dois anos – a irmã mais nova foi grande companheira das brincadeiras de casinha.

As férias na casa da avó eram especiais. O avô tinha nos fundos da casa uma pequena marcenaria que guardava mistérios e muitas ferramentas incompreensíveis. De lá saíam berços de boneca, bancos e armários. Gostava de pescar.



Fig.7. Avós, tia, irmãos e eu - 1968
(Arquivo pessoal)

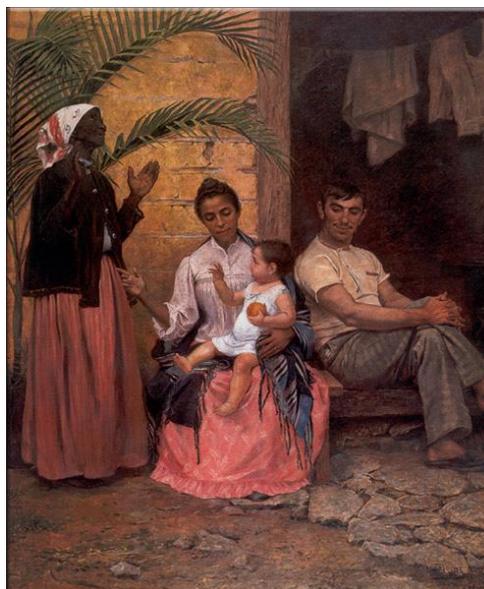


Fig. 8. Redenção de Cã, 1895 – Modesto Brocos
(MNBA/Ibram/MinC)

A avó, como já disse, não falava português, apenas algumas palavras eram suficientes para a comunicação com os netos: “vai tomar banho” (nos dois sentidos), “vem comer”, “não frio?”. Ela arrastava os chinelos e ia arrumar a casa grande, cheia de passagens secretas, tesouros ocultos, retratos enigmáticos. Cuidava da horta que virava floresta encantada e jogava milho para as galinhas alvoroçadas.



Fig.9. Avó, circa 1960 (arquivo pessoal)

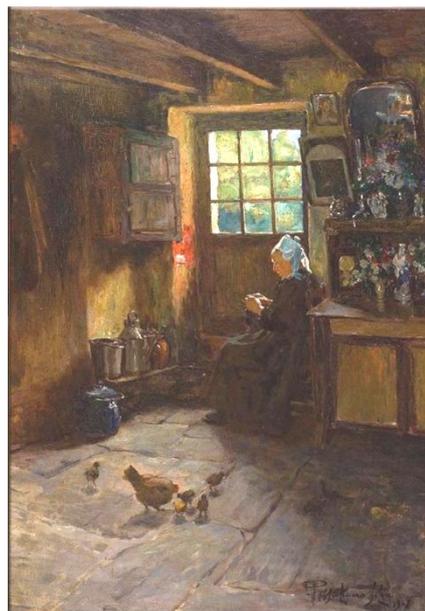


Fig.10. Interior bretão , 1908 – Presciliano Silva (MNBA/Ibram/MinC)

A tia solteira sustentava as brincadeiras: achava retalhos de pano que viravam fantasias ou roupas de boneca, improvisava um balanço no abacateiro e chegava no final da tarde, vinda do serviço, trazendo pão quente e revistinhas. Parece que estou descrevendo uma chácara, mas era só uma casa com um bom quintal na cidade de Santo André, no ABC paulista. Manoel de Barros explica este fenômeno:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2015, p. 151)

Essas aventuras, dignas do Sítio do Picapau Amarelo (que não fez parte da minha infância – talvez não precisasse), formaram-me em diversos sentidos. A possibilidade de espaços livres e esconderijos – correr e me esconder, o contato com a vida e a morte através das galinhas e dos patos, reconhecer suas vozes e seus motivos (quando estão assustados, quando botaram), recolher os ovos no ninho ainda quentes, brincar com pintinhos, guardar peninhas, dar nome a todos eles e chorar quando cresciam e viravam prato principal (razão de eu ter me tornado vegetariana aos cinco anos de idade), cachorros que morriam e eram enterrados no quintal, gatas que, sabe-se

lá porque, escolhiam esta casa para dar cria, cutucar tatu-bolinha para vê-lo se embolar, apagar todas as luzes à noite para observar vagalumes, ouvir os bem-te-vis pela manhã... estar atenta aos ciclos da natureza, às épocas de determinadas frutas, colher no pé, rir de quem não sabe que cenoura nasce embaixo da terra, esperar o tempo certo do milho, escolher o melhor chuchu para a avó preparar o jantar, colecionar folhas de plantas com seus diversos tamanhos, cores e formas prensadas em catálogos telefônicos sem uso... Saberes e experiências que apuraram todos os meus sentidos.



Fig.11. Eu e meus irmãos. Santos – 1971
(arquivo pessoal)



Fig.12.Porto do Rio de Janeiro, RJ , 1884 – Castagneto
(MNBA/Ibram/MinC)

As férias de verão eram na praia. Para uma paulistana, com acesso apenas a uma piscina de lona, a oportunidade de estar no mar era mágica. Até hoje o cheiro de maresia me remete a férias. Muito trabalho de engenharia, tentando cavar o buraco mais profundo possível para chegar ao outro lado do mundo, muitos castelos e bolinhos de areia, muita onda pulada e muita água engolida.

Na infância, o trabalho, o labor imaginário, é criar imagens contínuas ligadas ao início das coisas, à estrutura do mundo, à grandiosidade dos fenômenos, à força e ao peso dos acontecimentos, aos elementos primordiais que constituem a vida (água, fogo, ar, terra) e, principalmente, ligadas ao mistério do nascimento e morte de tudo. Essas são o que chamo de imagens de totalidade. São muito parecidas com as mitologias criacionistas que fundam o mundo. (PIORSKI, 2016, p. 27).

No início da adolescência, tive interesse pela música. Participava do coral da escola, cantando músicas clássicas como *Jesus, alegria dos homens*, de Bach, *Aleluia*,

de Handel e também popular brasileira. Minha participação era espontânea e feliz, mas foi interrompida por mim após três anos, pela atitude da nova professora regente: querendo incrementar a apresentação do coral, determinou que eu e outra colega soprássemos bolinhas de sabão enquanto os outros cantavam *Bola de meia, bola de gude*, de Milton Nascimento, o que achei humilhante. A escolha teria sido movida pela nossa falta de afinação? Também fiz curso de violão, retomando este estudo algumas vezes anos depois, mas nunca mais me senti segura em cantar por causa do episódio acima, e acabei abandonando de vez a pretensão.

Mas a literatura me acompanhava e me formava: vi que não adiantava só virar cisne: era preciso voar! E encontrei *Fernão Capelo Gaivota*, de Richard Bach. Que susto eu levei! Li várias vezes, tentando entender como é que ele sabia de tudo que eu estava procurando, me questionando, sentindo que a vida não era só isso. Tenho as asas, mas o que fazer com elas? Poderia mesmo voar para lugares tão altos como Fernão? Logo depois emendei com *O menino do dedo verde*, de Maurice Druom. Era preciso lutar, sim, mas sem perder a ternura! E imaginei ter encontrado uma razão existencial, a missão de fazer brotar flores nos lugares mais escondidos. Talvez aí a Pedagogia já se insinuava para mim. Não escapei de cultivar certa ingenuidade e romantismo, e por algum tempo *As filhas do dr. March*, de Louise May Alcott ficou sendo meu livro de cabeceira.

Os livros determinados pela escola também eram lidos com prazer: lembro-me ter chorado copiosamente com *Éramos seis*, de Maria José Dupré (afinal, na minha família também “éramos seis” – o que nos aconteceria no futuro?). *Clarissa* de Érico Veríssimo e *Cazuza* de Viriato Correia falavam de uma infância antiga, que eu poderia ter vivido em sonho. *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, mostrava-me ser possível a autonomia que eu buscava, *Um capitão de quinze anos* de Júlio Verne, *As aventuras de Tibicuera*, de Érico Veríssimo e *Aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain me impulsionavam para querer viver corajosamente o que a vida ofereceria. Não entendia como alguém poderia não gostar de ler. Minha fama de leitora voraz rendeu-me livros de presente de aniversário, como *A volta ao mundo em oitenta dias*, de Júlio Verne. Apaixonei-me por *Um certo capitão Rodrigo*, de Érico Veríssimo, e o amor dele por Bibiana só fazia aumentar o meu, uma feliz coincidência com meu sobrenome.

Depois veio *O encontro marcado*, do Fernando Sabino. Eu já o conhecia das crônicas leves e engraçadas, mas este romance foi muito forte. Deixou-me em estado depressivo bem no meio da minha adolescência. Para ir de vez ao fundo do poço: *Olhai*

os lírios do campo, de Érico Veríssimo. Identifiquei-me totalmente com os protagonistas dos dois livros, que são pessoas cheias de questionamentos, não conseguiam viver de acordo com suas crenças e desejos, sufocados pelo autoritarismo e medo da liberdade.

O desejo de me conhecer, ver quem eu era realmente, motivou-me a estudar fora da cidade. Escolhi o curso de Psicologia na Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto. Este afastamento da família foi muito dolorido, sentia-me sozinha, pequena e incapaz. Uma estrangeira como meus avós. Morando em uma pensão para estudantes, tudo parecia diferente do que havia imaginado, mas achava que não poderia me queixar, censurava meus sentimentos pois este tinha sido um desejo meu contra toda a razão familiar. A literatura, poesia principalmente, foi minha grande companhia, tanto lendo como escrevendo. Amava Carlos Drummond de Andrade, achava-o parecido com meu avô lituano, e era como se pudéssemos conversar: *olha, eu também me sinto assim. Estou detestando tudo. Mas vamos falar baixinho que ninguém pode saber.*

Terceiro Dia

Mamãe, quero voltar
imediatamente.
Diz a Papai que venha me buscar.
Não fico aqui, Mamãe, é impossível.
Eu fujo ou não sei não, mas é tão duro
este infinito espaço ultrafechado.
(...)
Ai Mamãe, minha Mãe, o travesseiro
eu ensopei de lágrimas ardentes
e se durmo é um sonhar de estar em casa
que a sineta corta ao meio feito pão.
(...)
Mamãe, o dia passou, mas tão comprido
que não acaba nunca de passar.
Um ano à minha frente? Não aguento.
Mas farei o impossível. Me abençoe.
E faz um frio... A caneta está gelada.
Não te mando esta carta
que um padre lerá certamente
e me põe de castigo uma semana
(e nem tenho coragem de escrever).
Esta carta é só pensada.

(ANDRADE, 1999, p.34)

Fiquei um semestre no curso. Prestei vestibular novamente no meio do ano, para Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (uma cidade próxima de onde estava,

com uma estrutura melhor para me acolher, pois minha irmã mais velha estudava lá, já estava no último ano, e morava numa república de estudantes onde eu poderia ficar também).

Senti-me melhor e passei a viver plenamente a vida universitária. A literatura também me acompanhou nas horas felizes: entreguei-me à sensualidade de Jorge Amado, lendo todos os livros dele disponíveis na biblioteca, em ordem alfabética. Gostei também da transgressão de *Porcos Com Asas*, de Marco Radice e Lidia Ravera, que me fez rever conceitos e crenças.

Tinha muitos amigos que tocavam e cantavam nos barzinhos da cidade, e MPB era o que ouvíamos o tempo todo.



Fig.13.Eu e uma turma de amigos de São Carlos/1988
Arquivo pessoal



Fig.14.Tarantela, 1886 / 1890
Henrique Bernardelli (MNBA/Ibram/MinC)

Durante a graduação, pude estagiar numa escola pública estadual onde acompanhei o trabalho de uma professora na biblioteca. A contação de histórias que ela promovia era ainda pouco comum e encantava aos alunos e a mim. Pela primeira vez pude vislumbrar a possibilidade de reunir a Pedagogia e a Literatura num trabalho assim.

Pouco tempo depois de formada, minha vida mudou radicalmente: casei-me, fui morar em Niterói, no Rio de Janeiro, e um ano depois tive meu filho.



Fig.15.Partida para o Rio de Janeiro – 1989
(arquivo pessoal)



Fig.16. A partida de Jacob , 1884
Rodolfo Amoedo (MNBA/Ibram/MinC)

Novamente me vi estrangeira. Tive que lidar com tantas novidades! Estranhava até a língua, pois eram usadas palavras diferentes, ou com sentidos diferentes, o que rendeu alguns mal entendidos (como: remédio (?) para matar insetos ou bola de aniversário ao invés de bexiga e tantas outras situações).



Fig.17. Eu e meu filho - 1990
(arquivo pessoal)



Fig.18.Maternidade, circa 1885
Henrique Bernardelli (MNBA/Ibram/MinC)

Se por um lado a gravidez e a maternidade longe da família me dificultaram o acesso ao trabalho, por outro me abriram novos caminhos. Pude cuidar, brincar, passear, contar histórias, levar a parques, biblioteca, teatro, cinema, circo, enfim: revisitei minha infância, apresentando o mundo a meu filho, e foram momentos maravilhosos de

intensa troca. Algum tempo depois, meu interesse pelo trabalho da creche que ele frequentava me rendeu o convite para realizar contação de histórias para as crianças. No início de forma empírica, aos poucos me construindo para trabalhar na formação de pequenos leitores em várias escolas de educação infantil. Tive contato com o trabalho de Bia Bedran, da dupla Glorinha e Renato e do Grupo Olá, que musicou poesias de Maria Mazzetti: delicadezas como *Aconteceu, minha gente, um dia bem diferente, Quem mora?* e *Nicota Farofa*. Buscava trabalhar tanto os contos tradicionais, as fábulas, os contos de fadas, como a produção dos nossos incríveis escritores: Sylvia Orthof, Ziraldo, Eva Furnari, Elias José, Mary e Eduardo França, Tatiana Belinky, e tantos outros, além do feliz reencontro com Ruth Rocha e Ana Maria Machado. Busquei me aprofundar no ofício de contadora de histórias e fiz alguns cursos, em especial a oficina com o professor Francisco Gregório, na Casa da Leitura (RJ).

Depois de alguns anos, assumi a coordenação de uma creche, o que me fez olhar também para o professor e aprender com ele, fazer junto, experimentar. As donas da creche eram professoras da Universidade Federal Fluminense, e trabalhávamos buscando uma educação de qualidade. O cotidiano era recheado de brincadeiras tradicionais, como Chicotinho Queimado e de roda, com uso intenso de sucata para fabricar os próprios jogos e brinquedos. Não haviam imagens estereotipadas ou personagens “da moda”. Banhos de mangueira, fazer bolo todos juntos, cantar, brincar de teatro eram atividades corriqueiras. Mais uma vez, tive a satisfação de reviver um pouco a minha infância, mas com olhos de adulta e de educadora, mais consciente da experiência estética vivida com as crianças.

Após alguns cursos e a Especialização em Literatura Infanto Juvenil na UFF, pude alçar novos voos: escrevi em coautoria uma peça teatral infantil: *Uma Rapunzel do meio da rua* e publiquei meu primeiro livro infantil, ilustrado pela Mariana Massarani: *O menino, o cachorro/ O cachorro, o menino* (ed. Manati). Este livro me rendeu um prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, foi indicado pela Revista Crescer como um dos 30 melhores do ano, adotado por programas do governo (como o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE) e por outras entidades, como o Itaú Cultural. Pude então participar de encontros com crianças nas escolas, fazer apresentações e ministrar oficinas, discutindo intensamente a formação de jovens leitores.

Mais tarde, publiquei outros livros, escrevi a peça *A princesa e a ervilha* (já mencionada e que fez grande sucesso no Teatro Municipal de Niterói), saí da creche e

abri uma oficina de leitura para crianças. Lá, criei uma metodologia própria, onde usava várias linguagens artísticas, como teatro, música, pintura, dobradura, fotografia, cinema, além de jogos variados, para o encantamento pelas histórias, e por fim, incentivar as crianças a buscá-las nos livros. Procurava também possibilitar a experimentação e expressão das crianças na escrita, onde muitas sofriam bloqueios.



Fig.19. Lançamento de livro/2011
(Arquivo pessoal)



Fig.20.A narração de Filetas, 1887
Rodolfo Amoedo (MNBA/Ibram/MinC)

Por causa desta oficina, fui visitar pela primeira e única vez o Museu Nacional de Belas Artes, e não foi propriamente para ver suas famosas obras primas. Em 2005, a Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense fez uma homenagem ao escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, celebrando os 200 anos de seu nascimento e ao escritor brasileiro Monteiro Lobato. O tema – Uma delirante confusão fabulística – apresentou carros alegóricos e fantasias baseadas em contos como *O patinho feio*, *A pequena sereia*, *O rouxinol e o imperador*, *O soldadinho de chumbo*. Posteriormente as maquetes e croquis de estudo para o desfile formaram uma exposição no Museu Nacional de Belas Artes (MNBA).

Visitei a exposição sozinha. Infelizmente, não pude levar meus alunos, mas fui ao museu com a intenção de trazer algum material para a minha oficina, pensando em ampliar o olhar das crianças para estas histórias.

Nesta época, o MNBA estava passando por uma grande reforma, e o lado de fora estava todo com tapumes, o que me deixou por um momento em dúvida se o museu estaria aberto. Entrei na exposição e minha primeira impressão foi de decepção, pois

era muito menor do que a minha expectativa havia fantasiado. Outra decepção: não poderia fotografar. Conversei com um monitor que estava na sala, e ele me disse que haviam folderes à disposição somente para escolas. Expliquei a ele minha situação, solicitei apenas um e ele me indicou que procurasse o Setor Educativo. Ao sair da sala, um vigilante do museu me sinalizou que havia mais coisas para ver no outro andar, mas eu não me interessei e fui à portaria, conforme indicado pelo monitor, para que entrassem em contato com alguém do educativo para falar comigo. Era hora do almoço e não havia ninguém disponível. Então não pude esperar mais e fui embora.

Antes disso, minhas memórias acerca de museus são poucas. Com a escola, não me recordo de nenhuma visita, nem a museus, nem a outros lugares. As saídas eram nulas talvez pela dificuldade financeira dos alunos, dificuldade de se obter transporte, desinteresse dos professores, etc. Além disso, grande parte da minha vida escolar foi vivida durante o regime militar e as escolas onde estudei, em sua maioria públicas, se alinharam às propostas da época:

A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. (SHIROMA, 2011, p. 29)

Se visitar museus já não fazia parte da cultura específica das escolas que frequentei, muito menos fazia parte da cultura familiar. E ainda, as escolas e as próprias propostas museológicas se confundiam sobre o campo de atuação dos museus, reduzindo-os a meras ilustrações de conteúdos e seguindo as práticas escolares, como se fossem um complemento da escola.

Inserindo-se, por assim dizer, em um campo que não é seu, e por isso mesmo apresentando soluções paliativas, que não contribuem para enfrentar o todo dos problemas que a escola enfrenta e com a intenção de completar os conhecimentos atribuídos pela escola, os museus abrem mão de se colocarem como instituições culturais que até mesmo poderiam atuar como um contraponto à escola, propiciando outras maneiras de desvendar e compreender o mundo. (LOPES, 1991, p. 448).

Na reflexão que hoje faço, penso que estes fatores contribuíram para que eu construísse em meu imaginário que museus eram lugares desinteressantes e inertes.

Lembro-me de ter ido, como lazer e já mais velha, ao Museu de Arte de São Paulo (MASP), ao Museu Paulista (conhecido como Museu do Ipiranga), ao Museu de História Natural e ao Museu Lasar Segall, em São Paulo, com minha irmã, e ao Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro, com amigos.

Mas afinal, o que leva uma pessoa ao museu? Quando uma pessoa se sente chamada, convidada a entrar neste espaço? O que me levou pela primeira vez ao MNBA não foi seu rico acervo, foi uma exposição específica que dialogava com o trabalho que vinha desenvolvendo e minha paixão pela literatura... e, indo mais fundo, foi pela minha busca por Andersen da história do Patinho Feio, do mesmo Andersen da coleção de livros de meu pai...Caminhos inusitados, que dizem mais respeito ao coração do que ao intelecto, como diz o poeta.

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (BARROS, 2010, p. 108).

Voltando à oficina de leitura: já fazendo sucesso, precisei contar com a ajuda de uma outra professora, jovem estudante de Letras, para atender a demanda. Assim, achei que era o momento de realizar uma ousadia que estava tomando corpo: saí de uma salinha comercial para uma casa e abri um centro cultural em Itaipu, região oceânica de Niterói, chamado Esquina Cultural. Busquei parceria com outras professoras, e além da minha Oficina de Leitura, tínhamos aula de teatro, música, cursos e eventos culturais. Os corredores se transformaram em galerias de arte, onde foram feitas as primeiras exposições de amigos que hoje são artistas: Sandra Ronca (ilustradora e artista plástica) e Francisco Ivo (fotografia e pintura).



Fig. 21. Dia da inauguração - criação conjunta de um painel de histórias (Arquivo Pessoal)



Fig.22.Sensibilização musical (arquivo pessoal)



Fig.23. Oficina de origami com a artista Marie Iwakiri (arquivo pessoal)

As sessões de contação de histórias aconteciam em um sábado por mês.



Fig.24.Grupo Costurando Histórias (arquivo pessoal)

Também houve uma Oficina de Vivências Folclóricas com o artista Joaquim de Paula para professores de Educação Infantil, um fim de semana de jogos de tabuleiro para crianças jogarem com seus pais, e outras tentativas de oficinas na área de artes, para professores, que não aconteceram por falta de público. O Esquina Cultural teve pouco mais de dois anos de vida. Até hoje, professores que trabalharam lá dizem que a experiência que tiveram foi inesquecível. Respirava-se arte, bom humor, possibilidades.

No entanto, descobri rapidamente que ser a responsável por um estabelecimento requer muito mais do que organização: demandava mais dinheiro e obrigações burocráticas, além de enfrentar uma flutuação no número de alunos que não havia previsto. Era só chegar a época de provas ou final de ano que os alunos saíam quase todos destas atividades culturais e procuravam por aulas de reforço escolar. Para não sucumbir, precisei abrir esta possibilidade, a princípio a contragosto, pois não era esse meu objetivo, mas logo percebi ser a única forma de sobrevivência. O jovem centro cultural estava apenas se pagando, e por vezes tive que abrir mão de algum ganho para viabilizar os eventos culturais. Fiz também uma especialização em Projetos Culturais no SENAC, pensando em participar de editais, mas este processo precisava de mais tempo para se concretizar. Estes problemas e mais a iminência de separação no casamento me fizeram buscar alternativas práticas e urgentes: diante da situação que vivia, não pude mais continuar e o Esquina Cultural fechou suas portas.

Imaginei que uma boa alternativa no momento seria um trabalho no setor público. Então, passei alguns meses sendo “concurseira”. Estudava e prestava concursos na área da Educação, apesar de saber que o salário não seria como o de outras áreas, preferi mesmo assim, pensando em algo que, além de garantir a sobrevivência, me desse prazer. No período de menos de um ano, fiz três concursos, um deles para Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), autarquia do Ministério da Cultura. Frequentei um cursinho para entender as leis e outras questões que regem a área, e passei em 3º lugar. Entre a notícia da conquista e a chamada para ocupação do cargo se passaram cerca de quatro meses, tempo que ocupei procurando me envolver com este mundo tão novo: fui conhecer alguns museus, comprei alguns livros, participei de um simpósio no Museu Histórico Nacional e do I Encontro dos Educadores de Museus do Ibram, que aconteceu em Petrópolis, em 2010. Considero um privilégio ter participado, mesmo como ouvinte, já que oficialmente ainda não era servidora do Ibram, pois foi um encontro histórico. De lá foram lançadas as primeiras bases para as diretrizes da educação museal, que estive em intensa discussão até se

tornar um Programa de Educação Museal, aprovado no 7º Fórum de Museus, acontecido em Porto Alegre em 2017.

Eu poderia ser escolhida para trabalhar em um dos sete museus do Ibram, de diferentes tipologias (de arte, ciências, história, casa-museu), na cidade do Rio de Janeiro. Enviaram-me de Brasília um questionário sobre experiências e expectativas, mas não tenho muito claro quais foram os critérios para que me alocassem no Museu Nacional de Belas Artes.

Dez dias antes de assumir o cargo, fiz minha primeira viagem internacional: fui a Paris visitar meu filho, que então fazia parte de sua graduação lá. Conhecer a cidade, viver um pouco seus hábitos e suas histórias, visitar o Museu do Louvre, o Museu de Orsay, o Centro Georges Pompidou, além da Catedral de Notre-Dame, a Torre Eiffel, a Basílica de Sacré-Coeur, fazer feira embaixo do Arco do Triunfo, visitar o bairro de Montmartre, conhecer o Palácio de Versalhes e andar de bicicleta pelos seus jardins, tantas experiências me sensibilizaram para novos olhares.

Ao assumir o cargo no museu, novamente me senti estrangeira: não costumava frequentar a cidade do Rio de Janeiro e tudo era praticamente novo para mim. A arquitetura me chamava a atenção, pois lembrava Paris, e eu não entendia esta relação. Assim, talvez a porta de entrada para me situar no museu foi meu interesse, até então inédito, pela História. Comecei a descobrir as relações, a entender os nomes das ruas por onde passava, os monumentos, as praças, os prédios históricos, as transformações da cidade. Pensei que em São Paulo o ensino escolar de História do Brasil é mais voltado para as questões da Independência, os barões do café, a Semana de Arte Moderna, e no Rio de Janeiro fica mais forte a questão da vinda da Família Real, a Missão Artística Francesa, a Proclamação da República. Não sei se esta percepção está correta, mas ficou assim para mim. A história do Museu Nacional de Belas Artes, da Belle Époque, as mudanças urbanísticas ocorridas ao final do século XIX e início do século XX, fatos tão concretos nas marcas da cidade, as lendas que envolvem o Morro do Castelo e as letras dos primeiros sambas me encantaram. Fiz relação com os contos de Machado de Assis, que começaram a fazer mais sentido, e tudo teve um novo sabor.

Aconteceu comigo como diz o personagem de José Saramago, no Conto da Ilha Desconhecida (1997): “é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós.”

Não tive formação em Arte no curso de Pedagogia, e mesmo na escola o ensino de Educação Artística era todo baseado em experimentar técnicas artísticas

desvinculadas de qualquer contexto, história ou artista. A expressão através da arte era limitada, pois se deveria fazer o **certo**, com pouco espaço para o **criativo**. O Ibram promoveu alguns poucos encontros de formação para os educadores dos museus. Assumi a responsabilidade pela minha própria formação: frequentei encontros mensais da Rede de Educadores de Museus (REM), onde se discute várias questões relacionadas à educação museal, visitas técnicas, palestras, etc.; fiz cursos sobre História da Arte por minha conta, visitas guiadas pela cidade e muitas leituras sobre museu, arte-educação e mediação, auxiliada por um colega do Setor e visitando muito a biblioteca do museu, especializada em arte.

Passei a ter uma intensa vida cultural, descobrindo inúmeras possibilidades no centro do Rio de Janeiro: sempre há algo para ser ver ou fazer, pois são próximos o Centro Cultural da Justiça Federal, a Caixa Cultural, a Livraria Cultura, Livraria Leonardo da Vinci, além de vários teatros (inclusive o Teatro Municipal), cine Odeon; andando um pouco mais há o Paço Imperial, o Centro Cultural Banco do Brasil, Casa França-Brasil, etc.

Acabei por também ter uma experiência como artista, expondo uma obra em um museu. Em 2011 o Museu Brasileiro de Escultura (MuBE), de São Paulo, fez uma atividade em que qualquer pessoa poderia solicitar uma caixa contendo peças de madeira, para se construir uma obra de arte como quisesse. Poderia pintar, serrar, colar, fazer qualquer coisa, a única regra era que todas as peças deveriam ser utilizadas. As obras de arte formaram uma exposição. Fiz questão de ir a São Paulo para apreciar. Além da satisfação de ver minha obra lá, foi muito interessante conhecer como outros artistas utilizaram o mesmo material de formas tão diversas.



Fig.25.Minha obra no MuBE (arquivo pessoal)

Aos poucos, fui construindo uma visão do que é o MNBA e suas obras. A multiplicidade infinita de reflexões, a vida dos artistas e das épocas retratadas, as histórias vividas pelas próprias obras pulsando ali me instigavam a estudar mais. As imagens me chamavam. Descobri, com intensa pesquisa em várias fontes, histórias interessantíssimas sobre o acervo exposto nas suas galerias: um retrato de marinheiro, parte de seu prêmio por ter salvo treze pessoas em um naufrágio e ser considerado herói (*Retrato do intrépido marinheiro Simão, carvoeiro do vapor Pernambucana*, 1853-1857, de José Correia de Lima); uma obra recusada pelo mordomo de D. Pedro II, por considerá-la lasciva demais (*A carioca*, 1882, de Pedro Américo); a história do amor trágico de Abelardo e Heloísa, no século XII em Paris (*O voto de Heloísa*, 1880, de Pedro Américo), e que me motivou a assistir ao filme *Em nome de Deus* (1988), direção de Clive Donner; o assassinato de um artista pelo marido de sua amante (o pintor José Ferraz de Almeida Júnior, morto a punhaladas pelo seu primo e marido de sua grande paixão, Maria Laura, encerrando tragicamente sua vida e carreira aos 49 anos), e outros.

Algumas obras do museu me tocam de forma especial: talvez a minha preferida seja *Baile à fantasia*, 1913, de Rodolfo Chambelland.

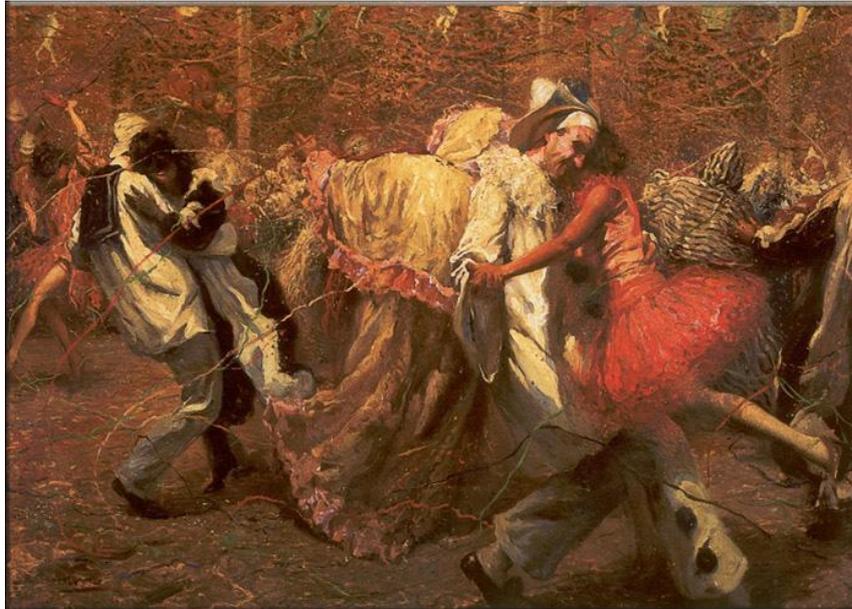


Fig. 26. Baile à fantasia, 1913, de Rodolfo Chambelland (MNBA/Ibram/MinC)

Esta imagem sintetiza muito o que ando estudando sobre o início do século XX. As transformações da cidade, a passagem do carnaval de rua para os salões, as fantasias. Gosto também do tom brincalhão do quadro, a leveza e a alegria. O par em primeiro plano me remete a um encontro amoroso, um frio na barriga, a uma história de amor que está começando.

Outra obra que me chama a atenção é *Movimento I*, 1974, de José Tarcísio.



Fig.27. Movimento I, 1974, de José Tarcísio (MNBA/Ibram/MinC)

Tenho observado que esta obra intriga os visitantes, e nas visitas escolares que realizo gosto de ouvir os comentários. Uma vez, crianças da Educação Infantil se espantaram e disseram “olhem, estão regando pedra!” e em seguida a professora explicou que não se rega pedra, rega-se planta, fazendo com que se dissipasse o clima de fantasia que estava se formando. Em outra visita, uma professora disse que “estava certo regar pedras, porque sempre tem uma plantinha que nasce entre elas”. Era uma professora de uma turma de adultos com deficiência intelectual. Imediatamente fiz relação com o livro *O Menino do Dedo Verde* da minha adolescência e me emocionei com a metáfora que ela produziu sobre seu próprio trabalho.

Já na Galeria de Arte Brasileira do século XIX me chama a atenção a obra *Interior Bretão*, de Presciliano Silva, por me lembrar muito a casa da minha avó. É uma imagem que me aquece e me conforta, e a primeira que eu pensei em colocar quando concebi esta forma de fazer o memorial.

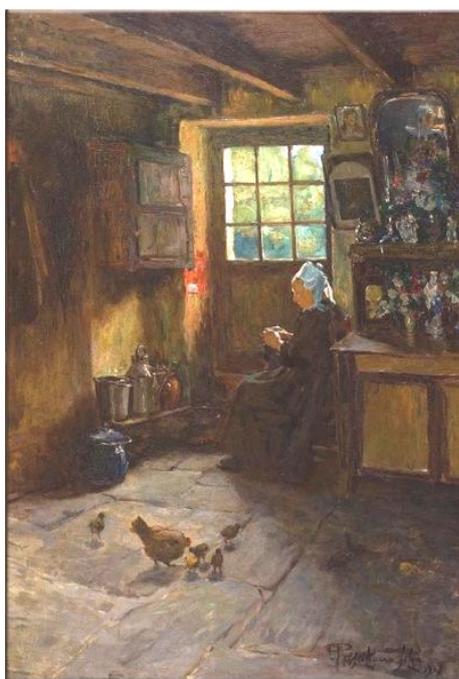


Fig.28 Interior bretão , 1908 – Presciliano Silva (MNBA/Ibram/MinC)

Ao ler o livro *Educação para uma compreensão crítica da arte*, de Teresinha Sueli Franz (2003) fiquei fascinada pela pesquisa sobre a obra *A primeira missa no Brasil* (1864), de Vítor Meireles, e assim nas férias seguintes fui à Cabrália, na Bahia, onde pude ampliar as reflexões que o livro me provocou. Alguns anos depois, fui à

Santa Catarina e visitei o Museu Vítor Meireles, situada na casa onde viveu o pintor, e apurar ainda mais o olhar sobre o artista, seu tempo e sua obra. Sempre há o que descobrir.

Outras viagens também me sensibilizaram: fui a Ouro Preto e Mariana, e depois a Tiradentes, onde entendi melhor o Barroco e o período colonial, e Recife e Olinda, onde vi a influência holandesa. Outras viagens internacionais foram importantes: Argentina, Chile, Uruguai, Estados Unidos (New Orleans) e Portugal. Passei a buscar os museus nas minhas viagens, por entender que ampliam a forma de estar na cidade. Conhecer sua história, sua estética, o que o povo valoriza, com o que sonha. Por duas vezes fui a um museu muito especial: Inhotim, que fica em Brumadinho, Minas Gerais. As experiências que provocam todos os sentidos, proporcionadas pelas obras de arte, galerias, jardins, são inesquecíveis.

Aos poucos, fui percebendo ligações entre a literatura e formação de leitores com a arte visual e a formação de público de museus. Estudiosos da literatura infantil e juvenil discutem seu uso pela escola, a didatização dos livros, a preocupação com a interpretação de texto e uso da gramática em detrimento da fruição estética e formação de leitores. Nos museus, se discute a visita escolar como mera ilustração do que é visto na escola (a escolarização dos museus), por vezes os alunos têm tarefas, como a cópia das etiquetas que acompanham as obras, e atrapalham a pura contemplação. Desta forma, meu interesse como educadora de museu foi se voltando para entender como a visita do público poderia ser de fato uma experiência significativa.

Entre outros trabalhos do Setor de Educação, realizo visitas mediadas ao museu para crianças, usando histórias e jogos. Sentindo a falta de livros infantis que tratam de questões da museologia, como colecionismo, conservação e função do museu de forma poética, escrevi *O museu que Caio inventou* (2014). Também ministro, com outros colegas, oficinas pedagógicas destinadas a professores e alunos de licenciatura de diversas áreas, com objetivo de aproximar escola e museu.

Apresento abaixo duas situações, ocorridas durante estas atividades, que me mobilizaram particularmente:



Fig.29. Diante da obra Alegoria do Império Brasileiro, 1872
Francisco Manuel Chaves Pinheiro (arquivo pessoal)



Fig.30. Diante da obra Primaveras em flor, 1926
Armando Viana (arquivo pessoal)

A primeira foto se refere a um trabalho realizado ao longo de um ano, em parceria com uma creche próxima ao museu. A última atividade foi uma oficina para as famílias, onde as crianças apresentariam o museu e as obras aos seus familiares. Essas duas meninas, no entanto, optaram por darem-se as mãos e andaram livremente pela galeria, parando em frente a algumas obras e tecendo comentários sobre elas, sem a interferência de nenhum adulto.

A segunda foto mostra um fato acontecido durante uma oficina realizada para professores da Educação Infantil. Durante a visita pelo museu, esta obra da Galeria de Arte Moderna chamou a atenção porque uma das professoras estava com o corte de cabelo e vestido com cores e padrões muito parecidos com os mostrados neste quadro. As outras professoras fizeram questão de que ela posasse para fotos, como que, integrada à cena, estivesse recebendo a maçã ofertada pela personagem.

Infelizmente, não sei o que conversaram aquelas duas meninas da primeira situação mas, desde então, intriga-me saber como uma obra de arte do século XIX, parte da iconografia de uma história gloriosa criada para o Brasil, pode chamar a atenção de crianças do século XXI, com todo apelo visual e tecnológico de que compartilham. No caso das professoras, vê-las “brincando” com o quadro, davam sinais de que se apropriavam de uma obra, sem cerimônias, num lugar que por sua própria história e arquitetura costuma inibir a interação.

Como educadora de museu, questiono: o que as crianças poderiam expressar sobre algo e num lugar que não foi feito para elas? E o professor, ele mesmo um espectador, visitante, apreciador de arte ou nada disso: o que pensa sobre as obras de arte, em especial as do século XIX? Como é possível abrir-se para inúmeras interpretações se o que estão em jogo são obras de arte sacralizadas pelo museu, que parecem não permitir nenhuma outra leitura a não ser a dos especialistas? A artista contemporânea e arte-educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2005; 2007) pensava que as crianças deveriam ser livres para pesquisar diferentes materiais e a tentarem coisas novas. Os desafios que ela lhes propunha na sua oficina de arte mostram às crianças que não há uma única resposta – ela as encorajava a investigarem e pensarem o oposto, o incomum. Um museu de arte do século XIX poderia ser também um espaço que abriga diferentes respostas? Nessa direção se forma e se justifica minha questão para esta pesquisa, que pode ser assim formulada: o que narram crianças e professoras no encontro com obras brasileiras do século XIX? Deste encontro, podem surgir memórias, conexões, construção de conhecimentos e ressignificações, como as

ocorridas neste memorial. Segundo Dornelles (2013), algo novo poderia ser criado se ouvirmos o que as crianças têm a dizer sobre como estão vendo, sentindo e interagindo com as obras.

Para que isto possa acontecer, é preciso tempo. Larrosa (2016) nos diz que o acontecimento nos é dado de forma fragmentada, instantânea, cada vez mais veloz. Somos consumidores de novidades e estímulos, tudo nos agita e nos excita, somos incapazes de silêncio e de memória (já que um acontecimento é rapidamente substituído por outro, sem deixar vestígios). O processo de investigação, estudo e reflexão exigido pela pesquisa de mestrado fez com que meu tempo fosse diferente e eu pude abrir possibilidades para provocar meu olhar, meus sentidos, meu corpo. Em julho de 2016, eu, minhas colegas de mestrado e minha orientadora fomos a São Paulo para visitar a exposição *Histórias da Infância*, no MASP. Esta exposição reunia múltiplas representações da infância, de diferentes épocas e lugares, desde a europeia até a arte popular, incluindo desenhos feitos por crianças, com seu jeito próprio de ver o mundo.



Fig.31. Carla, Luciana Ostetto, Marina e eu - MASP 2016/ foto: Cynthia Freire

Esta exposição me provocou um novo olhar sobre a infância e sobre como direcionar a minha pesquisa. Foi ali que pensei em fazer este memorial dialogando com imagens, em especial com as obras de arte do século XIX, recorte do meu trabalho.

Tendo a oportunidade de frequentar mais o Centro de Artes da UFF, participei de algumas atividades do Festival Nacional de Cultura Popular – Interculturalidades, realizado de agosto a setembro de 2016. Uma destas atividades foi a apresentação de arte-educadores do Instituto Tear, nos jardins do Centro de Artes. Vê-los contando histórias, brincando de roda – ouvir *Alecrim Dourado* foi um presente - jogando cama de gato, etc, com as crianças fiquei muito afetada: acionou lembranças da infância, de quando meu filho era pequeno, das escolas de educação infantil que trabalhei como contadora de histórias, do Esquina Cultural...



Fig.32. Apresentação do Instituto Tear no evento Interculturalidades
(Arquivo pessoal)

Assim mobilizada, entrei no prédio do Centro de Artes, para assistir a uma palestra. Para chegar lá, passei pela galeria de arte e parei, espantada ao ler na parede o que eu estava sentindo:

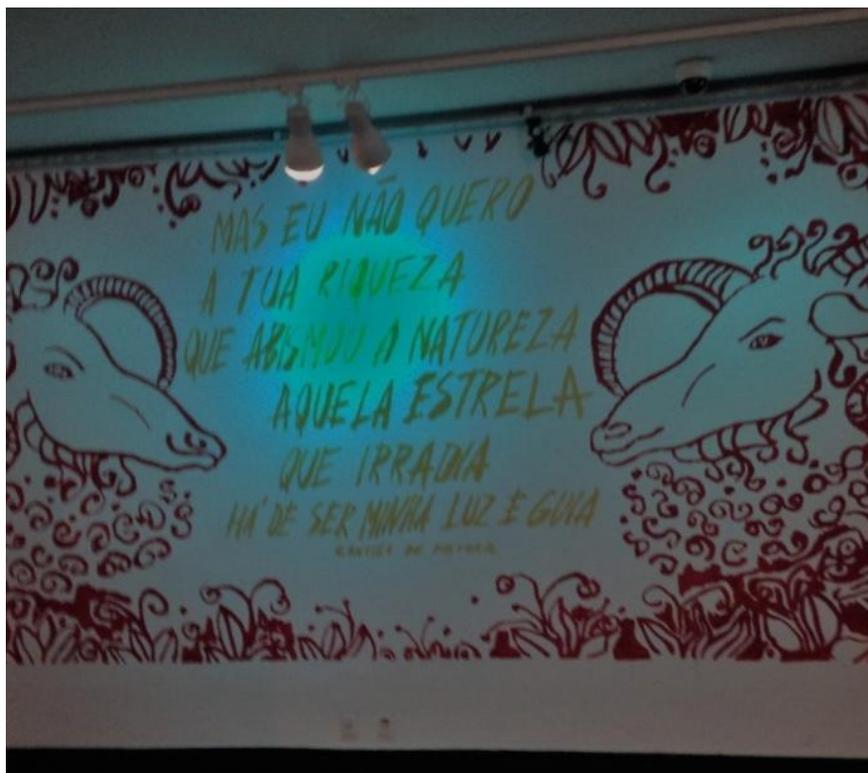


Fig.33. “Mas eu não quero a tua riqueza que abismou a natureza
Aquele estrela que irradia há de ser minha luz e guia”. Cantiga de pastoril.

(Arquivo pessoal)

Ouvir as professoras e as crianças, trazê-las para perto do museu, construir com elas um espaço onde possamos perguntar e refletir: o que se passa conosco num museu? Como as coisas no museu nos tocam? Dar sentido ao que se vê, narrar o que somos, o que nos acontece, a partir de onde estamos. Algo diferente do já dito e já pensado. Onde a linguagem não exclua, mas antes, nos aproxime. Onde haja tempo, onde se possa rir e brincar.

Que estas reflexões sejam minha luz e guia!

Mnemosine se une a Zeus: memória e poder no espaço museal

Imagino estar andando pelos corredores e galerias do Museu Nacional de Belas Artes, sentindo Mnemosine, a deusa da memória, acompanhando-me o tempo todo. Percebo o pé direito alto, lugares mais iluminados, outros mais escuros e misteriosos, o silêncio quebrado pelo eco dos passos dos visitantes e seus cochichos, o cheiro de coisa antiga misturada ao perfume de produtos de limpeza. Pessoas, as mais diversas: sozinhas, casal de namorados, grupos de amigos, estrangeiros, famílias, professores com turmas escolares, guias de turismo. Bebês atentos, pais nem tanto, crianças apontando esculturas, adolescentes de cabelos azuis tirando fotos, turistas olhando mapas, senhoras distintas sentadas nos bancos, pesquisadores conversando sobre uma obra, alunos de algum curso de desenho sentados no chão copiando um quadro. Pessoas vindas por ar, por mar, por terra, por baixo da terra, a pé, de cadeira de rodas: de muito longe, daqui, vizinhas. Pessoas com pressa, entediadas, curiosas, perdidas, às gargalhadas, sérias. Pessoas que reclamam e pessoas que se encantam. Mnemosine me sopra imagens e palavras: lembranças de ter visto um menino entrando no museu com sua mãe e fazer o sinal da cruz; uma jovem turista entrar de biquíni e saia; histórias sobre fantasmas que rondam as galerias à noite, contadas por vigilantes mais antigos; um conhecido escritor em busca da Carioca, de Pedro Américo, e uma professora em busca da Mona Lisa, de Leonardo da Vinci.

Enquanto ando, penso no que significa o museu e suas obras de arte para cada pessoa que entra aqui. Para que o museu? Por que um museu de arte? Que conexões os visitantes fazem, e para que elas servem? Deveriam servir para algo?

Mnemosine, adivinhando meu pensamento, dá um sorriso. Pois justamente se uniu a Zeus, deus do poder, e sabe que esta união nem sempre é tranquila... Por um lado, Zeus necessita da memória para assegurar sua dominação, por outro, Mnemosine torna-se poderosa, forte, podendo mudar a percepção que temos do passado, do presente e, portanto, de nós mesmos.

Então, pensando em percepções, museu e educação, poder e mudanças, penso nas professoras de educação infantil e nas crianças. O que falariam no encontro com obras de arte do século XIX, no contexto de uma visita ao museu? Precisaria ouvi-las.

Mas como chegar até elas? Uma forma possível: através de encontros com as obras, caminhando pelo museu, suscitando narrativas.

Até o encontro com professoras e crianças, chamo interlocutores de diferentes áreas do conhecimento – pedagogos, filósofos, museólogos, historiadores da arte, pesquisadores etc. – bem como artistas, escritores e poetas, para criar uma complexa trama de vozes que podem me ajudar nesta investigação. Enquanto construo uma tela sobre a qual tecerei reflexões sobre o tema, Mnemosine sentará em um banco e observará, curiosa, os novos personagens que entrarão no museu.

Para começo de conversa – Schiller, Anish Kapoor e a educação estética

No Museu Nacional de Belas Artes há uma obra de arte contemporânea que gostaria de trazer para o diálogo que pretendo tecer entre museu, arte e educação. Para chegar até ela, o visitante precisa se dirigir ao 2º andar e atravessar a Galeria de Moldagens I, na qual estão expostas réplicas em gesso de obras clássicas.

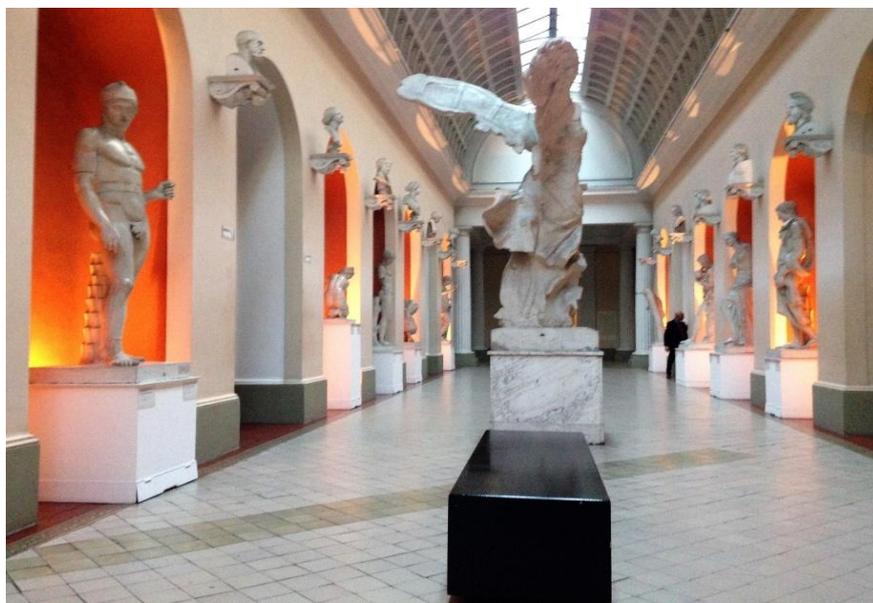


Fig.34.Galeria de Moldagens I – MNBA/Ibram/MinC (Foto: acervo pessoal)

Após passar por Antínoo, Vênus e Vitória de Samotrácia, entre outros, se chegará à próxima galeria. Ao final dela está a obra em questão, do artista plástico indiano Anish Kapoor.



Fig.35.Sem título, Anish Kapoor, s/d .

Acervo MNBA/Ibram/MinC (Foto: acervo pessoal)

O artista reside em Londres e representou a Inglaterra na 44ª Bienal de Veneza em 1990. A partir daí, começou a trabalhar com dimensões monumentais, centrado na ideia do vazio. Com suas superfícies espelhadas, incorpora o observador na leitura da obra.

Num exercício de imaginação, peço licença para chamar Friedrich Schiller² para apreciar esta obra comigo. Se à primeira vista esta situação parece um despropósito, defendo-me citando o próprio Schiller, que em sua Carta IX diz: “Embora tome a

² Friedrich Schiller (1759-1805), filósofo alemão que discutiu Kant, a Revolução Francesa e a Aufklärung, marcos da modernidade que estava surgindo. Sua obra mais conhecida é Sobre a educação estética do homem (1795). Definiu o conceito de educação estética, refletindo sobre os efeitos da arte e do belo na formação do homem.

matéria ao tempo presente, a forma tornará a tempos mais nobres ou mesmo à unidade absoluta e imutável de sua essência para além do tempo”. (SCHILLER, 1963, p. 58).

Confiando na multiplicidade de sentidos da obra de arte, em sua essência humana e que por isso mesmo vai para além do tempo, continuo a ousadia imaginando que estamos andando juntos pela Galeria de Moldagens. Ainda insegura, penso em Schiller ao meu lado muito mais à vontade que eu, e ao passarmos pelas esculturas em gesso de deuses e guerreiros greco-romanos, ele procuraria me acalmar:

Ousa ser sábio (*a*). É necessário ânimo forte para combater os empecilhos que a inércia da natureza e a covardia do coração opõem ao aprendizado. Não é por acaso que, segundo o velho mito, a deusa da sabedoria saía da cabeça de Júpiter completamente armada; pois já suas primeiras tarefas são guerreiras. Já ao nascer ela deve suportar um árduo combate aos sentidos que não querem ser arrancados de seu doce repouso. A luta contra a carência desgasta e exaure a parte maior dos homens a ponto de não lhes restar força para a nova e mais árdua luta contra o engano. Satisfeito de escapar, ele mesmo, à cansaiva azeda da reflexão, o indivíduo concede prazenteiro aos outros a tutela sobre os seus conceitos, e caso aconteça manifestarem-se necessidades mais altas, agarra-se com fé sedenta às fórmulas que Estado e sacerdotes têm reservadas para tais casos. (SCHILLER, 1963, p. 55).

Sentindo-me mais confiante, e não me conformando em seguir fórmulas e regras que tornam a pesquisa tão engessada quanto os deuses do museu, eu e Schiller finalmente pararíamos em frente a obra de Kapoor. Esta obra consiste em um objeto côncavo, de 180 cm de diâmetro, feito de aço inoxidável. Sua superfície é composta de inúmeros hexágonos, lembrando uma colmeia, criando assim efeitos de reflexos, luzes, sombras e cores dependendo da iluminação e da posição do espectador. Esta obra foi doada ao Museu Nacional de Belas Artes em 2015, pela Receita Federal. Trazida ilegalmente ao Brasil, junto com outras 18 obras de renomados artistas nacionais e internacionais, foi apreendida no Porto do Rio pela Polícia Federal. A obra de Kapoor estava identificada como uma antena parabólica, chegando ao Brasil em meio a objetos de uma mudança.

Após alguns minutos de apreciação silenciosa, Schiller suspiraria. Talvez a incrível história da apreensão da obra e os riscos pelos quais ela possivelmente passaria teria trazido a sua memória a longa doença que enfrentou. Lembraria também do príncipe dinamarquês Augustenburg que, ao lhe oferecer uma pensão por três anos, possibilitou sua dedicação intensa ao estudo da obra de Kant.

– Essa obra poderia representar o homem dilacerado, eu diria, tentando iniciar uma conversa. Os racionalistas acreditavam que somente com o uso da razão se poderia conhecer o mundo. Os empiristas acreditavam que só se poderia chegar ao conhecimento através da experiência. Kant, entretanto, dizia que tanto a razão como a experiência são necessárias para compreender o mundo. E você foi além disso, não?

Schiller sorriria levemente. Diria que a fragmentação do homem era uma preocupação para ele, muito presente em sua obra *Sobre a Educação Estética do Homem*:

– Na Carta VI eu falo sobre estas separações: entre o Estado e a Igreja, entre as leis e os costumes, entre o prazer e o trabalho. Assim, não é possível se desenvolver em harmonia, pois estas fragmentações alienam o ser humano. Eu acreditava que a Revolução Francesa traria uma organização política que iria criar uma nova humanidade. No entanto...

Uma sombra passaria pelo seu semblante. Certamente, Schiller se lembraria dos sangrentos episódios que o fizeram rejeitar esta solução revolucionária.

– No entanto, não foi isso que aconteceu, não é?

– Se o povo tivesse cultura, haveria condições subjetivas necessárias para o êxito dos ideais da Revolução, continuou. Há um enorme descompasso entre os conhecimentos especializados e a vida cotidiana. O que impede a *Aufklärung*, o exercício de uma vida intelectual autônoma e esclarecida, livre de preconceitos, de ser uma realidade na sociedade?

Eu não saberia o que responder. O filósofo me ajudaria:

– Concluí que não é o Estado que criará esta nova humanidade, como imaginava no início da Revolução, mas sim uma humanidade mais íntegra é que criará o Estado moral e racional. Pois, “[...] para resolver na prática o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é na beleza que se vai à liberdade.”³

Seus olhos brilhariam.

– No início da minha obra, eu acreditava que a educação estética seria um meio transitório, apenas um recurso, para que o homem chegasse ao estágio moral, capaz de transformar os ideais em prática cotidiana.

Schiller começaria a mexer o tronco ora para um lado, ora para outro, como uma brincadeira. A cada movimento, seus reflexos mudariam a obra.

³ Schiller, 1963, Carta II, pag. 36

– Ah, essa dicotomia... (andaria bem para trás, de forma que pudesse ver toda a obra sem ela lhe refletir) de um lado, a razão, a vontade, a verdade, a determinação moral (Schiller se aproximaria ao máximo, até onde lhe fosse permitido ir. Seus reflexos tomariam quase toda a obra), do outro, a sensibilidade, os sentimentos, a emoção, a natureza, a realidade concreta.

Afastar-se-ia um pouco.

– A razão preza pela imobilidade. O sensível roga a modificação. Parecem contraditórios para você? Como conseguir a unidade da natureza humana, negada por essa aparente oposição? Pois eu penso que eles não são contrapostos. A conciliação pode se dar através de uma terceira via: pelo estado estético. Aqui se unem vida e forma, sensibilidade e razão, necessidade e liberdade. É o equilíbrio. Falo sobre isto na Carta XIII.

De repente a obra de Kapoor começaria a fazer mais sentido para mim.

Schiller continuaria: – Pouco a pouco, fui percebendo que o estado estético, diferente de ser apenas uma passagem do caráter físico ao moral, é o ideal absoluto; o “homem estético” é o homem íntegro e perfeito, que restabelece em si a unidade desfeita pela fragmentação da civilização especializada, que opõe a natureza ao intelecto. Essa nova condição é mais elevada do que a original, pois já terá se enriquecido com o caminho percorrido. Assim, o homem dá a si mesmo a forma de uma obra de arte.

Neste momento, olharíamos para a obra à nossa frente. Seu formato de concha nos acolheria, seus (nossos) reflexos nos fariam penetrar na obra. Seríamos imagem e realidade, fragmento e unidade. Ficaríamos como que hipnotizados, olhando a obra, limitados por uma corrente de contenção. Ela, silenciosa majestade. Nós, imóveis, mas não passivos.

A figura repousa e habita em si mesma, criação integralmente cerrada, não cede nem resiste, como se estivesse para além do espaço. Não há força, aí, que lute contra forças, nem carência em que pudesse irromper o tempo. Irresistivelmente seduzidos por um, mantidos à distância por outros, encontramos-nos em estado simultâneo de repouso e movimento máximos, surgindo aquela maravilhosa comoção para a qual o entendimento não tem conceito e a linguagem não tem nome. (SCHILLER, 1963, p.84)

Seríamos despertados deste estado por um grupo ruidoso de adolescentes visitantes do museu. Prudentemente nos afastaríamos e os observaríamos a uma distância segura.

Dezenas de celulares seriam sacados imediatamente. Caras e bocas seriam clicadas com a obra de Kapoor ao fundo, resignada em se tornar de repente mera coadjuvante. Alguns minutos e muitas fotos depois, os estudantes observariam a obra e se divertiriam com a reprodução da própria imagem distorcida em inúmeros hexágonos. Isso me lembraria do mito de Narciso, que como se sabe se encantou com a própria imagem projetada na superfície de um lago. A obra de Kapoor faz com que o contemplador necessariamente se contemple.

Schiller adivinharia meu pensamento, e diria:

Em seu primeiro estado físico o homem aceita o mundo sensível de maneira puramente passiva, sendo plenamente uno com ele, e justamente por ser o próprio homem apenas mundo, não há ainda mundo para ele. Somente quando, em estado estético, ele coloca fora de si e o contempla, sua personalidade se desloca, faz que o mundo lhe pareça, já que deixou de ser uno com ele. (SCHILLER, 1963, p.117)

Essas palavras me fariam refletir profundamente sobre a urgência da educação estética hoje.

Atravessando dias sombrios, com questões políticas tão sérias, muitos se perguntariam, como na época de Schiller, se a preocupação com a questão estética é tão relevante. Schiller tinha a convicção de que para realizar a obra da “criação política” ainda se esperava pelo seu artista. Este artista seria formado pela educação estética, num processo longo e trabalhoso, mas profundamente necessário.

Nossa visita teria chegado ao fim. Andando de volta pela Galeria de Moldagens, nossos passos ecoariam pelo corredor vazio, com o museu já prestes a fechar. Schiller ainda pararia brevemente para observar as réplicas de esculturas greco-romanas. Pensaria em Platão, Aristóteles e Horácio, agradecendo pelo legado que o permitiu seguir adiante.

Na porta do Museu Nacional de Belas Artes nos despediríamos.

– Schiller, não sei se saberia fazer de outro jeito. Falar de estética buscando uma forma estética me pareceu mais coerente.

Penso que ele concordaria com a cabeça e diria:

– Bem, expus minha teoria em forma de cartas, não é? Também busquei cumprir meu dever de forma prazerosa e com liberdade.⁴ Além disso, “ [...] ao que me parece, para a fundação de uma teoria da arte não é suficiente ser filósofo; é preciso ter exercido a própria arte, e isso, creio, me dá algumas vantagens sobre aqueles que sem dúvida serão superiores a mim em conhecimento filosófico.”⁵ Do mesmo modo, ao exercer a arte neste caminho literário para falar sobre minha teoria, talvez ela faça mais sentido para você.

Schiller iria embora. Eu continuaria lá, pensando na experiência estética possibilitada por uma visita ao museu. Precisarei de outros interlocutores.

Continuando a conversa – para que os museus?

Museu: gabinete de curiosidades, lugar de contemplação, de guarda de coleções, de aprendizagem, de celebração do passado, de propaganda ideológica, símbolo de poder econômico, provocador de reflexões? O que é este espaço, e para que (e a quem) serve, afinal?

Sua origem remonta a Grécia antiga: *mouseion* era templo das musas e instituição de pesquisa, lugar de dedicação às artes e às ciências. No século II, no Egito, o *Mouseion* de Alexandria funcionava como um grande centro de saber, e sua coleção abarcava desde obras de arte, presas e peles de animais, até instrumentos cirúrgicos e astronômicos. Colecionar objetos, pelos mais diversos motivos, é uma prática quase tão antiga quanto o ser humano.

Estudiosos do colecionismo crêem que recolher aqui e ali objetos e "coisas" seja como recolher pedaços de um mundo que se quer compreender e do qual se quer fazer parte ou então dominar. Por isso é que a coleção retrata, ao mesmo tempo, a realidade e a história de uma parte do mundo, onde foi formada, e, também, a daquele homem ou sociedade que a coletou e transformou em “coleção”. (SUANO, 2008, p. 12).

⁴ Segundo BARBOSA, Ricardo, (2004) p. 18

⁵ SCHILLER, F. (2009) p. 57

Com o tempo, a função do museu foi abrigar coleções particulares de grupos privilegiados de forma a preservá-las intactas. Havia muitas restrições de acesso do público:

Na Europa, até o século XVIII e mesmo XIX, era muito grande o número de pessoas incapazes de ler ou escrever, sem nenhuma educação ou informação sobre o mundo para além de sua pequena vila ou cidade. E para esse enorme contingente, coisas raras e curiosas estavam associadas aos circos e feiras ambulantes. Dessa forma, suas visitas às coleções da nobreza eram sempre feitas em alegre e "desrespeitosa" algazarra. Tal comportamento servia então para atiçar o ciúme que os colecionadores tinham de suas preciosidades, fazendo com que eles afirmassem que "as visitas do povo" rompiam o "clima de contemplação" em que os objetos deveriam ser apreciados. (SUANO, 2008, p. 26)

Conta-nos ainda a autora acima referida, que mais tarde, com o entendimento que o museu poderia servir como divulgador de uma história e ciência oficiais, fortalecendo a classe burguesa como dominante, o acesso foi se ampliando. Muitas coleções foram enriquecidas com produtos e obras frutos de saques de guerras. A partir do século XIX, esta instituição passa por importantes transformações. A Revolução Industrial, os crescentes problemas sociais, questões de soberania dos Estados fez com que o museu fosse usado para despertar sentimentos patrióticos. Após um período de estagnação, no século XX uma nova configuração vai se delineando.

Neste segundo pós-guerra, o museu passa a refletir os interesses da sociedade europeia e americana pela ecologia, pela preservação do meio ambiente, pela prática da agricultura, pela vida cotidiana e não mais pelos "grandes feitos", "grandes datas" e "grandes heróis". O museu vai à escola, com pequenas mostras circulantes, vai às fábricas, às prisões, à periferia e à zona rural, em forma de "trem-museu" ou "museobus". Em sua sede, organiza atividades para grupos infantis e juvenis, mostras periódicas, ateliês de criatividade para o público em geral e reformula-se para, através da pesquisa e departamentos com pessoal especializados, atender a contento todas essas novas frentes. (SUANO, 2008, p. 55)

Para representar a comunidade dos museus, foi criado, em 1946, o ICOM (International Council of Museums), organização não governamental que reúne mais de 37 mil membros e profissionais de museus, de 141 países e territórios. Mantém relações

formais com a UNESCO, com status consultivo no Conselho Econômico e Social da ONU. Para o ICOM, em definição de 2007,

O museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite. (ICOM apud DESVALLÉES, 2013, p. 64)

Já no Brasil, a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus, apresenta a seguinte definição:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009).

A função e organização dos museus foram sendo definidas, chegando aos nossos tempos com uma clareza até mesmo inscrita em lei, inclusive com a criação do Ibram (Instituto Brasileiro de Museus) em 2009, autarquia vinculada ao Ministério da Cultura, que tem como objetivo promover e assegurar a implementação de políticas públicas para o setor museológico, responsável pela Política Nacional de Museus (PNM), pela melhoria dos serviços do setor, além da administração de 29 museus federais – incluindo o Museu Nacional de Belas Artes. Porém, a questão do acesso ainda não foi resolvida. As ideias, concepções e práticas envolvidas na visita a museus revelam questões que provocam reflexão.

O visitante por vezes ingressa no espaço do museu com ideias equivocadas – museu é lugar de coisa velha; é um lugar chato; que perda de tempo; eu não entendo de arte, o que vou fazer lá? são expressões comuns – e podem nem chegar a entrar, já que “às vezes as pessoas não vêm porque acham que é caro. Nem conhecem, nem sabem. Porque museu... tem gente que acha que não tem nem roupa para vir aqui!”⁶. Como são lugares historicamente elitistas, muitos visitantes acabam por se sentir excluídos pelo espaço físico intimidador, pelos textos pouco esclarecedores, pelas obras e objetos incompreensíveis. Mesmo com avanços nas discussões, pesquisas demonstram que

⁶ Professora Angélica, participante da pesquisa, em visita ao MNBA.

muito do que se oferece ao visitante, como visitas guiadas, textos de parede e folders, ainda têm como único objetivo transmitir informações, revelando uma concepção de educação bancária, da qual já falava Paulo Freire:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1987, p. 33).

O visitante que, mesmo assim, aceita ou se propõe a entrar neste espaço, poderá ter que tipo de experiências? Sairá do museu da mesma forma que entrou, talvez com julgamentos como “*gostei-não gostei*” não se permitindo a ser tocado pela experiência? Não se arriscando ao desconhecido, ao diálogo?

O acesso do público é importante, mas também é a apropriação deste espaço, lugar de construção de significados, de experiência e conhecimento, pois “cada pessoa acolhida por um museu acaba por saber mais de si mesma” (BRANDÃO, 2014, n.p.).

No livro *As cidades invisíveis*, de Ítalo Calvino, Marco Polo conversa com o imperador Kublai Khan sobre as cidades que visitou em suas missões diplomáticas. Num certo ponto, o imperador pergunta a ele para que serve viajar tanto. Marco Polo responde que

quanto mais se perdia em bairros desconhecidos de cidades distantes, melhor compreendia as outras cidades que havia atravessado para chegar até lá, e reconstituía as etapas de suas viagens, e aprendia a conhecer o porto de onde havia zarpado, e os lugares familiares de sua juventude, e os arredores de casa, e uma pracinha de Veneza em que corria quando era criança. (CALVINO, 2007, p. 34)

Considerando o visitante de museu como um viajante, e o museu como uma destas cidades visitadas por Marco Polo, penso que este espaço, com misteriosas paisagens, histórias, materialidades e formas podem convidar a cruzar tempos e lugares. Percebo que pouco adianta estar apenas de passagem: é preciso se espantar, repudiar, vibrar, estranhar, re-conhecer as paisagens, pessoas, cheiros, sons e sabores, e assim *aprender a conhecer o porto de onde se zarpou*. E para quê?

No livro de Ítalo Calvino, mais adiante, o imperador, impaciente, pergunta: “você avança com a cabeça voltada para trás? (...) A sua viagem só se dá no passado?” (CALVINO, 2017, p. 35). Marco Polo responde ao imperador, explicando que:

aquilo que ele procurava estava diante de si, e, mesmo que se tratasse do passado, era um passado que mudava à medida que prosseguia a sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado. (CALVINO, 2017, p. 35)

O imperador não via muito sentido em se falar sobre o passado, como muita gente não vê sentido em visitar um museu, lugar de *quinquilharias*.

O risco está em solidificarmos aquilo que alguma vez vimos, ou que então acreditamos ver, e em voltar a andar para a frente carregados dessas imagens coaguladas; congeladas, não no momento em que se formaram, mas no momento em que as olhamos de novo e decidimos que era assim. (ZACCAGNINI, 2016, p.242)

Daí a importância dos museus: a memória ali contida (*contida* no sentido de abrigada, mas também reprimida), pode despertar a possibilidade de se construir *novos passados* e, portanto, futuros imprevisíveis. O filósofo Walter Benjamin já discutia a importância da memória individual na construção da memória social:

As expedições de Walter Benjamin às profundezas da memória nos ajudam a perceber que a memória individual, pessoal, está sempre vinculada à memória de grupos sociais (família e escola principalmente). Por isso mesmo, quando as pessoas mexem com suas lembranças, até as mais íntimas, elas atingem aspectos da vida coletiva e da história oficial. Existe uma interdependência entre o trabalho de construção e democratização da memória social e a recuperação da memória individual. (D'ANGELO, 2008, p. 101)

O poeta e museólogo Mário Chagas (2006) denuncia o sinal de sangue que há nos museus. Geralmente eles estão em lugares representativos de poder (por exemplo, o prédio do Museu Nacional de Belas Artes foi inaugurado em 1908 com objetivo de sediar a Escola Nacional de Belas Artes, herdeira da Academia Imperial das Belas Artes, o primeiro sistema de ensino acadêmico de artes no Brasil). Os museus são espaços que sacralizam os objetos: em suas exposições, comumente celebram a memória dos vencedores, como se a aparente quietude e silêncio das galerias

representassem um espaço neutro, uma verdade única, a história, e não uma visão possível da história. No entanto, segundo Chagas, os museus são arenas, onde lutam memória e poder: o que é lembrado? O que é esquecido?

Uma nova leitura é sempre possível. Partindo desta concepção, o museu é algo vivo, que pode estar a serviço dos interesses ideológicos de determinados grupos sociais, econômicos, étnicos, religiosos e outros, mas pode também libertar.

Trabalhar os museus e a museologia nesta perspectiva (do poder da memória) implica afirmar o poder dos museus como agências capazes de servir e de instrumentalizar indivíduos e grupos de origem social diversificada para o melhor equacionamento de seu acervo de problemas. O museu que abraça esta vereda não está interessado apenas em democratizar o acesso aos bens culturais acumulados, mas, sobretudo, em democratizar a própria produção de bens, serviços e informações culturais. O compromisso, neste caso, não é tanto com o ter e preservar acervos, e sim com o ser espaço de relação e estímulo às novas produções, sem procurar esconder o “seu sinal de sangue” (CHAGAS, 2006, p. 23).

O Ibram reconhece nos discursos museológicos as ausências de grupos sociais que são silenciados nesta disputa. Em 2017, na 15ª edição da Semana de Museus (evento anual com objetivo de ampliar o acesso à cultura e a visibilidade dos museus) o tema era: "Museus e histórias controversas: dizer o indizível em museus", como exercício para estimular o pensamento crítico:

Quais as histórias que nossos museus estão contando? Como eles colaboram para a construção ou para o questionamento das versões oficiais dos grupos dominantes? Quais outras histórias precisam ser lembradas? Como trabalhar na expografia o confronto entre lembranças e esquecimentos? (Ibram, 2017, n.p.)

Assim, os museus podem ser considerados não apenas depósitos de um patrimônio ou memória que coletam, preservam, pesquisam e expõem. São também espaços de experiência, onde os sujeitos e as coisas ganham sentido porque são postos em relação. Mas, como isso pode ocorrer, se não há espaço e tempo para ouvir este sujeito, suas inquietações, perguntas, medos, observações, descobertas? As transformações que vêm ocorrendo historicamente no papel dos museus, os estudos, teorias e até a legislação vêm buscando, mas ainda não trouxeram, na prática, o acolhimento satisfatório do público. Por isso, essa pesquisa quer ouvir os visitantes, no caso, as crianças e professoras da educação infantil: quer ouvir o que elas têm a dizer,

quer perceber como se relacionam com o espaço do museu e seu acervo, escutar as narrativas suscitadas no encontro com uma coleção específica – da arte brasileira do século XIX, que muitas vezes é preconceituosamente concebida.

Segundo Silva (2010) e Pereira (2012), há ainda uma visão persistente e preconceituosa considerando o meio cultural do século XIX como provinciano, com uma produção artística acadêmica copiada da Europa que o Modernismo⁷ veio finalmente romper. Com este olhar comprometido, artistas e obras da época foram ignorados e/ou depreciados. Talvez por isso, em seminários com professores de arte vejo muitas práticas criativas sobre arte contemporânea, mas quase nada sobre o período que proponho.

Por outro lado, há também um processo recente de revisão crítica e valorização deste período que busca entender como os artistas brasileiros do século XIX dialogaram com os estilos europeus a que foram expostos, dentro do contexto nacional.

A inovação e a especificidade do fazer não eram tidos, naqueles tempos, como valores tão fundamentais como para o público de hoje. (...) Nesse contexto, a citação e a referência ao passado não são, de modo algum, pastichos originados pela falta de imaginação, mas um modo de mostrar como aquele elemento preexistente ressurge numa outra inter-relação. (COLI, 2005, p. 15).

O próprio termo “acadêmico”, rotulando pejorativamente a produção artística oitocentista, é confundido com um estilo, em especial o neoclássico⁸, no entanto é um modo de ensino caracterizado por um sistema de rígidas normas, com ideias de perfeição, harmonia, equilíbrio e graça. As academias surgiram na Itália, no século XVI, em pleno Renascimento⁹, com discussões teóricas e estudo intenso do desenho,

⁷ O Modernismo é um movimento artístico que tem como marco, no Brasil, a Semana de Arte Moderna, realizada em 1922 em São Paulo. Organizada por intelectuais e artistas, propondo-se romper com a tradição, defendeu uma renovação da linguagem artística, voltada para as questões nacionais.

⁸ Neoclássico é um "movimento cultural europeu, do século XVIII e parte do século XIX, que defende a retomada da arte antiga, especialmente greco-romana, considerada modelo de equilíbrio, clareza e proporção. (...) Os neoclássicos defendem a supremacia da técnica e a necessidade do projeto - leia-se desenho - a comandar a execução da obra, seja a tela ou o edifício. A isso liga-se a defesa do ensino da arte por meio de regras comunicáveis, o que se efetiva nas academias de arte, valorizadas como *locus* de formação do artista." (NEOCLASSICISMO . In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017).

⁹ O Renascimento foi um movimento surgido na Itália, entre os séculos XIV e XVI, difundido por toda a Europa. Propôs uma visão científica do homem e na natureza, contrapondo-se às ideias medievais. Nas artes, buscou a revalorização do pensamento e da arte da Antiguidade Clássica.

considerado primordial na obra. A pintura se torna uma disciplina, como a filosofia. Assim, evidencia-se o trabalho mental exigido pelas artes visuais, procurando diferenciar-se das oficinas, onde se aprendia na prática.

No Brasil, a partir da chegada de dom João e a corte portuguesa, em 1808, o neoclassicismo, estilo artístico difundido na Europa, foi-se instalando aqui, principalmente com a vinda da Missão Artística Francesa, em 1816, e a inauguração da Academia Imperial das Belas Artes, em 1826, sistematizando o ensino artístico brasileiro. No Segundo Império, a produção da Academia se intensificou, pois dom Pedro II acompanhava de perto seus artistas, incentivados a pintar temas que glorificavam os fatos históricos do país, construindo, junto com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) uma história oficial que legitimava e fortalecia o Estado, jovem nação independente, porém com sistema monárquico e ainda escravagista, olhado com desconfiança pelas outras nações. Era o chamado “projeto civilizatório” da elite cultural e política do século XIX:

Basicamente, a ideia era fazer uma seleção das estruturas e dos acontecimentos do passado, escolhendo os mais convenientes para construir uma narrativa que desse significado à comunidade nacional. Essa adesão da produção da Academia ao projeto político do Império pode ser verificada nas obras de vários artistas, sobretudo no campo da pintura histórica e dos retratos oficiais. (PEREIRA, 2012, p.96).

Como poderia ocorrer a fruição estética de crianças e professoras do século XXI diante de obras produzidas em um tempo histórico distante e com características tão peculiares?

Trabalhando no Setor de Educação do Museu Nacional de Belas Artes, observo que a visita de crianças da Educação Infantil é muito menor do que a de estudantes do Ensino Médio. Por que a arte brasileira do século XIX também não pode ser para crianças, se elas também são sujeitos históricos, vivendo plenamente, com suas especificidades, a sociedade que partilhamos?

Leite (2001) diz que, ao classificarmos a cultura em padrões, estamos reduzindo-a, aprisionando-a. Temos filmes para crianças, teatro para crianças, exposições e até mesmo museu para crianças, este último muitas vezes utilizando recursos “quase circenses e pirotécnicos” para atrair o público infantil. Ela pergunta: “precisamos criar ‘iscas’ ou ‘disfarces’ para as crianças se interessarem pelos espaços culturais?”. E, mais

adiante: “não se trata de ser exclusivamente delas, mas que [o museu] proporcione condições de descobertas para todos, incluindo, neste *todos*, as crianças.” (LEITE, 2001, p. 47-58). E as professoras de Educação Infantil, eu completaria, pois são as principais interlocutoras nesta relação.

De quem são os olhos que olham?

Aqui é o Baile da Cinderela!
(Criança participante da pesquisa, em visita ao MNBA)

Melhor do que ir a Paris!
(Professora participante da pesquisa, em visita ao MNBA)

Palomar é um famoso observatório astronômico na Califórnia, e não por coincidência deu nome a um personagem do escritor Ítalo Calvino. Este personagem é um senhor que observa os fatos de seu cotidiano, e os amplia de tal forma em suas reflexões, que acabam por revelar complexas questões humanas. Na orelha do livro o editor explica: “Pois este senhor Palomar é todo olhos, mas funciona quase sempre como se fosse um telescópio ao contrário, voltado não para a amplidão do espaço, mas para as coisas próximas do cotidiano.” Como atento observador, o senhor Palomar levanta perguntas sobre sua forma de ser e estar no mundo que me auxiliam a pensar sobre o visitante e sua forma de ser e estar em um museu de arte.

Indago, como o senhor Palomar: “como é possível observar alguma coisa deixando à parte o eu?” (CALVINO, 1994, p. 102). Em suas divagações, Palomar cria a imagem do eu como de uma pessoa debruçada sobre o parapeito de uma janela observando o mundo lá fora. O que está lá fora é, sem dúvida, o mundo, mas e o que está do lado de dentro? “Também o mundo: que outra coisa queríamos que fosse?” (CALVINO, 1994, p. 102). Transpondo esta ideia para a visita a um museu, o visitante não contempla passivamente uma obra de arte: traz consigo seu mundo.

Ao apreciarmos obras de arte, nós as ressignificamos, as atualizamos, produzimos interpretantes, de acordo com nossa sensibilidade atual. Se as significações de produções artísticas mudam de pessoa para pessoa e até para a mesma pessoa, fica evidente que obras produzidas

no passado provavelmente não tinham, na época, a mesma significação que a elas atribuímos hoje. (MARTINS, 1998, p. 75).

Então, temos o mundo do lado de fora que é olhado (o museu com suas obras de arte) e o mundo do lado de dentro de quem olha. Se tudo é mundo, o que é o visitante?

Ou antes, dado que há um mundo do lado de cá e um mundo do lado de lá da janela, talvez o eu não seja mais que a própria janela através da qual o mundo contempla o mundo. **Para contemplar-se a si mesmo o mundo tem necessidade dos olhos (e dos óculos) do senhor Palomar.** (CALVINO, 1994, p.102, grifo meu)

Afinal: de quem são os olhos que olham? Nesta pesquisa, quero trazer para a discussão os olhares de crianças e de professoras da educação infantil. Ainda hoje as crianças são vistas como simples espectadoras, pois ainda as consideramos sujeitos incompletos, caracterizados mais pelo que ainda não são, pelo que ainda não fazem, do que pelo que são e por suas competências. Sarmiento (2016) nos alerta de como esta ideia é equivocada:

A Infância da Modernidade é uma infância pensada como uma geração em devir, em transformação, no sentido de futuro. De qualquer forma, importa-nos pensar que todos os seres humanos - crianças, adultos, idosos - estão em processo de mudança e transformação contínuas, do ponto de vista biológico, ideológico, intelectual e cultural. O devir é próprio da condição humana, não é específico da infância (SARMENTO, 2016, p. 7).

Os profissionais do setor educativo dos museus, segundo Carvalho (2016), têm enorme dificuldade em lidar com crianças pequenas por não crerem em sua capacidade de aprender em espaços não formais de educação.

Nas últimas décadas, a infância começou a ser pensada a partir de sua positividade. No campo da pesquisa, foram elaboradas críticas às perspectivas que falam sobre as crianças, como elas agem e se comportam, mas que, no entanto, pouca atenção dão ao que elas querem e sobre o que pensam. Ou seja, tornam-se mero objeto de estudo. Desde então, vários estudiosos apontam a necessidade de se aprofundar os conhecimentos acerca da infância para desmascarar concepções equivocadas, como a ideia de que ela é passiva, dependente do adulto para estruturar suas relações com o mundo. A forma própria que a criança tem de ser e estar no mundo muitas vezes

incomoda aos adultos, como diz Gagnebin (2005), para quem os modos infantis apontariam

[...] para verdades que os adultos não querem mais ouvir: verdade política da presença constante dos pequenos e dos humilhados que a criança percebe, simplesmente, porque ela mesma, sendo pequena, tem outro campo de percepção; ela vê aquilo que o adulto não vê mais, os pobres que moram nos porões cujas janelas beiram a calçada, ou as figuras menores na base das estátuas erigidas para os vencedores. A incapacidade infantil de entender direito certas palavras, ou de manusear direito certos objetos também recorda que, fundamentalmente, nem os objetos nem as palavras estão aí somente à disposição para nos obedecer, mas que nos escapam, nos questionam, podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis.” (GAGNEBIN, 2005, p.180)

Leite (2008) destaca que se reconhecer a criança como agente competente, afirmar seus direitos como cidadã e garantir sua participação social, no caso em espaços não formais de educação, como é o museu, implica em conhecer como as crianças vivem suas infâncias, pesquisando não apenas para elas, mas **a partir** delas e **com** elas.

Quem escuta e quem fala nas pesquisas em que participam crianças? Sarmiento (2016) analisa que estes lugares devem ser recíprocos: tanto a criança quanto o adulto falam e escutam. As crianças têm formas próprias de se expressarem, são verdadeiras pesquisadoras, produzem cultura na relação com a cultura.

Pesquisando trabalhos acadêmicos que tematizam aspectos referentes a crianças no museu, encontrei alguns títulos que dialogam com esta investigação. *O que as crianças falam sobre o museu...* (FLORES, 2007) discute como se dá a relação de crianças de 7 a 10 anos com os museus, a partir dos conceitos que elas têm sobre eles. Os resultados da pesquisa apontam que as crianças vêem o museu como espaço de aprendizagem e entretenimento, e a escola foi considerada meio importante para inserção da criança, atribuindo à visita significados na formação artística. Afirma, com autores que utiliza como base (Bourdieu e Darbel), que a apreciação das obras do museu é algo aprendido e não inato, e por isso salienta a importância do diálogo entre escola e museu. No entanto, Flores pondera que a pesquisa foi realizada com crianças de uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro, que possui um projeto educativo diferenciado.

Na dissertação *Eu começava a olhar uma coisa que me interessava e já tinha que olhar outra: refletindo sobre a relação dialógica entre o museu de arte e a criança* (GANZER, 2007), a pesquisadora acompanhou crianças do 1º ao 6º ano do Ensino

Fundamental em visitas mediadas a museus de arte. A partir dos objetivos delineados – entender quais os conceitos de arte que surgiam nas falas das crianças, como elas viam as propostas dos setores educativos e o que esperavam das visitas aos museus –, para o desenvolvimento da investigação a autora teve vários encontros com as crianças, antes, durante e depois da visita. Compreendendo a criança como cidadã, autora de sua palavra, sujeito e não objeto da pesquisa, a dissertação traz, além da própria temática abordada, muitos questionamentos sobre a pesquisa realizada com crianças.

O público infantil no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil (LOPES, 2014), é uma pesquisa desenvolvida através de um estudo de caso com crianças de 3 a 6 anos de idade, em suas formas de interação durante a visita ao Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil. Considerando a arte como estimuladora do olhar sensível, a autora salientou a necessidade de melhorias na formação de professores, observando sua falta de interação com o espaço cultural, os mediadores e as crianças durante a visita, e a necessidade de se pensar na inclusão de diferentes públicos durante todas as etapas da montagem das exposições.

Encontros Com Crianças em Espaços Expositivos: Abrimos a Porta do Gigante (DORNELLES, 2013), uma dissertação que dialoga diretamente com a minha pesquisa, teve por objetivo discutir como crianças de 3 e 4 anos participam, entendem, vivenciam e expressam suas impressões nas visitas em diferentes espaços expositivos. Em encontros com as crianças antes, durante e depois das visitas, foram observadas suas manifestações sobre as obras de arte, a interação com os mediadores e o posicionamento delas referente aos espaços culturais. A análise de tais manifestações permitiu pensar que elas têm um modo particular de viver experiências com a arte que não compreende somente o olhar, mas o corpo e os sentimentos. Ao trazer as vozes das crianças, o leitor é chamado a acompanhar as expressões das crianças nas visitas e, não raro, surpreender-se com suas observações, como é o caso de um episódio ocorrido em uma exposição de fotografias em preto e branco, o qual me chamou muita atenção:

Mediadora: que cores tem essa estrada?

Crianças: branca e preta. Não, branca e laranja.

Mediadora: Laranja? Tu tá enxergando laranja?

Guilherme aponta para o piso do espaço que tem a cor laranja e que está refletindo na obra.

Mediadora: Ah, por causa do reflexo. Muito bem!

(DORNELLES, 2013, p. 54).

A cena retratada, e todo o trabalho da pesquisadora, reafirma que a criança tem uma forma muito particular de se relacionar com o espaço e com as obras. Elas não usam o *traço acostumado*, como diria Manoel de Barros. A observação de Guilherme me faz pensar também que há muitos fatores que modificam o olhar sobre a obra: o fato de esta fotografia estar em um museu, estar emoldurada, estar sobre uma parede de determinada cor, estar próxima a outras fotografias (inevitavelmente conversam entre si), a altura que está do olhar do visitante, além de outros fatores mais subjetivos – quando, com quem, como se está fazendo aquela visita. O reflexo de cor laranja também faz parte da obra, naquele momento, para aquela pessoa. Por isso, é preciso pensar a experiência, em que contextos e condições ela se dá no museu, para que, como propõe Chagas (2006), ele seja um espaço de relação e estímulo às novas produções.

Ao tratarmos de crianças, museus e educação em relação, uma parte da questão refere-se ao trabalho do próprio museu – seu setor educativo, as propostas de acolhimento e experiência de contato com o acervo –, outra parte, também importante e que precisa ser discutida, é a contribuição da escola na promoção do encontro com a obra. Compreendendo que a presença da arte na educação infantil não se reduz a aulas de arte, mas se configuram como oportunidades “para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais.” (OSTETTO, 2011, p. 05), o professor de educação infantil, responsável em última instância pela programação pedagógica, desempenha um relevante papel. Podendo construir uma prática pedagógica que promova tempos e espaços para a experiência estética, no diálogo com as obras, os artistas e os espaços culturais, torna-se um importante interlocutor. Para tanto, é fundamental que também frequente espaços culturais e museais, que amplie seu repertório artístico-cultural. Mas, professores vão à museu?

Ao problematizar a formação cultural de professores, Nogueira (2008) desvela uma realidade de experiências culturais limitadas, com pouca frequência a cinema, teatro ou museu, o que restringiria a possibilidade de estarem abertos às diferentes leituras do mundo. Também relaciona a escassez de experiências artístico-culturais à limitação de seus recursos didático-pedagógicos: à medida que não ampliam seus repertórios, teriam dificuldade em ampliar o universo cultural de seus alunos.

Ao indagar por que professores não frequentam espaços culturais, a pesquisadora referida nos aponta a sociedade em que vivemos, tecnocientifista, que não vê aplicabilidade imediata no campo do conhecimento das ciências humanas (e a arte

está aí incluída), e, portanto, o desvaloriza. Esta hierarquização de valores se repete na escola, onde a disciplina Artes tem menos carga horária e condições de trabalho muito ruins. Os professores, formados dentro desta estrutura, naturalmente percebem a arte como algo supérfluo, a ser apreciada quando muito nas horas de lazer, sequer considerada como parte de uma formação profissional (NOGUEIRA, 2008).

Ao falar sobre a arte no itinerário de formação docente, também Ostetto (2006) identificou experiências e repertórios artístico-culturais reduzidos entre professores em formação inicial, estudantes do curso de Pedagogia. Inventariando hábitos relacionados a expressões e espaços artísticos, a pesquisadora identificou que não iam a espetáculos de dança ou recitais de música, pouco iam ao cinema (embora assistissem filmes em vídeo), raramente iam ao teatro (por considerarem caro) e não conheciam os museus da cidade. Pouco frequentavam espaços culturais e, intriga maior, não visitavam a Galeria de Arte da universidade, localizada bem perto da sala de aula em que diariamente estavam. E por que não entravam na referida galeria? As respostas vinham em tom queixoso: “não vou lá porque não entendo de arte!” (OSTETTO, 2006, p.30), revelando marcas de valores sociais que, em certa medida, apartam a arte da vida. Se a organização da sociedade contemporânea hierarquiza saberes, como indicara Nogueira (2008), acaba por atribuir a especialistas ou conhecedores de história da arte o privilégio da apreciação artística. Essa mesma engrenagem social não deixa tempo para a fruição, para a contemplação, para o deleite. Nela a arte é dispensável, supérflua.

Todavia, é importante afirmar que a arte é também espaço de ser humano, de tornar-se humano, e nesse espaço, para além do conhecimento, o essencial é estar diante da obra.

Aproximar-se da arte, um campo de conhecimento que ronda o mistério, a incerteza, a incompletude e a multiplicidade de sentidos, é sobremaneira essencial para ampliar, e quiçá redefinir, rumos de um processo de formação que acolha o ser por inteiro. (OSTETTO, 2006, p. 36)

A pesquisa realizada procurou seguir nessa direção: propondo o encontro de professoras e crianças com as obras de arte de um museu, criou espaços de narrativas, concebendo o encontro como tempo de fruição, formação, ampliação de repertório, construção de conhecimento, além da simples produção de dados. Nesse sentido, colocou-se aberta a acolher as vozes enunciadas na experiência do encontro.

Da união de Mnemosine e Zeus nascem as musas: fonte da inspiração humana

Em 13 de fevereiro de 2017 10:48, Leda Marina escreveu:

Oi Simone!

Luciana nos falou sim sobre você e estamos animadas, pois este ano queremos refletir um pouco mais sobre o papel da arte na educação infantil.

Nesta sexta, em especial, terei dificuldade em recebê-la pela manhã, mas se você puder no início da tarde poderemos sim nos encontrar.

Aguardo sua confirmação. Um beijo, Leda Marina.

Ler esta mensagem eletrônica de uma das diretoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), da rede pública de Niterói-RJ, recebendo de braços abertos minha proposta para realizar o trabalho de campo com algumas professoras e crianças, foi uma grande alegria e um alívio.

Alguns meses antes, em outubro de 2016, eu já estava em contato com a coordenação de uma creche bem próxima ao museu, a fim de convidá-los para este trabalho. Julgava ser bem mais fácil, pois já nos conhecíamos por conta de outras visitas e oficinas feitas no MNBA, e pela proximidade física. Após algumas reuniões e muitos telefonemas, aceitaram participar, mas ficaram hesitantes quanto à filmagem que seria necessária na visita das crianças ao museu. Por semanas tentei acertar os detalhes, pedi para conversar com os pais, coloquei-me à disposição para elaborarmos juntos a autorização, mas por fim desistiram de participar da pesquisa.

Minha proposta de trabalho de campo era ouvir as narrativas de crianças e de professoras, por isso o contato com uma instituição de educação infantil foi necessário, mesmo não sendo minha pesquisa a respeito do trabalho pedagógico da instituição escolar. Para a viabilização desse trabalho, foi fundamental a acolhida da equipe gestora, e sua disposição em mediar a colaboração de um grupo de professoras e um grupo de crianças de quatro e cinco anos.

Após o contato inicial, fiz uma reunião com a diretora e a diretora-adjunta da UMEI que aceitou participar. O encontro foi alegre e produtivo. Conteí sobre a

pesquisa, seus objetivos e seu desenvolvimento. Combinamos os detalhes do trabalho de campo: conversamos sobre questões éticas – como a necessidade de consentimento das professoras (por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), assim como a necessidade de autorização dos pais das crianças que participariam –, e sobre o deslocamento dos grupos até o museu (para o transporte das crianças eu contrataria uma van e as professoras iriam de barca, já que os grupos não estariam juntos no mesmo dia).

No planejamento do trabalho de campo – que foi realizado na Galeria de Arte Brasileira do século XIX do Museu Nacional de Belas Artes, e propunha o contato direto de professoras e crianças com as obras de arte –, muitas questões apareceram: como construir uma metodologia capaz de dar conta de *ver* e *ouvir* os participantes da pesquisa? Como advertia Malaguzzi (1999, p. 96), “Precisamos estar preparados para ver, já que tendemos a perceber apenas o que esperamos ver”. Seria possível estar no museu, que é meu lugar cotidiano de trabalho, e ao mesmo tempo ter o estranhamento necessário para o olhar de pesquisadora? Terei um olhar sensível para compreender as crianças e adultos, em suas interações com o museu e as obras de arte? Conseguirei reconhecer e aceitar o ponto de vista do outro, e no caso das crianças, sair de uma posição adultocêntrica? Precitaria também observar o contexto, os gestos, “ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios” (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008, p.84).

Para seguir adiante na pesquisa, foi preciso tomar decisões teóricas e metodológicas, posicionar-me ética e politicamente diante dos desafios. Com o estudo e a participação no grupo de pesquisa – FIAR - Círculo de estudo e pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte –, dialogando com colegas e com a orientadora, pude enfrentar as questões e desafios que se apresentaram.

Como crianças e adultos têm formas particulares de se relacionarem com a arte, as visitas de cada grupo foram especialmente planejadas para acontecerem em momentos diferentes. Com minha experiência em mediação de visitas ao museu, defini como número viável para fazer o trabalho cinco pessoas em cada grupo. Planejei também que, durante a visita, cada participante, depois de visitar livremente os espaços da galeria, escolheria uma obra, para falar sobre ela em especial: seria uma forma de estimular um olhar mais atento e provocar narrativas, foco da pesquisa. Na visita, professoras e crianças poderiam escolher dentre as 168 obras que compõem a Galeria de

Arte Brasileira do século XIX: 129 pinturas, 27 esculturas, 01 fotografia e uma vitrine contendo 11 bustos de pequenas dimensões. Observo que a parte inicial da Galeria não fez parte do trabalho, por se referir ao período colonial brasileiro.

Para receber os grupos que participariam da pesquisa e filmar nas dependências do MNBA, solicitei e obtive a autorização da direção da instituição, bem como autorização do uso de imagem das obras do acervo do museu.

Por questões de limitações técnicas, poderia fazer somente uma sessão de filmagem, então optei por fazê-la com as crianças, levando em conta as múltiplas e dinâmicas formas que elas têm de se expressar: com a fala, o olhar, o corpo, tudo ao mesmo tempo, e a possível dispersão que ocorreria na visita, o que me restringiria o olhar. Afinal, estava experimentando o papel de pesquisadora, que pressupunha a preocupação com a produção de dados. Com as professoras, ainda que também se expressem de inúmeras formas, optei pela áudio-gravação e anotações, guiada pelo objetivo da pesquisa: buscava suas vozes. Compreendo que a captação de outras expressões das professoras, por meio de fotografias e filmagens, poderia ampliar dados para a discussão, mas diante das condições objetivas da pesquisa (inclusive sem financiamento), assumi a restrição e optei pela áudio-gravação e pelas anotações em meu caderno de campo.

A filmagem com as crianças foi planejada de forma a interferir o menos possível na fluidez da visita. Houve uma preocupação com a captação do som, já que o espaço do museu é amplo e as crianças provavelmente se dispersariam. Um dos técnicos da equipe¹⁰ que fez as filmagens queria utilizar o *microfone boom* com vara, mas eu descartei por achar que provocaria inibição nas crianças (ele seria posicionado acima de nossas cabeças). Outra opção seria utilizar o microfone de lapela, mas teríamos que prendê-lo na roupa das crianças e poderia incomodá-las. Então optamos por utilizar o *microfone boom* sem a vara, e eu, como medida de precaução, também estaria com um gravador de celular.

Nos itens a seguir – *As professoras vão ao museu* e *As crianças vão ao museu* – apresentarei um panorama de como foram estas visitas, a partir do material recolhido em vídeo, áudio-gravação e anotações. Algumas falas e diálogos serão apresentados, ora de forma direta, evidenciando o discurso dos participantes, ora de forma indireta. Serão

¹⁰ Chamei meu filho Felipe Bibian, que trabalha na área de audiovisual, e após uma reunião, ele sentiu a necessidade de ter mais um técnico na filmagem: ele ficou com a gravação do som, e chamou seu colega Gabriel Medeiros para a câmera.

apresentadas também algumas imagens de fotografia e frames da filmagem, para assim trazer questões para serem discutidas. Optei por imagens que mostram as obras na galeria de forma mais ampla, para trazer ao leitor a sensação da fluidez da visita.

Assinalo que as professoras autorizaram a utilização de seus nomes e tiveram acesso à transcrição de suas falas capturadas durante a visita, sistematizadas em relato escrito posteriormente, revisando e esclarecendo alguns pontos. Na oportunidade elas também relataram algumas falas das crianças que não foram captadas por mim, o que me auxiliou a ampliar os dados.

As professoras vão ao museu

As diretoras mediarão o convite para as professoras participarem da pesquisa, e eu reforcei o convite através de e-mail. Seis professoras mostraram interesse em participar e, no dia da visita, três foram ao encontro marcado: no dia 01 de abril de 2017, sábado, as professoras Sol, Angélica e Bia e eu nos encontramos em frente à Estação das Barcas, em Niterói e fomos todas juntas para o MNBA. No caminho estavam entusiasmadas com o passeio, pois, segundo compreendi, não iam frequentemente ao centro do Rio de Janeiro e, com as reformas urbanas recentes, havia muitas novidades, como o VLT (Veículo Leve sobre Trilhos), a Avenida Rio Branco remodelada, etc.

De modo a contextualizar o grupo de professoras participantes da pesquisa, utilizo-me de trechos de suas próprias falas, proferidas durante a visita ao museu:

Professora Sol: Eu tenho 24 anos. Sou pedagoga, formada pela UERJ, também tenho pós-graduação em Psicopedagogia, e a minha primeira experiência como professora em sala de aula já foi na rede de Niterói. Eu não tinha trabalhado em sala de aula antes, nem em colégio particular, nem nada; foi em Niterói, e estou há quase cinco anos atuando sempre com educação infantil, em turmas de período integral.

Professora Angélica: Eu tenho 44 anos, trabalho com criança desde os 18 anos. Sempre trabalhei na educação infantil e trabalhava em outras séries, outros segmentos, mas nunca abandonando a educação infantil. Sempre trabalhava um período com os maiores, mas no outro trabalhava com educação infantil, que sempre foi minha paixão. Trabalhei muitos anos na escola particular; desde 2013 eu trabalho em escola pública. Sou pedagoga, sou professora, e gosto mesmo é de sala de aula, estar misturada com eles, vendo as reações, as interações, essa vontade de pegar nas coisas, cheirar, de tocar. Eu gosto mesmo é de estar assim, num ambiente onde eu posso estudar: ao mesmo tempo

em que eu estou desenvolvendo um trabalho com eles, eu também estou estudando.

Professora Bia: Eu tenho 25 anos, eu fiz curso normal no IEPIC, e no primeiro ano do curso normal já trabalhava como professora em uma escola particular; primeira experiência, bem tensa, porque estudava de manhã, trabalhava de tarde, não tinha tempo de almoçar, de fazer nada. Era assim um planejamento bem engessado, trazido por alguém que já tinha feito, eu só tinha que executar, estava ali porque tinha ótimo relacionamento com as crianças, me dava bem porque levava jeito, e só fazia o que me mandavam. Conforme terminei o curso normal, eu já tive mais autonomia para fazer. Entrei na faculdade de Educação Física, mas não concluí, parei na metade mais ou menos, porque descobri que não tinha a ver comigo, até porque nos esportes eu era um fracasso, era a última a ser escolhida. Depois passei no vestibular para Pedagogia na UERJ. Eu curso até hoje, por conta de greves, paralisações, fechamentos, etc. Saí da escola que eu trabalhava e trabalhei como apoio de um autista durante um ano, depois trabalhei com fundamental, passei para a prefeitura de Niterói, e hoje trabalho em período integral, na UMEI.

Chegamos ao MNBA por volta das 15h30min, e o museu estava tranquilo, com poucos visitantes naquele momento. Conversamos sobre minha pesquisa e como seria o trabalho de campo com a participação delas. Subimos as escadas que nos levaram ao 3º andar e entramos na Galeria de Arte Brasileira do século XIX.

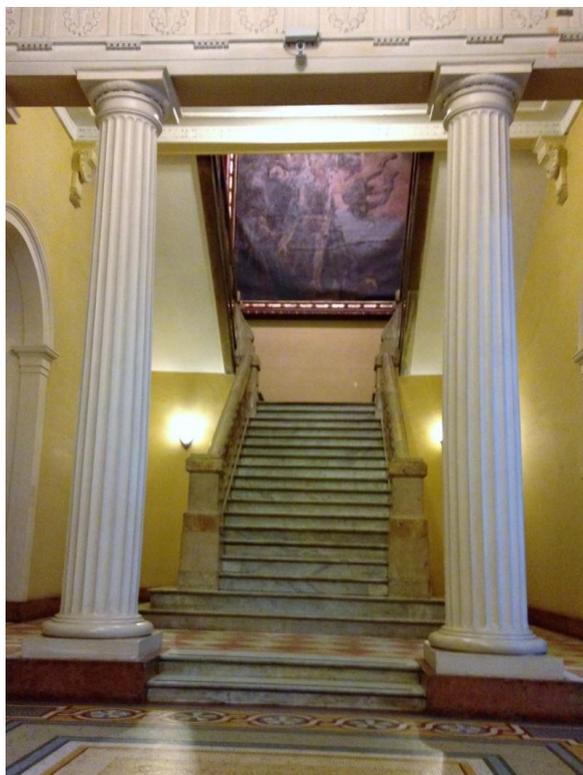


Fig.36. Segundo andar, escadaria que leva à Galeria de Arte Brasileira do século XIX
(Foto: acervo pessoal)

Propus que percorressem a galeria, que observassem livremente as obras, sem pressa, e depois escolhessem uma, depositando um cartão verde no chão, próximo à obra escolhida. Conforme já explicado anteriormente, conduzi a visita desta forma a fim de obter narrativas sobre algumas obras.

Elas andaram pelas galerias, ora conversando entre si, ora observando as obras em trio, dupla e sozinhas. Alguns comentários livres eram sobre como imaginavam que as crianças reagiriam a uma visita ao museu: disseram que elas iriam querer correr nos espaços mais amplos, que iam reparar no peito das índias, que uma criança específica não podia ver santo por causa de sua religião, que nos quadros das batalhas, onde havia pessoas mortas retratadas, eles diriam que o Bope ia pegar os corpos.

Pararam em frente a algumas obras e comentaram que, de modo geral, se sentiam desorientadas, sem entender o que significavam aquelas imagens.



Fig.37.O óbolo da viúva, 1876- João Zeferino da Costa (Foto: acervo pessoal)
MNBA/Ibram/MinC

Diante do quadro de João Zeferino da Costa, perguntaram entre si: o que é óbolo?¹¹ Vendo algumas outras obras, sinalizaram a sensualidade evidenciada. Ao observar a obra *São João Batista*, 1873, também de João Zeferino da Costa, uma professora contou a história do santo.

¹¹ A obra O óbolo da viúva se refere a uma parábola do Evangelho (Marcos 12:41-44), na qual Jesus fala que a pequena esmola (óbolo) de uma pobre viúva vale muito mais do que todo o dinheiro que os ricos ofereciam, pois eles davam o que lhes sobrava, e ela deu tudo o que tinha.



Fig.38.São João Batista, 1873, João Zeferino da Costa (Foto: acervo pessoal)
MNBA/Ibram/MinC

Depois do percurso, marcado por olhares, palavras, diferentes expressões e questões diante de algumas obras, tendo escolhido cada qual um quadro, nos reunimos e fomos conversar sobre as obras escolhidas. Então refizemos o caminho, andando novamente pela galeria, desde o começo, parando em frente a elas.

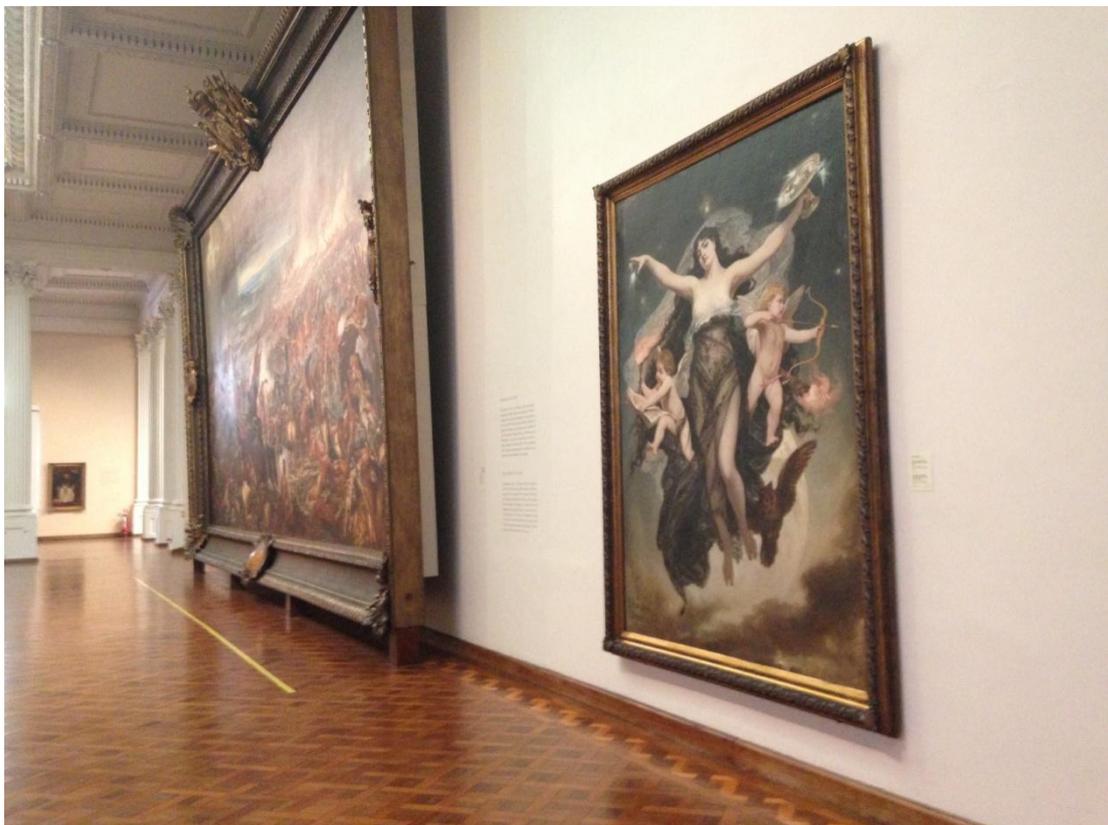


Fig.39.Obra em primeiro plano: A noite acompanhada dos gênios do estudo e do amor, 1883 – Pedro Américo (foto: acervo pessoal). MNBA/Ibram/MinC
Obra escolhida pela professora Sol

A professora Sol disse que a imagem da mulher levitando passou-lhe uma sensação de liberdade.

Me passou uma sensação mesmo boa, de liberdade. E me identifiquei, acho assim, por conta da nossa vida. A gente está sempre ou no estudo ou no amor... assim, no meu caso (risos). (Professora Sol).

Ao ler o nome da obra, reparou melhor nos detalhes, viu o cupido e o gênio do estudo, além da coruja a qual ela identificou com o curso de Pedagogia.

Mas engraçado, que quando eu passei primeiro eu nem tinha reparado na coruja, no segundo olhar que eu... no segundo momento que eu vi, que eu observei que tinha uma coruja ali. (Professora Sol)

Eu também, quando vi não observei a coruja não, eu estou pensando como é que ela foi parar ali, que eu olhei para a mulher e eu não enxerguei ela... (Professora Angélica)

As outras também falaram sobre esta obra, achando a personagem muito sedutora. A professora Bia disse que sabia que quem tinha escolhido esta obra era a professora Sol, e perguntada pelo motivo, ela respondeu:

Por conta que esse “A noite acompanhada dos deuses dos estudos e do amor.” Porque ela tem uma coisa de... cósmica, deuses, astros, aí quando eu olhei o papel verde eu já sabia que era dela. Imediatamente me remeteu a ela. (Professora Bia)

Sol comentou que outra obra também chamou sua atenção, e fomos até ela.

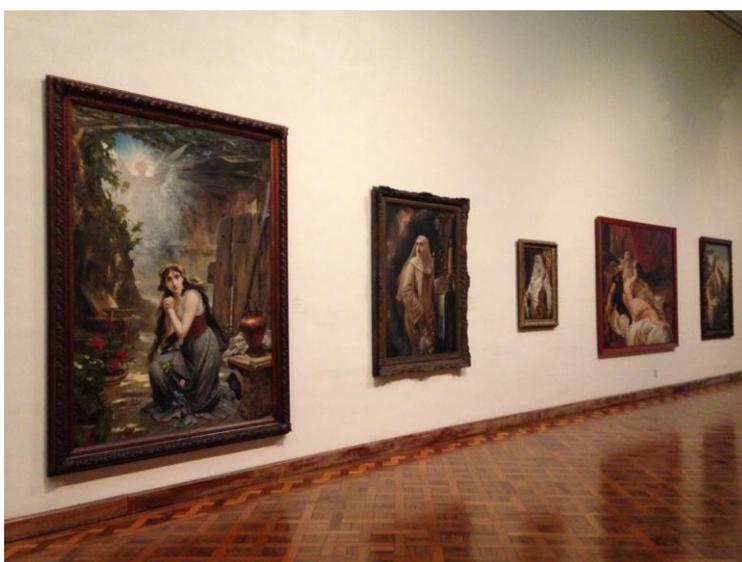


Fig.40. Joana D'Arc, 1883 - Pedro Américo (primeira obra à esquerda. Foto: acervo pessoal) MNBA/Ibram/MinC

Diante da obra, Sol disse que a imagem das flores foi o que chamou sua atenção nessa pintura. Só depois que ela leu o nome da obra, percebeu a expressão de assustada da personagem:

Dá impressão que é o momento que vão levá-la, que as flores caem. Por conta das flores mesmo, que eu gosto bastante, aí achei muito bonito. E essa expressão parece bem verdadeira dela, assim, olhando para a gente... (Professora Sol)

Parece que ela está pedindo piedade pra gente. (Professora Angélica)

Ajuda. Pedindo ajuda pra gente (Professora Sol)

O olhar chama a atenção mais que tudo na tela. (Professora Angélica)

A professora Sol comentou também sobre a personagem da obra, Joana D'Arc, e as lembranças que lhe foram despertadas:

O nome da minha mãe é Rita, só que ia ser Joana D'Arc, sei lá, Joana, alguma coisa assim, por conta da Joana D'Arc, que ela já tinha me contado uma vez esta história, aí eu logo associei a isso. (Professora Sol)

As professoras conversaram sobre a contemplação das obras:

Quando a gente olha pela primeira vez e olha de novo... Quando eu fui eu tinha prestado mais atenção nesta parte de baixo do quadro, quando eu voltei é que eu fui observar o anjo. (Professora Sol)

É porque a gente passa muito rápido o olhar corrido sobre o principal, que tem nas telas, enquanto a gente vai olhando, só quando a gente observa com mais calma percebemos os detalhes... Já escolheu? Escolhi, então eu posso olhar descompromissado, agora você consegue ver outros detalhes. (Professora Angélica)

É verdade. (Professora Sol)

Depois foi a vez da professora Angélica nos levar até a obra escolhida por ela.



Fig.41.A tagarela, 1893 – Belmiro de Almeida (primeira obra à esquerda. Foto: acervo pessoal) MNBA/Ibram/MinC (Obra escolhida pela professora Angélica)

Falando sobre sua escolha, a professora Angélica assinalou que chamou sua atenção a alegria que via na personagem:

-Me chamou a atenção a expressão alegre dela. Eu olhando todas as outras, todos os outros quadros, eu percebo sempre assim: um olhar muito fixo, uma tristeza, uma... (Professora Angélica)

- Uma seriedade... (Professora Bia)

- É, uma seriedade, e são quadros de personalidades, de pessoas conhecidas na história. E no quadro dela, ela tem uma expressão muito alegre, muito feliz, muito à vontade, muito despojada, descontraída; depois eu vejo lá a vassoura... (Professora Angélica)

- Remete à pobreza... (Professora Sol)

Não me chamou a atenção essa vassoura, porque eu tinha visto tanta coisa linda nela, que nem prestei atenção na roupa dela, no que tinha perto dela. Eu vi que ela nem tem toda essa pompa dos outros que estão aqui, mas ela consegue expressar algo muito mais profundo em relação a esta questão mesmo da... O olhar dela me mostra a liberdade: eu posso ser feliz do jeito que eu sou, não preciso ter riqueza. (Professora Angélica)

As professoras e eu conversamos sobre a motivação dela para escolher esta obra:

Quando eu vi o nome do quadro eu falei: esse aqui é o meu. (*risos*) Sou eu. Porque tagarela é tudo que eu sou (*risos*) e ela deve ser uma pessoa muito divertida, deve ter muitos amigos e eu vejo assim, ela já não existe mais, mas é como se ela tivesse existindo nesse momento, como se eu estivesse conversando com o quadro... Tem uma relação,

não sei te explicar, mas é uma coisa assim. Não consigo prestar atenção no que tem ao redor, só na figura dela, principalmente no rosto, no formato que ela coloca o corpo, sem muita preocupação, meio despojado mesmo, bem à vontade. (Professora Angélica)

Falando sobre o sorriso da *Tagarela*, citou outra obra que lhe chamou a atenção pelo oposto: ela identificou uma família à beira de um piano que, a seu ver, não consegue esconder a expressão de tristeza no olhar.



Fig.42. Maestro Francisco Manuel ditando o Hino Nacional, 1850 - José Correia de Lima (primeira obra à direita. Foto: acervo pessoal) MNBA/Ibram/MinC

Parecia um momento maravilhoso da família. Você olha para os rostos... Que tristeza! Que frieza! Com certeza essa família não era uma família que se relacionava bem. Mas na composição da figura, da “fotografia”... da pintura, parecia que era uma família que se dava super bem, unida, junto, ali talvez conversando, ouvindo aquela música, um momento de tranquilidade, era um momento da família, mas na verdade a expressão não diz isso. (Professora Angélica).

As outras professoras conversaram também sobre a escolha de Angélica:

Eu acho que se você não escolhesse esse, você iria escolher alguma coisa de paisagem, alguma coisa assim, porque você não ia escolher... (Professora Sol)

Tem a vista do Morro do Cavalão ali, você viu? (Professora Bia)

Não, cadê? (Professora Angélica)

Talvez por trabalhar em Niterói, a professora Bia observou uma obra onde há uma paisagem desta cidade retratada, e chamou as outras professoras para apreciá-la:



Fig.43. Vista do Morro do Cavalão, Niterói, RJ, 1884 - Georg Grimm (primeira obra à esquerda. Foto: acervo pessoal) MNBA/Ibram/MinC

Na conversa diante da pintura, Bia salientou a tranquilidade que esta obra lhe passava, e pensou como deveria ser aquela época:

(Lendo a etiqueta) “Vista do Morro do Cavalão”. Eu acho que isso aqui, essa pedra, esse pedaço aqui eu acho que hoje em dia não deve existir mais, então quando eu vi este quadro a minha vontade era de estar lá nesse tempo aqui, para saber como era, porque a gente associa hoje o Cavalão a uma favela, a um lugar ruim. As crianças brincando ali, tão tranquilas, então deve ter sido muito bom ter visto como era nesta época. Eu gosto de ver a coisa e saber o que significa. O superpoder que eu queria ter era em lugares antigos, em pinturas antigas, pôr a mão na parede e saber o que aconteceu ali, conseguir ver o que já aconteceu antigamente, e quando eu vi este quadro foi a

mesma coisa, minha vontade era ter estado neste lugar, nesta época, pra ver como era nessa época. (Professora Bia)

Mas o quadro que ela escolheu como seu preferido na galeria foi outro. E fomos até ele.



Fig.44.Recompensa de São Sebastião, 1898 - Eliseu Visconti
(primeira obra à esquerda. Foto: acervo pessoal) MNBA/Ibram/MinC
(Obra escolhida pela professora Bia)

Eu escolhi São Sebastião. Eu escolhi este quadro primeiro porque eu achei ele muito bonito, uma cena de redenção, para mim. Eu não tinha ainda lido o título, que depois me aproximou mais do quadro. Mas a primeira imagem foi redenção de uma pessoa que foi morta por algum motivo e um anjo vem coroá-lo... como ele fosse glorificado após a morte. Isso me chamou muito a atenção e eu achei muito bonito, acho que é o único quadro que tem traços dourados. A maioria usa muita cor escura, cores frias, e este aí tem um dourado também que me chamou a atenção. E aí eu fui ler o título: “Recompensa de São Sebastião” e aí foi minha escolha decisiva, porque eu sou devota de São Sebastião. Eu achei lindo ver isso, que ele teve uma recompensa, por tudo que ele viveu, por tudo que ele sofreu principalmente. Porque ele sofreu muito. Quando a gente já conhece alguma coisa do quadro é mais fácil a gente se identificar do que um quadro que a gente não sabe do que se trata. (Professora Bia)

Depois, citou outra obra que disse combinar muito com ela, e fomos até lá.



Fig.45. Retrato da esposa do artista: Adelaide Amoedo, circa 1900
Rodolfo Amoedo (Foto: arquivo pessoal) MNBA/Ibram/MinC

Eu havia gostado dessa aqui pela cara dela de ousada, assim: pinta como eu estou, não estou nem aí, não vou fazer uma pose. Eu acho que foi muito isso, dela autêntica. Então não precisou pentear cabelo, está vendo que está despenteado em cima, só tem a trança até aqui assim feita, o resto está solto. Parece que ela está falando: ah, você quer me pintar? Então do jeito que eu estou, não vou fazer pose nenhuma, do jeito que eu quero. Coisa de autenticidade. Eu escolheria ela se não tivesse escolhido aquele quadro. (Professora Bia)

Após o percurso na galeria e as narrativas sobre as obras escolhidas, descemos ao segundo andar, onde fomos a uma sala mais reservada, e conversamos livremente sobre a experiência.



Fig.46.Sala Aloísio Magalhães, no MNBA, onde conversei com as professoras.

(Foto: arquivo pessoal)

As professoras falaram sobre a falta de interação do museu com a escola e deram muitas ideias sobre o que se poderia fazer no museu para o interesse das crianças: ter um espaço próprio para elas, mais interativo, uma obra que pudesse ser tocada, na altura dos olhos, massinha, quebra-cabeça com a imagem da obra, etc. Falaram também da dificuldade de algumas famílias em oferecer a seus filhos um contato maior com a cultura.

- E também tem uns que por questões financeiras, não tem acesso a informações, então não ficam nem sabendo. A gente que tem acesso ao site, não sabe, quem não tem, tem menos ainda. Não sobra dinheiro para ir ao cinema nem teatro, não dá pra fazer nada, não sabe que uma coisa é de graça. A gente dispõe isso para os pais, os pais se interessam de ir porque é uma coisa diferente para o filho, conhecer, pra ele vir também. Eu fico só pensando na mãe [fala o nome de uma criança] reclamando, aquele dia que ela falou: “ah, só pago conta, só pago conta, não consigo levar o garoto no cinema, no teatro...”
(Professora Bia)

- Ela falou....(Professora Sol)

- Falou sim. Em lugar nenhum! Não consigo fazer nada com ele, queria levar ele pra fazer uma outra coisa e não consigo! Aí eu até falei com ela, parece que tem uma sessão de cinema uma vez por mês mais barato. (Professora Bia)

E nem é tão caro. Porque às vezes as pessoas não vêm porque acham que é caro. Nem conhecem, nem sabem. Porque museu... Tem gente que acha que não tem nem roupa para vir aqui. (Professora Angélica)

Imagine, o pai ou a mãe de uma criança de comunidade pensa “meu Deus, que roupa que eu vou colocar para ir no museu?”. Pensa que é uma coisa assim, do outro mundo. Ainda tem umas questões assim a serem quebradas. (Professora Bia)

Por outro lado, elas identificam que se houvesse algum movimento de incentivo aos pais, eles trariam os filhos.

Eu acho assim, na realidade da nossa escola, que se houver um movimento, esses pais vêm, primeiro por curiosidade, procurar ver. Eu vi muito movimento deles, combinando entre eles, para depois da aula ir à biblioteca com os filhos. O espaço da biblioteca passou a ser um lugar de interesse deles, ao invés de um parquinho, eles passaram a ir na biblioteca. Eu acho que aqui teria esse movimento também... (Professora Angélica)

Às vezes os observamos combinando de ir em algum teatro e levar as crianças juntas... (Professora Sol)

A gente tem muitos pais interessados em expandir o universo cultural das crianças, e talvez eles também não tenham... não sei se é acesso, mas assim: “poxa, vou eu sozinho com meu filho”? Então eles ficam tentando encontrar alguém que tenha o mesmo interesse que eles para combinarem de ir juntos... (Professora Bia)

E um vai influenciando o outro. Querem ir mesmo! (Professora Angélica)

Conversamos também sobre o que elas fazem nas horas livres e suas experiências em espaços culturais:

Eu gosto de fazer trilha, eu gosto de passear por aí... essas coisas. Quando eu estava fazendo a graduação, eu fiz também o curso de guia de turismo regional e nacional. Foi neste período que eu me aproximei mais de visitar museus, de ir contemplar exposições, foi o curso mesmo que me impulsionou. (Professora Sol)

Amo estar com a minha família, principalmente porque a gente trabalha o dia todo, período integral, ficar com a minha família, meus filhos principalmente, paixão da minha vida. Não saio muito com eles não, não tenho tido muito tempo de sair. Vou à igreja, sou evangélica. Visito meus familiares. Também vou ao cinema, as outras coisas normais, somos pessoas normais, né? (*risos*) Vou muito à praia porque moro perto da praia. Mas o que gosto mesmo de fazer é estar em

família, gosto muito de reunir o povo todo na minha casa, fazer aquela bagunça! (Professora Angélica)

Bom, eu sou casada há dois meses, não tenho horas livres. Eu trabalho e meu marido viaja. Quando eu chego em casa, quando não tem roupa para lavar, tem roupa para tirar do varal, quando não é para tirar do varal tem roupa para passar, e por aí vai. Nas minhas horas livres eu prezo muito o meu sono. Agora que eu moro longe, não conheço ninguém da minha rua, então de dia de semana não faço nada, e fim de semana quando meu marido está em casa, além de fazer as coisas da casa tenho que dar atenção. Ele não é muito ligado nessas coisas [de espaços culturais]. Até admira o meu gostar, não me impede de ir, mas como eu tenho pouco tempo com ele, que trabalha viajando, eu prefiro ficar em casa. Às vezes vou à praia, ou fico vendo televisão. Eu quero modificar esse meu tempo livre, eu era um pezinho de rua, eu adorava ir para a rua, para qualquer lugar. E eu adoro comer. (Professora Bia)

Sobre a influência da escola, da família e de amigos no interesse para frequentar espaços culturais:

Na minha família, não tiveram acesso aos estudos. Minha mãe fez só alfabetização. Teatro, não tem no nosso município. No máximo era ir ao cinema. Então, essas coisas mais voltadas para cultura, história, arte, não eram coisas que faziam parte do cotidiano das famílias. Minha mãe ia gostar... (Professora Sol)

Meu pai só fica em casa. (Professora Angélica)

Começando a vida adulta que a gente pode vir [ao museu], sair sozinha. Aí a gente... “Eu estou vendo tal lugar, vamos? Vamos!” Aí chega lá, a exposição é de graça, vai ser legal, vai ter café (*risos*), aí você fica conhecendo. Eu gosto. No começo da adolescência são outros interesses que te levam aos museus. (Professora Sol)

Eu vinha só com a escola. (Professora Angélica)

Não, eu ia até com amigos, mas assim: “vamos que a gente vai lá, fica conversando, vê coisa nova”, então ia por lazer. Meus passeios a museus todos foram com meu primo, que é engajado nessas coisas, e a gente ia para o CCBB, a gente ia pra Lapa, a gente ia para os Correios, estava sempre fazendo alguma coisa. (Professora Bia)

Estava próxima a hora de o museu fechar. Quando saímos da sala, as professoras quiseram visitar algumas das exposições daquele andar, que são temporárias. Entraram na Exposição *Escola de Belas Artes: 1816-2016 - Duzentos anos construindo a arte brasileira*, interessaram-se pelas obras de arte contemporânea e tiraram selfies.

No caminho de retorno a Niterói, pareciam-me mais à vontade, e tiraram muitas fotos das ruas do centro do Rio de Janeiro. Na barca, conversaram o tempo todo sobre as crianças da escola. Ao chegarmos a Niterói, uma chuva inesperada fez com que nos despedíssemos rapidamente.

Durante a visita das professoras, chamou-me a atenção seus comentários sobre a escolha das obras: como somos tocados (ou não) pela arte? Que lembranças e conexões são evocadas?

Eu acho que a gente escolhe os quadros que a gente se identifica. Ou algo que a gente já conhece, ou algo que a gente vive, alguma coisa que traz identificação pra gente. Eu vi muitos quadros dos quais eu não entendi o que significava o nome e não sabia da história; de certa forma eu não escolhi nenhum deles porque aquilo não me remetia a nada, então, não tem porque eu escolher porque eu não sei do que se trata. Eu acho que a gente acaba escolhendo uma coisa mais próxima, ou o que a gente vive, ou que a gente gosta, ou que a gente pensa. (Professora Bia)

Abaixo, um infográfico representando a Galeria de Arte Brasileira do século XIX e onde estão posicionadas as obras escolhidas pelas professoras.

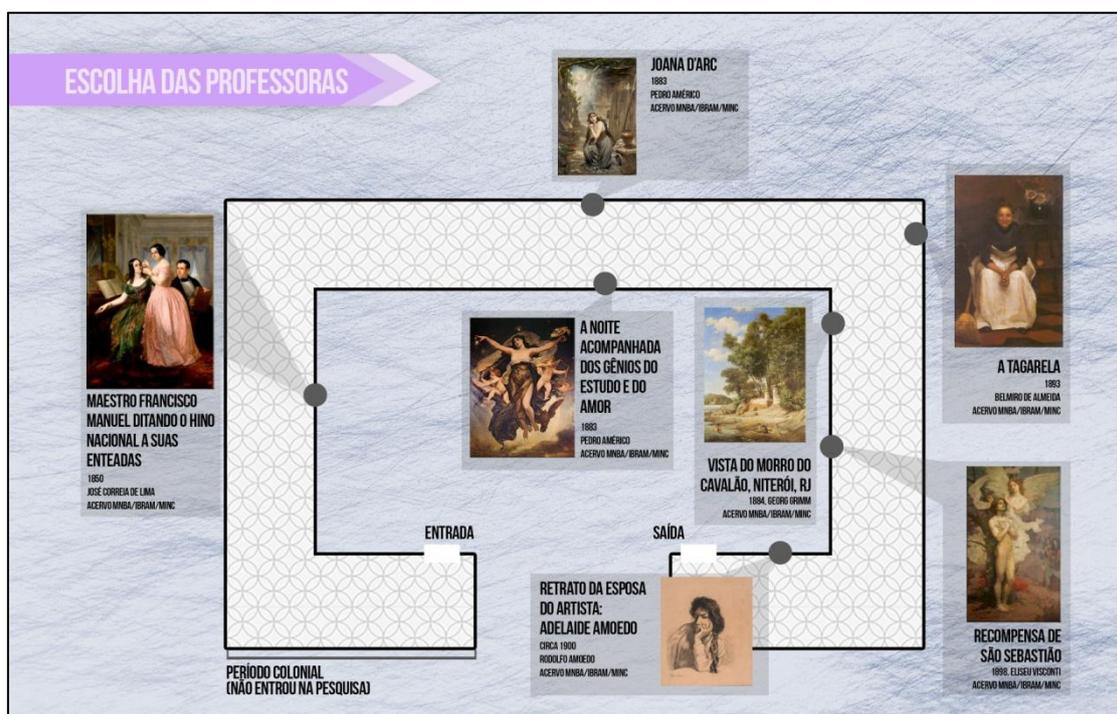


Fig 47.. – A escolha das professoras (Imagem: Felipe Bibian)

As crianças vão ao museu

Algumas semanas mais tarde fui à escola para combinar como seria a ida das crianças ao museu. As diretoras comentaram algumas atividades de visita a museus em Niterói realizadas há pouco tempo pelas turmas, e que as professoras da minha pesquisa se mostraram mais participativas nestas visitas. Combinamos que eu iria um dia antes à escola, para que eu e as crianças pudéssemos nos conhecer, e teria oportunidade de explicar a elas o que era o trabalho, que seriam filmadas, como iríamos até o museu, e também de saber de suas experiências de visita a museus e suas expectativas acerca do passeio que faríamos.

No dia 12 de junho de 2017, fui então à escola e me encontrei com as cinco crianças (três de cinco anos e duas de quatro anos) convidadas pela direção da escola, com a autorização dos pais. Eram: Pedro Henrique, Cristian, Kauane, Izabelly e Yasmim. A professora Bia, que participou da pesquisa e que iria acompanhá-las ao museu, ficou comigo na sala.

No início as crianças ficaram quietas e aos poucos foram se soltando. Expliquei que estava fazendo uma pesquisa e que iria precisar da ajuda delas. Falamos sobre a experiência recente que tiveram, em visitas a espaços culturais planejadas pela UMEI – no Museu Janete Costa de Arte Popular e no Centro Cultural Abrigo de Bondes, ambos em Niterói.

No dia seguinte, 13 de junho, fui à escola para irmos todos juntos ao museu. As crianças já estavam prontas e me receberam com abraços e beijos. Foram acompanhando duas professoras da pesquisa (professora Bia e professora Angélica), e uma servidora técnico-administrativa da escola. No caminho de ida, as crianças ficaram muito envolvidas com o passeio em si, com o banco da van que reclinava, com a televisão, os carros que passavam por nós, a ponte Rio-Niterói.

Ao chegarmos ao museu, logo nos dirigimos ao segundo andar, onde sentamos no chão para conversarmos. As crianças pareciam excitadas e exclamaram: “aqui é lindo!” “Aqui é o Baile da Cinderela”.



Fig.48.Primeiro contato das crianças com o museu (Frame)

Yasmim, Izabelly, Kauane, Cristian e Pedro Henrique procuraram explorar o ambiente, levantaram-se, deram pulos, deram voltas nas colunas, tentaram se esconder atrás dos nichos das esculturas, etc.

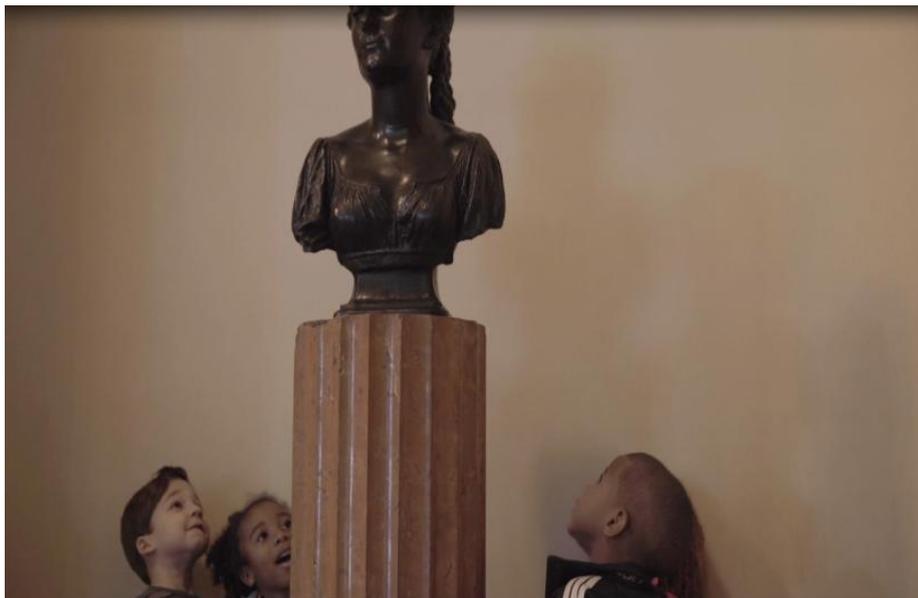


Fig.49.Crianças no 2º andar do museu (Frame)

Sentei com elas, apresentei os técnicos da filmagem (Felipe e Gabriel), meu colega do Setor de Educação, Rossano, e conversamos sobre o prédio, que era uma escola de arte, observamos o teto e o chão de mosaicos e conversamos sobre as expectativas do que iríamos ver.



Fig.50.Conversa inicial no segundo andar (Frame)

Subimos as escadas para o terceiro andar e quando entramos na amplidão da Galeria de Arte Brasileira do século XIX, as crianças disseram: “que sala grande!”, “Uau!” “Eu estou com medo de se perder!” No decorrer da exploração, sentindo-se a vontade, arrastaram-se pelo chão liso e brilhante, correram quando o espaço à frente tornava-se amplo, tentaram tocar na moldura de uma obra em busca da textura, pularam, andaram de quatro, deitaram no chão e olharam para o teto e pediram para brincar de estátua. Nas ações das crianças identifiquei que procuraram experimentar aquele espaço, entender quem são elas, o que seus corpos são capazes de fazer naquele lugar imenso, novo, bonito.

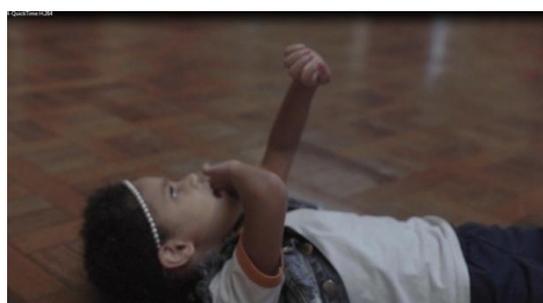




Fig.51.Crianças na Galeria de Arte Brasileira do século XIX (Frames)

Elas se espalharam pela galeria, ora ficaram sozinhas, ora em pequenos grupos, comentando sobre as obras. Ao verem a obra *Batalha dos Guararapes*, 1879, de Vítor Meireles, uma obra de grandes dimensões (aproximadamente 5 por 10 metros), ficaram muito espantadas:

- Tia, olha aquele que grande! (Kauane)
- É uma guerra aquele? (Cristian)
- Parece um gigante! (Kauane)
- A espada! (Pedro Henrique)



Fig.52.Batalha dos Guararapes, 1879 - Vítor Meireles (foto: acervo pessoal) MNBA/Ibram/MinC

A professora Angélica observou, posteriormente, que neste momento Kauane comparou seu próprio tamanho com a obra e disse: “Tia, olha! Eu fiquei pequena!” Os outros colegas riram e disseram: “parece formiga!”



Fig.53.Kauane em frente à *Batalha dos Guararapes* (frame)

Outra obra, que também chamou muito a atenção, creio que pelas suas dimensões e a violência retratada, foi *Batalha do Avaí*, 1877, de Pedro Américo.



Fig.54.Cristian observando Batalha do Avaí, 1877, de Pedro Américo (frame)

Aquele ali é maior que o outro! (Pedro Henrique)
Parece uma guerra! (Izabelly)
Eles estão lutando com os cavalos em cima! (Kauane)
Bichinhos! (Pedro Henrique)
Mataram o bichinho. Ai que coitadinho dos bichinhos! (Kauane)
Uma cabra? Ah, não, um touro. (Pedro Henrique)
Olha o cavalo! (Cristian)
Eles estão com espada!(Izabelly)
Armas!(Yasmim)
Tem pessoas mortas.(Izabelly)
Um cavalo morto.(Yasmim)
Quê? (Izabelly)
Cavalo morto ali, ó. (Yasmim)
Mas ele está abrindo os olhos. Olha a boca do coiso saindo sangue!(Cristian)
É, do cavalo. O cavalo morreu. (Professora Bia)
Eu acho que esse quadro tem duzentos anos! (Pedro Henrique)
Eu acho que ele tem quatrocentos e seis anos! (Kauane)
Ele é grande, grande. Não dá pra trazer no colo. (Kauane)
Como eles trouxeram ele para cá? (Pedro Henrique)

Seguindo adiante, as crianças pararam em frente a uma obra com nu artístico:



Fig.55.Crianças observando a obra *Davi e Abizag*, 1879 – Pedro Américo (Frame)

- A mulher está pelada. (Yasmim)
- É pintura, né? (Cristian)
- Bonito o corpo dela. (Pedro Henrique)
- Não gosto de ver não. (Kauane)

Seguindo o percurso na galeria, pararam em frente ao núcleo com obras de Almeida Júnior.



Fig.56.Obras de Almeida Júnior (frame)

- Esse aqui é muito mais lindo! (Yasmim)
- Armas! (Pedro Henrique)
- Olha lá. Ele não é um homem de verdade. Ele está fumando. (Cristian)



Fig.57.À esquerda, *Derrubador brasileiro*, 1879. À direita, *Caipiras negaceando*, 1888, ambos de Almeida Júnior. (Foto: acervo pessoal) MNBA/Ibram/MinC)

As crianças também se interessaram por uma escultura em terracota¹². Pediram confirmação sobre o material à professora, que teve dificuldade em ler a etiqueta em busca da informação, pois a letra era pequena. Observo que o diálogo entre o setor educativo e os outros setores dos museus, que, entre outros benefícios, poderia minimizar problemas desse tipo, é uma demanda da área, como assinala, por exemplo, o princípio 5 da Carta de Belém:

Assegurar, a partir do conceito de Patrimônio Integral, que os museus sejam espaços de educação, de promoção da cidadania e colaborem para o desenvolvimento regional e local, **de forma integrada com os diversos setores dos museus.**(grifo meu) (IBRAM, 2014)



Fig.58.Crianças conversando sobre a obra *Busto de Joaquim José da França Júnior (jornalista e teatrólogo)* s/d. Rodolfo Bernardelli (frame) MNBA/Ibram/MinC

¹² Peça de argila cozida no forno.

Mais adiante, *A Narração de Filetas*, 1887, de Rodolfo Amoedo, também atraiu a atenção e as crianças correram para lá. Houve uma conversa sobre a obra, desta vez mediada por mim:



Fig.59. *A Narração de Filetas*, 1887, de Rodolfo Amoedo (Foto: acervo pessoal) MNBA/Ibram/MinC

Olha! Usando uma bengala!Bengalinha! Quem é esse? (Pedro Henrique)
Quem você acha que é esse? O que ele está fazendo aí? (eu)
Está conversando com os amiguinhos. (Kauane)
O que é aquilo? Flores? (Pedro Henrique)
O que será que ele está falando? (eu)
Ele deve estar falando de Deus.(Kauane)

Seguindo mais adiante, já quase no final da galeria, a escultura *Moema*, 1895, de Rodolfo Bernardelli, chamou a atenção das crianças:



Fig.60.Crianças em frente à obra *Moema*, 1895, Rodolfo Bernardelli (Frame)

Parece um caixão. (Yasmim)
Parece água. (Cristian)
Parece que está na água. (Kauane)
Por que ela está assim na água? (Professora Bia)
A gente não sabe. (Izabelly)
Será que ela morreu? (Professora Bia)
Na água afogada? (Pedro Henrique)
Essas ondas aí. Uma parte do pé está aqui. (Cristian)
Olha, gente, dá para ver o bumbum na água! (Kauane)

Em alguns momentos, as crianças observaram as obras de forma solitária e silenciosa:



Fig.61.Izabelly em frente a obra *Retrato do Imperador don Pedro II*, 1837 –Félix Émile Taunay (Frame)



Fig.62. Yasmim observando uma obra (frame)

Kauane andou um pouco com sua professora, e sentadas num banco, ela lhe contou uma história que elaborou sobre a obra *Os bandeirantes*, s/d, de Henrique Bernardelli.



Fig.63. Kauane em frente a obra *Os bandeirantes*, s/d - Henrique Bernardelli (Frame)

- Estão fazendo para matar os bichos. Os bichos do poder. Eu já vi os bichos do poder que tem uns cabelinhos. Os cabelos. (Kauane)
- Você está vendo isso? (Professora Angélica)
- Sim! Os bichos estão na árvore, mas não dá para ver porque estão no escuro. Os bichos estão lá atrás, no escuro. (Kauane)
- Então não é dia? Não está acontecendo durante o dia? É dia ou é noite? (professora Angélica)
- Está de dia, só que o sol está lá atrás. Está escondido por causa do índio. Porque senão o índio vai pegar uma armadilha, e vai pegar o sol. E o sol vai morrer. E vai morar lá no céu. E nunca mais vai aparecer. (Kaune)

A professora Angélica, quando revisou meu relato sobre a visita, disse que neste momento a menina também fez observações sobre a cor escura da obra e percebeu detalhes que não tinham sido vistos por ela:

Lá atrás da árvore está vindo mais gente, olha! Aqueles ali não estão mortos, tia! Os homens estão deitados bebendo água. Você viu? Tem um rio. Eles bebem com a mão. Não tem copo! (Kauane)

Ao final desta visita livre, perguntei às crianças se elas pensavam que o museu era assim. Disseram: “a gente acha muito grande”, “muito mais grande que o planeta!”.

Então, pedi que escolhessem uma obra e o fizeram de forma consciente e tranquila, pensando no que lhes foi proposto. Elas não correram para a obra mais próxima, nem se preocuparam em escolher ou não escolher a mesma obra do amigo. Pedro Henrique, por exemplo, me perguntou onde estava “a estátua do homem com a espada”, que era uma escultura do começo da galeria, muito distante de onde estávamos.

Foram escolhidas assim duas esculturas e três pinturas diferentes. Nós nos reunimos novamente e fomos todos juntos de obra em obra escolhida, para conversarmos sobre elas.



Fig.64. Alegoria do Império Brasileiro, 1872- Francisco Manuel Chaves Pinheiro (escultura).
(Foto: acervo pessoal) MNBA/Ibram/MinC - Obra escolhida por Cristian

Cristian escolheu a escultura *Alegoria do Império Brasileiro*, dizendo que o que mais lhe chamou a atenção foi o dragão. É curioso notar que a serpe, identificada pelo menino como um dragão, encontra-se no topo do cetro empunhado pelo indígena, sendo apenas um detalhe da escultura que mede 1m92cm.

As outras crianças discutiram se se tratava de um homem ou de uma mulher, já que a figura tinha o que as crianças identificaram como uma tiara de penas.

A seguir, fomos a outra obra escolhida, desta vez pela Kauane:



Fig.65.Os bandeirantes, s/d - Henrique Bernardelli (primeira obra à direita. Foto: acervo pessoal)
MNBA/Ibram/MinC - Obra escolhida por Kauane

Kauane, que já tinha contado para a professora uma história sobre esta obra, disse que os índios estariam fazendo uma armadilha para pegar os bichos. Ao ser perguntada sobre os bandeirantes que estão em primeiro plano na obra, ela afirmou que não são índios, são caçadores que também estariam preparando armadilhas para os bichos. Ela identificou dois homens deitados, que teriam morrido e virado zumbis.

Depois, Yasmim nos levou até a obra escolhida por ela:



Fig.66.Davi e Abizag, 1879 – Pedro Américo (MNBA/Ibram/MinC) Foto: arquivo pessoal (Obra escolhida por Yasmim)

Yasmim disse que achou o quadro bonito. Outra criança percebeu uma pulseira e joias, e disse que a personagem parecia uma deusa. Yasmim achou que era uma princesa. As crianças conversaram sobre quem seria o outro personagem: deus, um homem velhinho, o pai ou avô. Yasmim disse que era o esposo e que só faltava o filho.

No início da conversa, a professora que nos acompanhava identificou certa inibição da menina para falar sobre o quadro, por causa da nudez, e disse para não ficar com vergonha, que podia falar à vontade sobre o quadro. Depois, provoqueei uma conversa a respeito da nudez, perguntando o que ela achava de aparecer o bumbum nesse quadro. Ela disse que achava muito ruim, outra criança disse ter achado normal e outra disse ser engraçado, em meio a risos e tentativas de esconder o rosto.

Seguindo pela galeria, Izabelly nos mostrou o quadro escolhido por ela:



Fig. 67.Batalha dos Guararapes, 1879 - Vitor Meireles (MNBA/Ibram/MinC) (Obra escolhida por Izabelly)

Izabelly disse que o escolheu porque o quadro era bonito, tinha arma, aparecia um homem morto, com cabeça cortada e um cavalo morto.

Eu perguntei a ela se fosse pintar um quadro grande como aquele, seria sobre o quê. Ela respondeu que ia cansar e parar.

Pedro Henrique então nos levou até a escultura escolhida por ele.



Fig. 68. Ator João Caetano interpretando o personagem Oscar, na peça do poeta e autor dramático Antoine-Vincent Arnault (1766-1834), 1860 Francisco Manuel Chaves Pinheiro (Foto: acervo pessoal) MNBA/Ibram/MinC - (Obra escolhida por Pedro Henrique)

Ele disse que a estátua era legal, que o homem era gordo e tinha uma capa, e que ia lutar contra bandidos.

Ao final desta proposta, as crianças me pediram para brincar de estátua. Assim fizemos: cantamos uma música escolhida por elas: “mão na cabeça, mão na cintura, um pé na frente, outro atrás, agora ninguém pode se mexer... estátua!”. Em seguida fazíamos uma pose e quem se mexesse primeiro perdia. Brincamos assim por umas cinco vezes.

Depois, tendo concluído o trabalho e querendo que as crianças aproveitassem outros espaços do museu, convidei-as a visitar outra exposição: *Ver e Sentir através do Toque* – Suzana Queiroga, onde era permitido tocar as obras.



Fig.69.As crianças interagindo com a obra Rioma, 2017, de Suzana Queiroga (foto: acervo pessoal) MNBA/Ibram/MinC

Depois, fomos à sala do Educativo para lancharmos e assim encerrou-se a visita.

O que mais me chamou a atenção no encontro das crianças com as obras e com o museu foi como se relacionaram com o corpo e o espaço. Transcrevo aqui uma conversa entre eu e Cristian, ao final da visita:

O que você gostou do museu, Cristian? Assim, de tudo o que a gente fez até agora. (Eu)

Brincar de estátua. (Cristian)

Museu é um lugar da gente brincar também? (Eu)

É. Porque tem muito espaço. (Cristian)

O que mais a gente pode fazer no museu? (Eu)

Não sei. (Cristian)

Se você fosse dono do museu, o que você faria para as crianças? (Eu)

Muitas brincadeiras. (Cristian)

Muitas brincadeiras? Que brincadeiras? (Eu)

Pega-pega. Esconde-esconde. (Cristian)

E para as crianças gostarem de ver os quadros, o que você faria? (Eu)
A gente iria primeiro na sala que pode meter a mão nas coisas.
(Cristian)

Abaixo, um infográfico representando a Galeria de Arte Brasileira do século XIX e onde estão posicionadas as obras escolhidas pelas crianças.

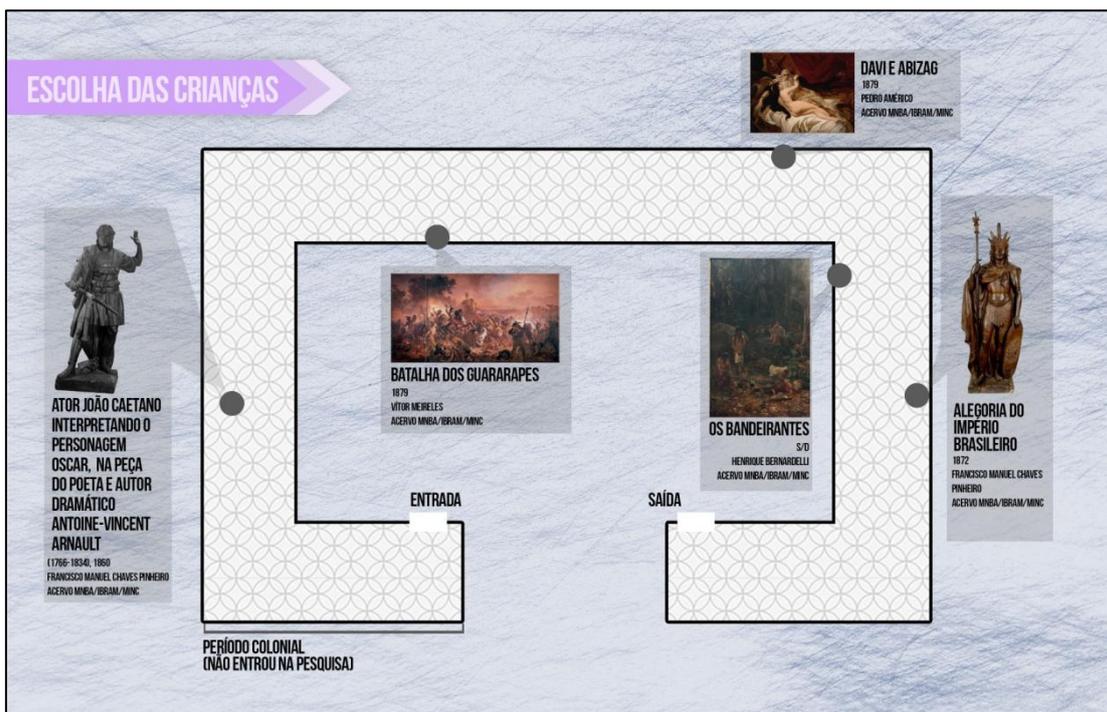


Fig.70. A escolha das crianças. (imagem: Felipe Bibian)

As musas nos convidam a entrar em seu templo: uma visita ao museu

Aproveito a hora em que o museu está fechado ao público, e convido o leitor a andar comigo pela Galeria de Arte Brasileira do século XIX, refazendo o percurso das professoras e crianças da pesquisa, desta vez informando o olhar com dados históricos e técnicos, ampliando as possibilidades de interação com as obras e alargando sentidos. Para isso, chamo importantes historiadores da arte e pesquisadores, como Jorge Coli, Madalena Zaccara, Teresinha Sueli Franz, Rafael Cardoso, Cristina Costa, Sonia Gomes Pereira e Lilia Schwarcz, além da pesquisa feita no site especializado 19&20 e na Enciclopédia Itaú Cultural.

Teremos também Mnemosine conosco, já que será preciso acionar a memória, revisar fatos históricos, contextualizar as vidas dos artistas e dos personagens retratados, pois as obras de arte estão intimamente ligadas à época e lugar em que foram produzidas.

Para maior fluidez na leitura, destacarei as obras escolhidas pelos participantes da pesquisa na ordem aproximada em que aparecem na Galeria, portanto cronologicamente, que não é necessariamente a ordem em que estas obras foram escolhidas por ocasião da visita das professoras e crianças.

Entremos, pois, na Galeria.

Aproveitamos a primeira parte, que se refere ao período colonial brasileiro – um recurso curatorial e didático de apresentar o impacto das mudanças, sobretudo artísticas, ocorridas no século XIX – para nos reportarmos àquela época. É preciso nos desfazer de pensamentos que a enxergam como uma preparação para a modernidade, e procurar entender que a sociedade daquele período tinha uma forma de ver o mundo, uma cultura e ideologia próprias.

Com a transferência da Corte Portuguesa em 1808, uma série de medidas foram tomadas, no sentido de se criar infraestrutura econômica, política e cultural para formação de uma elite no Brasil. Em 1816 chega um grupo de artistas franceses, chefiados por Joachin Lebreton: Nicolas-Antoine Taunay (pintor), Auguste-Marie Taunay (escultor), Jean Baptiste Debret (pintor histórico), Grandjean de Montigny

(arquiteto), Charles Pradier (gravador), entre outros. É a chamada Missão Artística Francesa.

Este grupo ajudou a fundar a Academia Imperial das Belas Artes (AIBA) no Rio de Janeiro, em 1826, inaugurando o ensino artístico oficial no país. A Academia seguia os preceitos do classicismo, incluindo a valorização de determinados temas como, por exemplo, a pintura histórica, a preferência por algumas técnicas (como a pintura a óleo) e materiais (como o mármore e o bronze para as esculturas).

Após um início cheio de dificuldades, sobretudo econômicas, a Academia vai finalmente se fortalecer no Segundo Império. Geograficamente cercada de repúblicas, a monarquia brasileira precisava criar uma imagem forte que lhe permitisse assegurar a unidade do vasto império. Com feições europeias, buscava a ideia de civilização e progresso, num país de natureza exuberante, mas também miscigenado, de indígenas e de uma economia e sociedade baseadas num sistema escravocrata. Como criar, assim, uma identidade? Ou melhor perguntando: o que é, afinal, ser brasileiro? (SCHWARCZ, 2016).

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), formado por literatos e por uma elite econômica, torna-se um ativo centro de estudos, e aos poucos se empenha em fundar uma história para o Brasil. A Academia Imperial das Belas Artes passou a produzir as imagens oficiais e idealizadas para esta história. Isso com o apoio direto de d. Pedro II, participando de reuniões, financiando artistas, distribuindo prêmios e medalhas, custeando bolsas para estudo no exterior, garantindo assim a produção de uma iconografia oficial:

O monarca formava a sua corte ao mesmo tempo que elegia historiadores para cuidar da memória, pintores para guardar e enaltecer a nacionalidade, literatos para imprimir tipos que a simbolizassem. Em uma situação de consolidação do projeto monárquico, a criação de uma determinada memória passa a ser uma questão quase estratégica. (SCHWARCZ, 2016, p. 128).

A simbologia imperial teve tanto impacto no imaginário popular, que houve dificuldades de se implantar uma nova simbologia nos anos iniciais da República, tempos depois. Schwarcz (2016) nos conta que houve um concurso a fim de se escolher um Hino Nacional que representasse o país no novo regime. A composição vencedora, de Leopoldo Miguez, com letra de Medeiros e Albuquerque, acabou oficializada como Hino da República, pois o marechal Deodoro teria dito “Prefiro o velho!”. Assim, o

Hino Nacional continuava o mesmo da monarquia, que nem tinha entrado na competição. Este hino foi composto por Francisco Manoel da Silva, originalmente como Hino ao Sete de Abril, celebrando a abdicação de D. Pedro I. Mais tarde se tornou o Hino Nacional Brasileiro, com letra de Joaquim Osório Duque Estrada.

Francisco Manoel da Silva foi compositor, regente, professor e um dos fundadores da Imperial Academia de Música e Ópera Nacional. Ele foi retratado na obra abaixo, citada pela professora Angélica:



Fig.71. Maestro Francisco Manuel ditando o Hino Nacional a suas enteadas, 1850
José Correia de Lima (obra que a professora Angélica se referiu) MNBA/Ibram/MinC

Esta obra foi realizada por José Correia de Lima. Nascido no Rio de Janeiro em 1814, ele integrou a primeira turma da Academia Imperial das Belas Artes e foi professor de pintura histórica da instituição. Apesar de ter sido responsável pela formação de importantes artistas, como Vítor Meireles, destacou-se pouco no cenário artístico. Sua pintura mais famosa, e que também faz parte do acervo do MNBA, é

Retrato do Intrépido Marinheiro Simão, carvoeiro do vapor Pernambucana (1853), conhecida como o primeiro retrato heroico de um negro.

A forte atuação de d. Pedro II entre intelectuais, artistas e cientistas conferiu-lhe a fama de mecenas, amante das artes e das ciências, o sábio imperador dos trópicos. Freqüentador de teatro, cuja presença incentivava a freqüência do público, aconteceu de um ator lhe pedir apoio para um projeto de escultura que iria homenagear um grande mestre e amigo: João Caetano. Considerado o primeiro teórico da arte dramática brasileira, João Caetano inicialmente optou pela carreira militar, seguindo depois para o teatro. Especializou-se em papéis dramáticos, encenando peças de Shakespeare e Alexandre Dumas. Fundou a primeira companhia composta somente por atores brasileiros e rompeu com a tradição da dramaturgia portuguesa, encenando autores nacionais. Na escultura abaixo, que vamos encontrar mais à frente, na Galeria, e que foi escolhida por Pedro Henrique, o ator é retratado atuando em um de seus papéis mais trágicos, no qual o personagem Oscar reconhece a sua espada, dando-se conta que assassinou seu melhor amigo. Este momento de horror da descoberta foi reproduzido pelo escultor Chaves Pinheiro.



Fig.72. Ator João Caetano interpretando o personagem Oscar, na peça do poeta e autor dramático Antoine-Vincent Arnault (1766-1834), 1860 (MNBA/Ibram/MinC)
Francisco Manuel Chaves Pinheiro – Obra escolhida por Pedro Henrique

Francisco Manuel Chaves Pinheiro, nascido no Rio de Janeiro em 1822, foi aluno de escultura da Academia Imperial das Belas Artes, tendo Marc Ferrez como professor. Ganhou muitas medalhas e o Prêmio de Viagem¹³ (que recusou, por motivos ignorados). Foi professor da AIBA e o escultor de estátuas que mais produziu na segunda metade do século XIX. É dele também a escultura escolhida por Cristian, *Alegoria do Império Brasileiro*.

Essas mesmas imagens [esculturas] não respondem apenas às demandas sociais, mas as transformam. É relevante pensar que foi, através de algumas destas obras, que a sociedade brasileira ganhou alicerce e mostrou-se ao mundo. Isso em plena formação da consciência nacional, no decorrer do século XIX. (ALFREDO, 2010)

Neste processo de criação de uma memória, com intelectuais empenhados em pensar uma nação genuinamente brasileira, fomentando um sentimento patriótico, buscando uma cultura unificada, valorizando o pitoresco e o tropical, seguindo o movimento romântico¹⁴ que se fortalecia, o índio aparece como gênese de um passado honroso, um herói perfeito, integrado à natureza, exemplo de pureza, o bom selvagem¹⁵ representado na literatura e, mais tarde, nas artes visuais, por atos de bravura e gestos de sacrifício. Muito diferente do africano que representava a escravidão, do português colonizador e muito distante da realidade pouco conhecida dos povos indígenas, que lutavam contra o massacre europeu.

Este movimento, chamado indianismo, foi plenamente absorvido nos planos da monarquia, fazendo parte da representação do poder imperial.

¹³ As medalhas e os tão desejados Prêmios de Viagem, que possibilitavam ao artista estudar no exterior, eram premiações da Academia. Eram anunciados durante as Exposições Gerais, ocasião em que alunos e professores expunham suas obras.

¹⁴ O Romantismo foi um movimento artístico e filosófico que valorizava a emoção em oposição à razão, e celebrava a união com a natureza.

¹⁵ O “bom selvagem” é uma ideia do filósofo do século XVIII, Jean-Jacques Rousseau, na qual todas as pessoas nascem boas – a sociedade é que pode corrompê-las. Schwarcz (2016, p.132) diz que o escritor Gonçalves de Magalhães, protegido do Imperador e membro do IHGB vai retornar, de certa forma, a este modelo de Rousseau ao construir, financiado por d. Pedro II, o épico A confederação dos Tamoios (1856), narrativa centrada na figura do herói indígena.

Os grupos indígenas, tão afastados da corte e dizimados de forma bastante sistemática, eram convertidos, porém, em símbolo da monarquia. Distantes enquanto realidade, ganhava vida na representação: nos quadros e alegorias, nas esculturas e títulos de nobreza. (SCHWARCZ, 2016, p. 13)

Na Galeria podemos ver alguns exemplos dessa idealização, como *Iracema* (1881) de José Maria de Medeiros; *Exéquias de Atalá* (1878) de Augusto Rodrigues Duarte e *O último Tamoio* (1883), de Rodolfo Amoedo. Aos poucos, este índio mítico e estilizado começou a representar a própria nação, como nesta obra escolhida por Cristian:



Fig.73. Alegoria do Império Brasileiro, 1872
Francisco Manuel Chaves Pinheiro (obra escolhida por Cristian)
MNBA/Ibram/MinC

Segundo Schwarcz (2001 e 2016), esta obra é o documento mais emblemático de sua geração, pois o título já explicita a intenção do projeto indianista. A postura corporal do indígena é tal qual a de um imperador, e sua nudez é coberta pelo manto real. Ao invés de suas armas, carrega alguns dos símbolos da monarquia: o cetro e o brasão imperial. O cetro é um atributo régio por excelência: representa o prolongamento do braço do rei, seu poder de administração. No alto do cetro, vemos a serpe¹⁶, figura que se assemelha a um dragão, símbolo da dinastia dos Bragança, da qual d. Pedro II fazia parte.

A produção artística no século XIX é marcada pelas encomendas oficiais a grandes artistas, sobre fatos históricos do país, para a criação de uma iconografia oficial. Os mais importantes pintores do período são Vítor Meireles e Pedro Américo.

Vitor Meireles nasceu em Desterro, atual Florianópolis, em 1832, na casa hoje transformada em museu. Filho de um imigrante português e mãe brasileira, desde criança demonstrou grande talento para o desenho, e aos 14 anos incompletos foi levado para estudar na AIBA. Aluno dedicado, conquistou o Prêmio de Viagem que o permitiu estudar na Itália e França, onde realizou a famosa pintura *Primeira Missa no Brasil*, em 1860, atualmente parte do acervo do MNBA. Com esta obra, foi o primeiro artista brasileiro a expor no Salão Oficial de Paris, em 1861. De volta ao Rio de Janeiro, tornou-se professor de pintura histórica da Academia durante longo tempo. Com a proclamação da República, foi exonerado, pois era identificado como pintor oficial da monarquia.

Seguindo pela Galeria, vamos encontrar uma pintura monumental realizada por ele, sob encomenda oficial: *Batalha dos Guararapes*, escolhida por Izabelly:

¹⁶ O corpo da serpe lembra um crocodilo com asas de morcego e cabeça de águia. É designada comumente “serpe alada”. Em Portugal aparece nas armas nacionais e simboliza a vigilância e os bons costumes morais. (V.L.B. TOSTES, *Princípios de heráldica*, apud SCHWARCZ, 2016, p.570)



Fig.74. Batalha dos Guararapes, 1879 (MNBA/Ibram/MinC)
Vítor Meireles (obra escolhida por Izabelly)

Representa a expulsão dos holandeses ocorrida no século XVII, em Pernambuco. As pinturas históricas, extremamente valorizadas, não tinham o compromisso de reproduzir fielmente os fatos, mas sim evidenciar na tela seu caráter moralizante.

Para a realização da pintura de História, era esperado, portanto, que o pintor se aproximasse da “verdade” do fato, buscando na escolha do momento retratado a idealização necessária ao enaltecimento heroico. Na busca dessa “verdade”, o artista deveria se pautar em documentos oficiais, relatos de personagens do feito eternizado e, quando possível, realizar visitas ao local em que se desenrolou a cena. Sendo assim, a obra seria verista nos seus detalhes, mas não no seu conjunto, que deveria guardar efeito moral. (SCHWARCZ, 2013, p.42)

Vitor Meireles realizou pesquisas históricas e de observação do local onde ocorreu esta batalha, bem como consultou documentos oficiais como forma de legitimar seu trabalho. A obra é idealizada, onde as figuras se voltam para a ação heroica: o confronto entre André Vidal de Negreiros, representado tal como um monumento (está montado em seu cavalo, que empina) e o coronel holandês Pedro Keeweer, que, derrotado, cai ao chão. Da esquerda para a direita, os brasileiros avançam. São representados os personagens que participaram da batalha: Henrique Dias (negro), João Fernandes Vieira, Antônio Dias Cardoso e Antônio Felipe Camarão (indígena). Esta batalha, por envolver o português, o índio e o negro, foi considerada a primeira demonstração de patriotismo dos brasileiros. A “união das raças” vence o exército

estrangeiro. No entanto, ao observarmos a tela com atenção aos seus detalhes, vemos que seus personagens são muito parecidos:

A diversidade dos tipos raciais não deveria, por razões ideológicas, ser contrastante: portugueses, índios, negros, tudo é brasileiro. Meireles vai além, no entanto, de uma união – ele tende à anulação das diferenças. (COLI, 2005, p. 60).

Esta obra foi criticada por ser estática demais para uma guerra, principalmente quando comparada com *a Batalha do Avaí*, outra obra de grandes dimensões, realizada por Pedro Américo em 1877. As duas obras foram expostas na Exposição Geral de Belas Artes em 1879, provocando um número recorde de visitantes e muita polêmica, na inevitável comparação entre elas, que não cabe no âmbito desta pesquisa analisar. Apenas reforço a importância destes artistas no cenário da arte brasileira do século XIX:

Avaí, como Guararapes, de Vitor Meireles, possuem, por suas intenções e seus destinos, um lugar fora do comum dentro da pintura brasileira. São obras imensas, são obras afirmando a construção da história do país, são obras de seus dois maiores pintores. (COLI, 2005, p. 89).

Pedro Américo nasceu em Areia, Paraíba, em 1843. Ainda criança, acompanhou como desenhista uma expedição chefiada por Louis Jacques Brunet, que durou 20 meses e percorreu grande parte do nordeste brasileiro. Impressionado com o menino, Brunet o recomendou às autoridades e assim, aos nove anos, Pedro Américo foi enviado para o Rio de Janeiro, a fim de estudar no Colégio Pedro II. Numa visita de d. Pedro II ao colégio, o garoto fez um desenho do Imperador lendo um livro. O monarca, reconhecendo seu talento, resolveu custear seus estudos na Academia Imperial das Belas Artes. Assim começou a longa carreira de Pedro Américo, que viajou várias vezes à Europa e permaneceu ligado à AIBA até 1890.

Três obras suas foram escolhidas pelos participantes da pesquisa: *Davi e Abizag*, (1879) – escolhida por Yasmim, *A noite acompanhada dos gênios do estudo e do amor* (1883) – escolhida pela professora Sol e *Joana D'Arc* (1883), comentada também por esta professora. Vamos seguir pela Galeria e observar cada obra.



Fig.75. Davi e Abizag, 1879 (MNBA/Ibram/MinC
Pedro Américo (obra escolhida por Yasmim)

Esta obra se refere à seguinte passagem da Bíblia:

O rei Davi ficou velho, com idade avançada; por mais que o cobrissem, ele não conseguia se esquentar. Seus servos então sugeriram: “Busquem uma jovem solteira que dê assistência e cuide do senhor nosso rei: ela dormirá em seus braços e o senhor nosso rei se esquentará.”Então procuraram uma jovem bonita em todo o território de Israel. Encontraram Abisag, de Sunam, e a levaram para o rei. A jovem era muito bela. Passou a cuidar do rei e a servi-lo. Mas o rei não teve relações com ela. (BIBLIA, 1Rs 1-4).¹⁷

Na obra *Davi e Abisag*, o artista encontra no texto bíblico um cenário sensual com muitas possibilidades dramáticas, de forma a mostrar o nu driblando as rígidas regras morais de sua época.

No ensino da arte acadêmica, o aluno deveria começar a copiar quadros, passando a representar modelos tridimensionais (como frutas e flores), chegando ao chamado “modelo vivo”: desenho e pintura por observação de uma pessoa posando, geralmente nua. As cenas eram normalmente ligadas a temas mitológicos ou bíblicos, com idealização do corpo humano e o modelo adotava uma atitude distante, impessoal, com gestos artificiais. Gradativamente, estas normas rígidas foram sendo transgredidas provocando uma maior aceitação do nu. No Salão de 1865, o jovem Pedro Américo,

¹⁷ BIBLIA SAGRADA - edição Pastoral. São Paulo: Paulus, s/d

então com 22 anos, ousou expor de forma pioneira no Brasil (distante do avançado meio artístico europeu) um nu em grande formato: era a obra *A Carioca*. Após ter conquistado medalha de ouro, esta pintura foi ofertada ao Imperador, mas recusada por seu mordomo por considerá-la “licenciosa demais”. Pedro Américo, então, ofereceu-a ao Rei da Prússia. A obra que está no MNBA é a segunda versão da *Carioca*, pintada em 1882. Por conta deste episódio, durante muito tempo Pedro Américo ficou conhecido como “o pintor da Carioca”.

Outra obra com nu, realizada nos últimos anos de vida do pintor, é *A noite acompanhada dos gênios do estudo e do amor*, de 1883, escolhida pela professora Sol. Pedro Américo pintou muitas alegorias¹⁸, algumas com objetivo de contribuir para a construção de uma imagem de nação para o Brasil, outras que tratam de conflitos e sonhos de seu mundo interno.

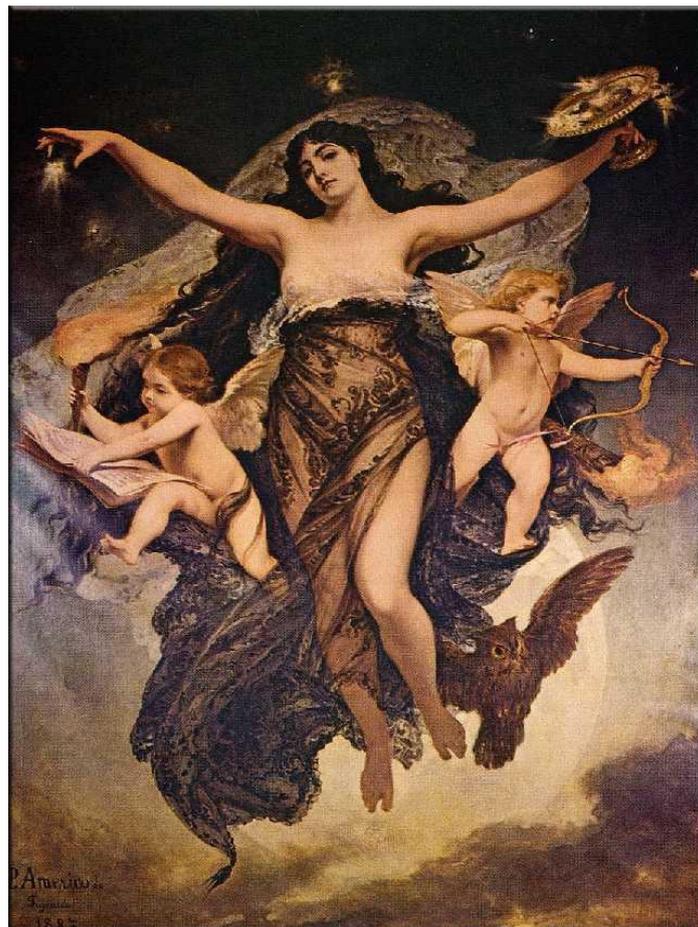


Fig.76. *A noite acompanhada dos gênios do estudo e do amor*, 1883
Pedro Américo (obra escolhida pela professora Sol) MNBA/Ibram/MinC

¹⁸ Alegoria – expressão de um conceito, uma ideia abstrata ou sentimento através de imagens ou metáforas.

A mulher envolta em véus que representa a noite está para Pedro Américo como o símbolo da fuga para outras dimensões. Ela domina os céus, transcende espaços e abre portas adimensionais para que ele mostre as aspirações que acompanham sua existência: aprender ou amar, lógica ou emoção. (ZACCARA, 2011, p.221)

A lua, atrás da figura, é símbolo da castidade e da pureza, sendo que em várias culturas é associada ao feminino. Pode significar também inconstância e volubilidade. A coruja, representada na obra, é atributo de Minerva, a deusa da Sabedoria e também da deusa da Noite, chamada Nix, simbolizando, neste caso, o Sono personificado.

Outra obra de Pedro Américo, que chamou a atenção da professora Sol, é *Joana D'Arc*. Vamos a ela.



Fig.77.Joana D'Arc , 1883- Pedro Américo
(MNBA/Ibram/MinC) Obra comentada pela professora Sol

Nesta obra, o pintor não se preocupou em retratar a realidade, imprimindo uma visão mística da personagem histórica, e recebeu críticas por isso.

Joana D'Arc, nascida em 1412, foi uma importante personalidade histórica francesa. Aos 13 anos de idade, começou a ter visões que lhe orientavam a entrar para o exército e ajudar seu reino na Guerra dos Cem anos. Ela foi aceita no exército francês e suas vitórias ganharam o reconhecimento do rei. No entanto, durante uma batalha, foi ferida, capturada, traída e acusada de praticar feitiçaria, devido às suas visões. Condenada a ser queimada viva, morreu aos 19 anos de idade.

Seguindo adiante nossa visita, vamos encontrar obras do final do século XIX, onde os artistas se voltam mais para o cotidiano brasileiro. A pintura de paisagem, antes desprestigiada, sofreu uma decisiva transformação, com a chegada, em 1878, do pintor alemão Johann Georg Grimm. Professor de pintura de paisagem, flores e animais, atuou por pouco tempo na Academia Imperial das Belas Artes, que não aceitou o seu “método inovador” de ensino, ainda pouco comum no Brasil: a pintura realizada inteiramente ao ar livre, fiel à natureza, e não dentro da sala de aula, a partir de estudos. Saindo da Academia, ele e seus discípulos formaram o chamado “Grupo do Grimm”, e viajaram para o interior fluminense e mineiro.

Até então, a paisagem brasileira era representada ora de forma precisa, feita pelas expedições científicas, ora de forma romantizada, feita por artistas que ressaltavam o caráter exótico da natureza dos trópicos. Grimm, um estrangeiro, trouxe um olhar mais familiar, aconchegante e corriqueiro para a paisagem brasileira, como podemos ver nesta obra, *Vista do Morro do Cavalão*, que chamou a atenção da professora Bia:

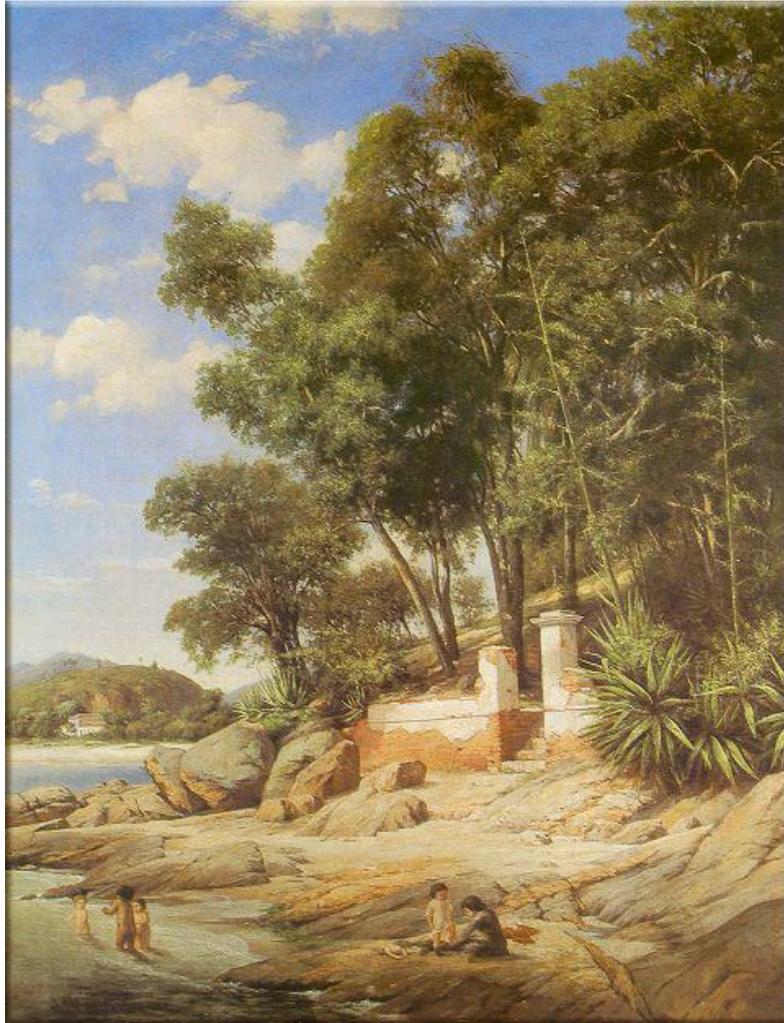


Fig.78. Vista do Morro do Cavalão, Niterói, RJ, 1884
Georg Grimm (obra a que a professora Bia se referiu) MNBA/Ibram/MinC

Nesta obra, podemos ver que a escolha das cores e a iluminação transmitem a tranquilidade que a professora Bia se referiu. As crianças se banham numa área protegida e rasa, sob os cuidados de uma mulher que calça os sapatos de outra criança. Não era comum a paisagem ter o enquadramento vertical como nesta obra: possibilitou ao artista exibir um céu suave e grandes árvores inclinadas que produzem sombra, mostrando uma natureza que acolhe e não é ameaçadora.

Já na obra escolhida por Kauane, uma pintura histórica, a natureza é inóspita. Vemos dois bandeirantes bebendo água deitados, como animais, e dois índios vigorosos. Mais atrás, há outro bandeirante andando com dificuldade, índios carregando uma padiola, e ao fundo, esboços de figuras humanas. Longe de ser herói, o bandeirante é representado frágil, numa situação limite.



Fig.79.Os bandeirantes s/d. Henrique Bernardelli (escolhida por Kauane)
MNBA/Ibram/MinC

A grande tela histórica *Os bandeirantes* chamou atenção por sua “audácia” em retratar os desbravadores coloniais em “posição humilde e incômoda”, nas palavras da Revista Ilustrada, em 3 de maio de 1890, enquanto os índios eram mostrados em pose heroica de desafio. A tela era um libelo anticolonial e antiescravagista, inteiramente em sintonia com a nova interpretação republicana da História do Brasil. (CARDOSO, 2008, p. 92).

A imagem do bandeirante como aventureiro e corajoso, “raça de gigantes”, glorificado pela conquista da terra que possibilitou a ascensão da economia cafeeira paulista, nem sempre foi esta. No século XVII e primeira metade do século XVIII jesuítas descrevem os bandeirantes como violentos e insubordinados à Coroa. Na segunda metade do século XVIII é ressaltada a dificuldade que enfrentaram, principalmente fome e sede. Somente no século XIX é que se terá a imagem heroica dos

bandeirantes, construída pelo IHGB de São Paulo, suavizando o massacre da população indígena em prol da conquista de terras. Em sua obra, Bernardelli não faz denúncia social, pois não mostra os índios mortos ou espancados, mas também não os apresenta como inimigos nem como inferiores – a integridade moral representada está de acordo com as ideias indianistas da época. Esta obra participou da primeira Exposição de Belas Artes do período republicano.

Henrique Bernardelli nasceu no Chile em 1857. Foi pintor, desenhista e professor. Chegou ao Brasil em 1860, estudou na AIBA, fez vários trabalhos para o prédio do MNBA, do Teatro Municipal e da Biblioteca Nacional.

Com a proclamação da República, a Academia Imperial das Belas Artes (AIBA) passou a ser chamada Escola Nacional de Belas Artes (EnBA). Henrique Bernardelli foi nomeado professor de pintura, considerado nesta época de transição como uma grande promessa para a tão ansiada arte nacional. Ele é irmão do escultor Rodolfo Bernardelli, o primeiro diretor da Escola.

O clima de incertezas neste período pós-proclamação da república acabou provocando grande ebulição no meio artístico: os artistas não tinham mais que atender aos anseios do Imperador, que os financiava, e somente a partir de 1930 é que a arte foi promovida pelo regime de Vargas, com objetivo de usá-la como propaganda política. Assim, este período entre 1889 e 1929 a produção artística foi bastante diversificada.

Um dos alunos de Henrique Bernardelli foi Belmiro de Almeida. Nasceu em Serro, Minas Gerais, em 1858. Foi pintor, desenhista, professor e escritor. Como escultor, criou a famosa estátua Manequinho, transformada em símbolo do Club de Regatas Botafogo na década de 1950. Foi também um importante caricaturista, inconformado e polêmico, preocupado com assuntos sociais.

Vamos encontrar obras de Belmiro de Almeida mais adiante, na Galeria. A *tagarela* foi escolhida pela professora Angélica.



Fig.80.A tagarela, 1893
Belmiro de Almeida (MNBA/Ibram/MinC)
(Obra escolhida pela Professora Angélica)

Em suas viagens a Paris, entrou em contato com as tendências contemporâneas da Europa. Experimentou novas técnicas, mas não deixou de realizar trabalhos mais conservadores, que lhe garantiam a sobrevivência. Seus temas são inovadores, ligados ao cotidiano, como nesta tela. Representando a simplicidade de pessoas comuns em seu dia-a-dia, no espaço doméstico, as cenas de costumes são também chamadas pinturas de gênero.

A passagem do século XIX para o século XX foi um momento de grandes transformações mundiais: a revolução industrial, a luz elétrica, o automóvel, a psicanálise, o metrô de Paris, o cinema.

Era esse o momento das realizações, da efetivação de projetos de controle das intempéries naturais. Ainda não pairava no ar o cheiro da guerra; a ideia do conflito parecia controlada pela fantasia do progresso, e os novos avanços técnicos traziam a confiança de um domínio absoluto sobre a natureza e os homens. (COSTA, 2007, p. 11).

No Brasil, a República acenava com a modernidade, deixando para trás a velha monarquia, a escravidão e a imagem de atraso. No entanto o Rio de Janeiro, capital do país, sofria com a falta de planejamento urbano e de infraestrutura sanitária, crescendo desordenadamente (basta lembrar da entrada em massa de imigrantes europeus e da presença dos escravos recém-libertos, fatores nem sempre bem administrados). A ocupação urbana caótica favorecia a disseminação de doenças como a febre amarela e a tuberculose. Sob a coordenação do prefeito, o engenheiro Pereira Passos, a cidade transformou-se tendo como modelo a reforma ocorrida em Paris, e incluiu a modernização do porto, ações de saneamento e uma grande reforma urbanística, conhecida como “bota-abaixo”.

Ícone dos novos tempos foi também a “nova avenida Central” – atual avenida Rio Branco -, marco do novo projeto urbanístico do Rio de Janeiro, que se transformava em um verdadeiro cartão postal, com suas fachadas em art nouveau¹⁹, feitas de mármore e cristal, seus modernos lampiões a luz elétrica, lojas de produtos importados e transeuntes à francesa. (COSTA, 2007, p. 28).

A Escola Nacional de Belas Artes, que funcionava ainda no antigo prédio da AIBA, transferiu-se para um novo prédio na Avenida Central, onde hoje é o Museu Nacional de Belas Artes. O MNBA foi fundado em 1937, por decreto do então presidente Getúlio Vargas, e até 1976 escola e museu compartilharam o mesmo prédio. Naquele ano, a Escola de Belas Artes é transferida para a Ilha do Fundão, e entra a Funarte (Fundação Nacional de Arte). A partir de 2003, o MNBA passa a ocupar o prédio em sua totalidade.

Um dos artistas que se destacou no início do século XX, fase de grandes mudanças e modernização na arte e na sociedade, foi Eliseu Visconti. Nascido em 1866 na Itália, vindo ainda criança ao Brasil, foi pintor, desenhista e professor. Primeiro artista a receber o prêmio de viagem ao exterior no novo regime republicano, foi estudar em Paris, onde voltou depois várias vezes. Sua obra se abre às tendências internacionais

¹⁹ *Art nouveau* – “estilo artístico que se desenvolve entre 1890 e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) na Europa e nos Estados Unidos, espalhando-se para o resto do mundo.(...) O art nouveau dialoga mais decididamente com a produção industrial em série. Os novos materiais do mundo moderno são amplamente utilizados (o ferro, o vidro e o cimento), assim como são valorizadas a lógica e a racionalidade das ciências e da engenharia.” (ART Nouveau. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo909/art-nouveau>>. Acesso em: 09 de Nov. 2017. Verbetes da Enciclopédia.)

como o impressionismo, simbolismo²⁰ e pontilhismo, correntes artísticas que estavam surgindo neste período de grande efervescência cultural.

Buscou estreitar as relações entre arte e indústria, através do *art nouveau*, com projetos de objetos em ferro, cerâmica, vitrais, papel de parede, etc. Fez trabalhos para a decoração do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, sendo uma de suas importantes obras o pano de boca do teatro. A obra escolhida pela professora Bia é de sua autoria, com inspiração simbolista. Trata-se de *Recompensa de São Sebastião*, de 1898.



Fig. 81. *Recompensa de São Sebastião*, 1898
Eliseu Visconti (obra escolhida pela Professora Bia) MNBA/Ibram/MinC

²⁰ Simbolismo: “arte de teor alegórico e simbólico, que propunha imagens como meio de ensino moral através da evocação das grandes forças ocultas que se antagonizam na psique humana, materializada nas imagens da religião, da mitologia ou da poesia antiga: o masculino e o feminino, o desejo de poder e a compaixão, a aspiração ao transcendente e o domínio do mundo material.” (MIGLIACCIO, 2012, p. 36)

São Sebastião, personagem retratado nesta obra, nasceu na França em 256, indo ainda pequeno morar na Itália. Tornou-se capitão da guarda do Império Romano, numa época em que os cristãos eram violentamente perseguidos pelo Imperador Diocleciano. Cristão, auxiliava secretamente os outros cristãos presos: diminuía as penas, fornecia alimentos e os reconfortava. Ao ser descoberto e confessar sua condição de cristão, foi condenado à morte. Amarrado a um tronco, os soldados lançaram-lhe flechas, mas ele não morreu. São Sebastião é frequentemente representado assim, crivado de flechas.

Andando até a última parte da Galeria, vamos encontrar uma multiplicidade de técnicas, suportes, materiais e temas que marcam a arte neste fim do século XIX e início do século XX. Um dos pintores muito atuantes na passagem da Academia Imperial das Belas Artes para a Escola Nacional de Belas Artes, sendo professor e chegando a vice-diretor, é Rodolfo Amoedo. Uma de suas obras, que retrata sua esposa, foi comentada pela professora Bia.

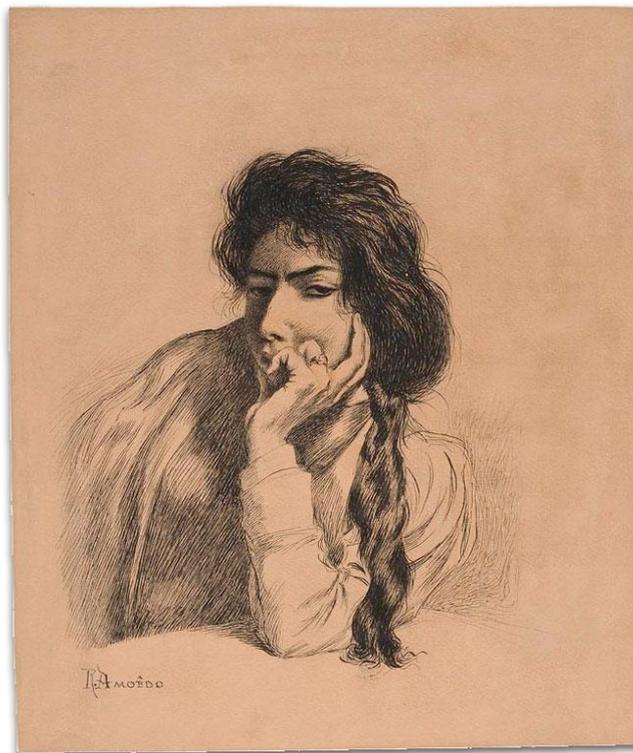


Fig.82. Retrato da esposa do artista: Adelaide Amoedo, circa 1900
Rodolfo Amoedo (MNBA/Ibram/MinC) Obra comentada pela Professora Bia

Este artista realizou mais de 400 pinturas, entre elas trabalhos para a Biblioteca Nacional, Teatro Municipal, Câmara dos Vereadores e outros. Sua obra é mais intimista

e psicológica, preferindo temas como aspectos da vida urbana e retratos (principalmente os femininos).

O retrato é um gênero utilizado desde o antigo Egito, para fins políticos, religiosos, comemorativos, etc.

O retrato também é um gênero cuja importância sociológica vai além de seu valor estético por envolver processos psicossociais importantes, como a identidade da pessoa retratada e a elaboração de sua autoimagem. (...) O retratado busca construir uma imagem que venha ao encontro dos valores de seu grupo de referência e da forma como nele se insere. A apreciação dos retratos é, por isso, sempre mais subjetiva do que artística. (COSTA, 2007, p.98).

No Brasil, o retrato se desenvolveu mais no século XIX, pois além dos artistas da Academia Imperial das Belas Artes procurarem difundir esta arte, a elite brasileira emergente buscava fixar uma imagem pessoal de êxito e distinção social. O interesse pelo retrato virou moda, popularizado inclusive pela fotografia, de custo mais baixo. Segundo COSTA (2002, p. 96), “toda residência que se prezasse deveria ostentar, na sala de jantar ou de visitas, a imagem de seus proprietários, os fundadores do clã familiar.”.

Assim pintados em estilo próprio, de acordo com o gosto dos retratados e de suas famílias, os retratos oitocentistas revelam uma elite em ascensão, formada principalmente por donos de terras (os retratos da corte seguem um padrão mais frívolo e menos severo), cujos valores que ostentam são o trabalho, o orgulho e o poder. (COSTA, 2002, p. 101).

A elite queria deixar para a posteridade uma imagem de dignidade, altivez e honra, exibindo as marcas do tempo como rugas e cabelos grisalhos, rostos sem sorriso, severo, ausência de maquiagem, mostrando uma vida difícil e de trabalho. Na Galeria há retratos assim, que chamaram a atenção das professoras participantes da pesquisa:

Aqui é muito triste. Por que eles estão tão sérios? A criança consegue perceber esta questão da expressão. (Professora Angélica).

Todas as pessoas da nobreza estão muito sérias, muito paradas, em poses previamente definidas por algum pintor provavelmente, para sair bem no quadro. (Professora Sol)

Na nova sociedade brasileira republicana, urbana e industrial, novos valores burgueses vão aparecendo e a mulher assume novas funções.

A partir do início do século XX, a pintura deixará de louvar a dignidade da matriarca em suas funções dentro da família, passando a explorar a alma feminina que os pintores já pressentiam nas mulheres e em quem se inspiravam na criação de suas cenas de costumes. (COSTA, 2007, p. 115)

O que pensar sobre o olhar enigmático de Adelaide, percebido pela professora Bia? O pintor Rodolfo Amoedo teria captado, através do olhar de sua esposa, os anseios da mulher nesta época de grandes mudanças, inclusive sociais? Cardoso (2008) aponta que a sociedade do final do século XIX fugiu do debate sobre a situação da mulher

[...] a não ser por algumas poucas pioneiras do feminismo e, ainda, no espaço relativamente permissivo das expressões artísticas sobre o tema, geralmente de autoria de homens. Seria tanto exagero assim sugerir que os artistas plásticos compartilhavam de anseios semelhantes? (p.115).

Chegamos ao fim da Galeria. Após ter passado por tantas histórias, penso no olhar de Adelaide como espelho: como olharam para a arte brasileira do século XIX as crianças e as professoras do século XXI?

Buscando avançar na identificação desses olhares, um tanto já anunciados, no próximo capítulo tratarei de dialogar com as narrativas de crianças e professoras, minhas interlocutoras no percurso da pesquisa, sobre experiências que ocorreram no espaço museal, amplificando sentidos.

Ser e estar no templo das musas: experiência e narrativa no museu

Kublai pergunta para Marco:

- Quando você retornar ao Poente, repetirá para a sua gente as mesmas histórias que conta para mim?

- Eu falo, falo – diz Marco – mas quem me ouve retém somente as palavras que deseja. Uma é a descrição do mundo à qual você empresta a sua bondosa atenção, outra é a que correrá os campanários de descarregadores e gondoleiros às margens do canal diante da minha casa no dia do meu retorno, outra ainda a que poderia ditar em idade avançada se fosse aprisionado por piratas genoveses e colocado aos ferros na mesma cela de um escriba de romances de aventuras. Quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido. (CALVINO, 2017, p. 161).

Neste momento da pesquisa, em que inúmeros caminhos se abrem à minha frente, Marco Polo, um experiente viajante, me ajuda a pensar que tenho um precioso material produzido no encontro com professoras e crianças no museu, e preciso ter o ouvido sensível para prosseguir na análise: não somente buscar as palavras que desejo, mas aceitar e acolher o diferente, o inesperado.

Ele me faz compreender que deveria seguir como uma viajante: com alguns mapas e guias na mochila, ao mesmo tempo de olhos e ouvidos bem abertos para conhecer o novo. Então, abrindo-me para as experiências e narrativas das professoras e crianças, suscitadas no encontro com a arte brasileira do século XIX, identifico acontecimentos – movimentos, palavras, gestos –, que engendram histórias e portam conteúdos significativos à pesquisa. Como achados da viagem, discuto a relação das crianças e professoras com o espaço do museu; identificando que obras chamaram mais sua atenção, busco fazer relações; tematizo questões sobre mediação nos museus e também sobre a formação do professor; falo do tempo como fator importante para a experiência; e, por fim, outro elemento que tomei para ser discutido: a nudez na arte.

A relação dos participantes com o espaço do museu foi uma das histórias que se apresentaram no percurso e que não faziam parte da minha busca. De inesperado, o modo como professoras e crianças interagiram, exploraram, pensaram e narraram com os/nos espaços do museu, converteu-se em conteúdo a ser analisado, haja vista a força,

o impacto e os significados que foram se anunciando a cada vez que eu me abria à escuta das narrativas.

- Que impressão vocês tiveram, o que vocês pensam daqui? O que vocês acharam? (Eu)
- Bem adulto. (Professora Bia)
- O espaço... Bem adulto. Pensando na questão da criança, quando eu entrei já vim pensando nisso: o que será que ela vai fazer? Relacionado à criança, eu pensei assim: muito adulto para eles. (Professora Angélica)

As crianças, por sua vez, já na entrada se admiraram com a dimensão do espaço, acharam-no “muito mais grande que o planeta!”. Conforme iam entrando, expressaram medo de se perderem na imensidão dos salões que apareciam a sua frente. Depois, iam buscando relações com o conhecido: parecia um castelo, um lugar do “baile da Cinderela”.

Como indicam inúmeros estudos, o espaço físico é também uma linguagem e, como tal, é elemento que interfere na formação do pensamento (CARVALHO e RUBIANO, 1994; GANDINI, 1999; RINALDI, 2013, entre outros). As características de um espaço comunicam mensagens simbólicas, revelam objetivos e intenções de quem o projetou e organizou e, dessa forma, influenciam o comportamento daqueles que o ocupam: como se sentem, pensam, agem e interagem, facilitando certas ações e impedindo outras (CARVALHO, RUBIANO, 1994). Lembro-me do episódio já citado que presenciei: na visita de uma mãe com seu filho, ao entrar no museu o menino fez o sinal da cruz. Diante da imponência e solenidade da arquitetura do lugar, ele interpretou o ambiente de acordo com seus conceitos e experiências: o museu pode ter se apresentado a ele como um templo, uma igreja, como um espaço, creio, mais conhecido.

Ao falar de espaços educacionais, como instituições de Educação Infantil, Gandini (1999) assinala que o ambiente é tão educador quanto os próprios professores, por isso tem sido apontado como um elemento a ser problematizado nos currículos. É preciso levar em conta que “características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e valores das pessoas que o controlam” (CARVALHO, RUBIANO, 1994, p. 108). Quanto ao espaço do museu, sabe-se que não foi construído pensando nas crianças. Por isso um ponto que me chamou atenção foi esse, da ocupação dos espaços por elas.

Diante da admiração das crianças com a dimensão do espaço, compreendi a importância de recebê-las com muita atenção, fazendo uma parada, dando acolhida aos sentimentos demonstrados e, de certa forma, preparar a continuidade da aventura.



Fig.83.Crianças tocando o piso em mosaico no 2º andar (frame)

Ao longo da visita, pularam, correram, esfregaram-se no chão, andaram friccionando o tênis no piso (divertindo-se com a produção de ruídos decorrentes da fricção intencional), quiseram se esconder, deitaram no chão para admirar o teto, experimentaram possibilidades. Estavam explorando o lugar, conhecendo seus mistérios da forma própria das crianças: de corpo inteiro, com todos os sentidos.

A percepção do espaço é subjetiva e holística (tátil, visual, olfativa e sinestésica). Ela é modificada durante as diversas fases da vida e tem uma ligação estreita com a cultura do indivíduo: não apenas falamos línguas diferentes, também habitamos diferentes mundos sensoriais. (RINALDI, 2013, p. 124).



Fig.84.Crianças na Galeria de Arte Brasileira do séc. XIX (frame)

Ao interagir com o espaço, a criança está interagindo consigo mesma, entendendo seu corpo e seus movimentos, reconhecendo seus limites e capacidades. Como não implicar o corpo nas relações com o mundo? Afinal, “o corpo é a vida de alguém, porque alguém sem corpo faz o quê?” (Luisa Fernanda Velásques, 8 anos, apud NARANJO, 2013). Todavia, é notória a tentativa de controle dos corpos, com disciplina e contenção do movimento, sobretudo em espaços institucionalizados. “Mas as crianças não são totalmente domesticáveis, são desordeiras e sempre encontram uma fresta, uma brecha para escapar do instituído” (CORSINO, 2009, p. 228), e na visita das crianças ao museu, pude constatar essas características, pois as meninas e os meninos que percorriam as galerias claramente transgrediam as regras instituídas, implícita ou explicitamente, para a ocupação daquele espaço: se o silêncio era o esperado, fez-se o ruído; se o olhar seria privilegiado, todos os sentidos foram acionados e utilizados; se os movimentos contidos guiarão os passos, uma profusão de gestos e movimentos conduziram o deslocamento no espaço.

Segundo Carvalho (2016), a ritualização presente nos espaços culturais, como o controle na entrada, a indicação de um circuito obrigatório dentro da galeria, imposição de fronteiras para se olhar uma obra, e também, por parte dos professores, a preocupação com o comportamento e organização, bem como o tom de voz adotado, podem tirar a espontaneidade dos escolares, o mesmo acontecendo nas visitas das crianças pequenas. Em sua pesquisa, analisando o papel dos monitores, a autora observou que

O rito é capaz de operar não como simples reação conservadora e autoritária em defesa da antiga ordem, mas como movimento por meio do qual a sociedade controla o risco de mudança. Foi possível perceber que os monitores empreendiam os ritos e pareciam, de fato, querer o controle das situações, evitando rupturas indesejáveis das normas. (CARVALHO, 2016, p. 61).

Ainda segundo a pesquisadora, os monitores observados demonstravam como gostariam que a visita transcorresse: falas como “quando eu estiver falando, vocês me escutem”; “ao entrarmos, vocês me esperem do lado da parede”; “mãozinhas para trás”, davam a entender que havia um modelo de visitante ideal, aquele que *escutava*, e que por vezes as crianças pequenas eram os mais indesejáveis dos visitantes (CARVALHO, 2016).

No caso da pesquisa que desenvolvi, eu não lhes disse como deveriam se portar, proporcionando a possibilidade de autonomia para as explorações e descobertas das crianças. Assim, foi possível observar como elas, numa situação de visita livre, criaram sua própria forma de estar neste espaço. Foi feita uma edição das imagens e vozes captadas durante esta visita, onde é possível observar a relação das crianças com o espaço do museu e suas obras, suas interações e assombros que as palavras não dão conta de descrever: as imagens vão além. (Apêndice).

Walter Benjamin (2002, p. 85) nos diz que “não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”. Neste momento, lembro-me da fala de Kauane, citada por sua professora, ao comparar seu tamanho com as monumentais dimensões da obra *Batalha dos Guararapes* (50 m²): “olha, tia! Eu fiquei pequena!” Ao que seus colegas responderam: “parece formiga!”.

Mesmo que o museu e a exposição não tenham sido feitos para elas, as crianças subvertem o espaço. Compartilhando o mesmo mundo do adulto, elas vivem e o percebem de outra perspectiva. Foi interessante notar que as crianças reparam em coisas que os adultos não querem ou não conseguem ver mais: por exemplo, a presença constante dos pequenos e dos humilhados, pois seu campo de percepção é outro (GAGNEBIN, 2005).

Na mesma *Batalha dos Guararapes*, a despeito da intenção do pintor Vítor Meireles de despertar um sentimento patriótico e de orgulho da nação, Kauane observou as figuras mais próximas a ela: os homens (holandeses) em primeiro plano,

caídos no chão, alguns mortos, outros feridos, com olhar de súplica e desespero ante a batalha quase perdida.

Acho que ele está falando com Deus. Eu acho que ele está falando: Deus, tira esses malditos daqui! (Kauane)



Fig.85.Kauane em frente à *Batalha dos Guararapes* (frame)

Na outra obra monumental, *Batalha do Avaí*, que teve a mesma intenção patriótica de seu artista, Pedro Américo, as crianças fizeram poucos comentários sobre os “heróis”, as imponentes figuras montadas em belos cavalos em posição de luta. Os alvos de seus olhares foram os perdedores, os pequenos, os animais:

- Bichinhos! (Pedro Henrique)
- Mataram o bichinho! Ai que coitadinho dos bichinhos! (Kauane)
- Uma cabra? Ah, não, um touro. (Pedro Henrique)
- Olha o cavalo! (Cristian)
- Tem pessoas mortas. (Izabelly)
- Um cavalo morto! (Yasmim)
- Mas ele está abrindo os olhos. Olha a boca do coiso saindo sangue! (Cristian)



Fig.86.Cristian observando o cavalo morto na obra *A batalha do Avaí*

Na obra escolhida por Kauane, *Os bandeirantes*, o que lhe chamou a atenção não foram os personagens principais.

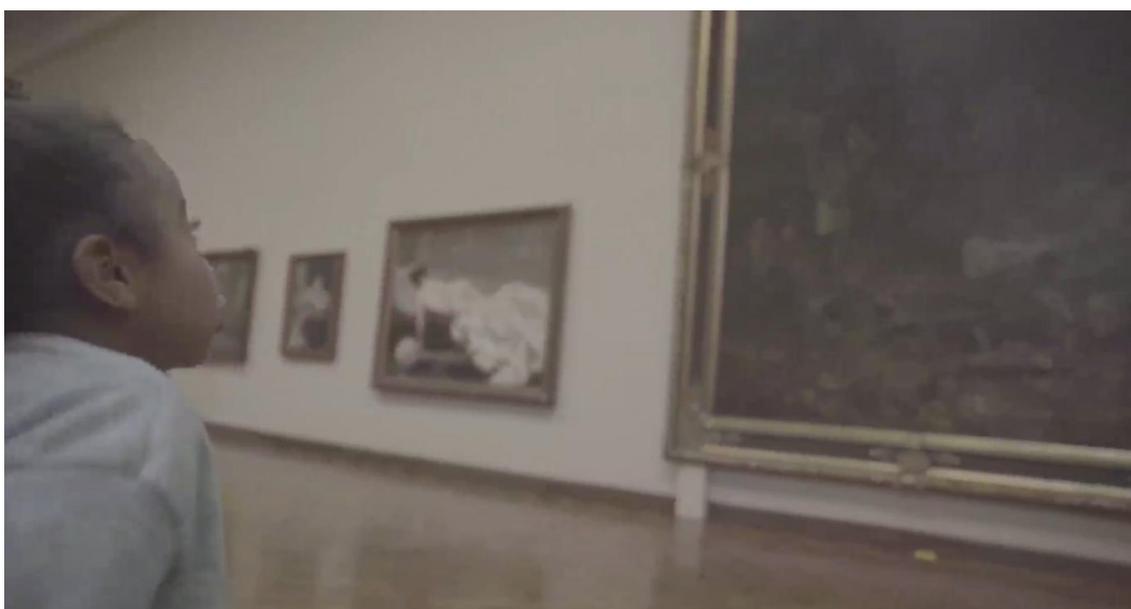


Fig.87.Kauane em frente à obra *Os bandeirantes*, de Henrique Bernardelli (frame)

- Por que você escolheu este? (eu)
- Porque ele era dos índios. (Kauane)

Estas observações das crianças me levam a outra questão: o que nos chama na obra?

Tem uma coisa importante: para cada pessoa os objetos de arte falam coisas diferentes. Depende da pergunta que a pessoa fizer ou do

tamanho do silêncio que a pessoa tem dentro de si. São conversas especiais e diferentes. É por isso que é tão difícil explicar para outra pessoa o que a gente conversou com um objeto de arte, ou que a música que a gente gostou falou de 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?”(SALLES, 2007, p. 9).

Durante a visita das crianças e das professoras, pude observar suas interações e expressões diante das obras. Reconheci atitudes de espanto, sorriso por uma lembrança evocada, olhadas rápidas, comentários sobre as imagens e sobre a vida.



Fig.88.Crianças apreciando uma obra (Frame)

Percebi, também, que ao interagirem com as obras revelavam conhecimentos, faziam relações com outros vividos, perguntavam-se sobre o que estavam vendo, (“tia, por que ela está triste?”), criavam hipóteses e tentativas de significação, imaginavam. Tal como dissera a pesquisadora:

Qualquer obra, para que seja dada à fruição, para que fale ao contemplador, puxa esse fio da imaginação. E qual será o labirinto que cada um vai percorrer para compreendê-la, torná-la sua? Que relações fará? Que lembranças evocará? Que memórias acolherá? Que conhecimentos, que dados, que informações identificará ou adicionará ao seu acervo? (OSTETTO, 2014, p. 26).

As crianças foram atraídas principalmente pelas esculturas.



Fig.89.Cristian observando a vitrine com bustos. Ao fundo, outras crianças observam a escultura *Alegoria do Império Brasileiro* (frame)

Admiraram-se com o tamanho das pinturas.



Fig.90.Crianças observando a obra *Batalha dos Guararapes* (frame)

- Olha aquele que grande! (Kauane)
- É gigante! (criança)
- Aquele ali é maior que o outro! (Pedro Henrique)
- Ele é grande, grande. Não dá pra trazer no colo. (Kauane)
- Como eles trouxeram ele para cá? (Pedro Henrique)

Fizeram uma única referência quanto ao material utilizado em uma escultura, pedindo confirmação da professora sobre a hipótese de que era de argila, provavelmente um material já conhecido por eles.



Fig.91. Crianças observando a obra *Busto de Joaquim José da França Júnior (jornalista e teatrólogo)* s/d., de Rodolfo Bernardelli (frame)

Repararam frequentemente nas imagens de armas, espadas, pessoas e animais mortos, cabeças cortadas e cenas de guerra – como as professoras disseram que o fariam; porém, não verbalizaram uma relação direta com situações atuais – como disserem que o Bope ia pegar os corpos, também uma hipótese das professoras.

Para a pesquisa, cada criança escolheu uma obra: os meninos escolheram cada qual uma escultura, e as meninas escolheram pinturas. Nas pinturas escolhidas pelas meninas, uma era sobre uma batalha, outra de índios e bandeirantes, e outra de uma cena bíblica.

Pareceu-me que os meninos escolheram figuras que, de alguma forma, remetem a heróis ou ao poder.



Fig.92.Kauane e Pedro Henrique conversando diante da obra *Ator João Caetano* (frame)

- Ele está com espada, é para lutar! (Pedro Henrique)



Fig.93.Crianças observando a obra *Alegoria do Império Brasileiro* (frame)

- É um índio? (Cristian)
- É Deus? (criança)
- Mas tem coroa de índio... (Cristian)

As professoras escolheram seis pinturas e um desenho. Quatro obras retratavam mulheres, uma era paisagem (na qual havia uma mulher cuidando de crianças), uma representava uma família (um homem e suas duas enteadas), e outra com uma cena de

redenção de um santo. Segundo percebi, questões de família e da condição da mulher estão presentes em suas vidas, refletindo, de alguma forma, nas suas percepções sobre as obras.

Mas o que gosto mesmo de fazer é estar em família, gosto muito de reunir o povo todo na minha casa, fazer aquela bagunça! (Professora Angélica)

Com certeza essa família não era uma família que se relacionava bem. (Professora Angélica falando sobre a obra Maestro Francisco Manuel ditando o Hino Nacional)

Quando eu chego em casa, quando não tem roupa para lavar, tem roupa para tirar do varal, quando não é para tirar do varal tem roupa para passar, e por aí vai.(Professora Bia)

Parece que ela está falando: ah, você quer me pintar? Então do jeito que eu estou, não vou fazer pose nenhuma, do jeito que eu quero. (Professora Bia falando sobre a obra Retrato da esposa do artista: Adelaide Amoedo)

Percebi também que as figuras femininas provocaram sentimentos que remetem à autenticidade, ousadia e liberdade, a não seguir padrões, a ser o que se é, sentimentos tão necessários nesses estranhos tempos que estamos vivendo.

Me passou uma sensação mesmo boa, de liberdade. (professora Sol)

O olhar dela me mostra a liberdade: eu posso ser feliz do jeito que eu sou. (Professora Angélica)

Eu havia gostado dessa aqui pela cara dela de ousada, assim: pinta como eu estou, não estou nem aí, não vou fazer uma pose. Eu acho que foi muito isso, dela autêntica. (Professora Bia)

Ao chegarem ao museu, a primeira obra que chamou a atenção das crianças, ainda no 2º andar, foi um busto. Elas correram para lá e gritaram, admiradas: “Olha! É a Elsa?!?”



Fig.94.Crianças admirando um busto – frame

Provavelmente se referiam a uma personagem de Frozen, filme de animação da Disney, que conta a história da princesa Elsa, cujo enredo foi inspirado na história da Rainha da Neve, de Andersen. Entre as crianças, Frozen faz muito sucesso e é perceptível que a visualização da personagem no vídeo permite um reconhecimento, em outros contextos, de suas características – sobretudo a trança, marca evidente.

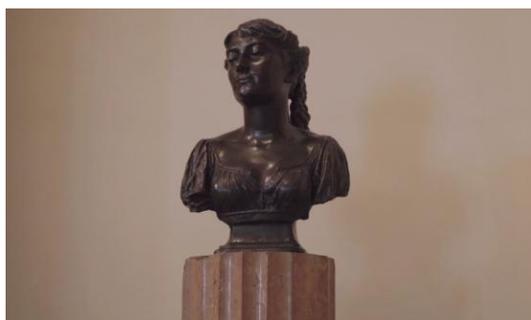


Fig.95 Checca (Simone Checarine, modelo do artista)
Rodolfo Bernardelli, 1877 (frame)



Fig.96. Personagem Elsa
imagem da internet

As crianças trouxeram para esta experiência nova, seus conhecimentos e vivências, compostos também pelo repertório de imagens com as quais convivem em seu cotidiano, dentro e fora da escola. Com esses elementos é que começam a atribuir significados às obras que encontram e, nessa interação, na visita ao museu, e em outros espaços culturais, seu repertório visual pode ser ampliado.

Já Cristian, que escolheu a obra *Alegoria do Império Brasileiro*, foi capturado pela serpe, que identificou como dragão: um pequeno detalhe da obra, que representa um indígena.



Fig.97. Alegoria do Império Brasileiro, 1872 (detalhe)
Francisco Manuel Chaves Pinheiro (Foto: arquivo pessoal)

Sabe-se que ele tinha ido, alguns dias antes, à exposição “Na Companhia de Jorge”, no Museu Janete Costa, em Niterói, onde havia muitas imagens de dragão.



Fig.98.Obras na exposição Na Companhia de Jorge/ Museu Janete Costa de Arte Popular
(Arq. Pessoal)

Lembro-me das meninas do trabalho que relatei no primeiro capítulo, as quais se interessaram também por esta escultura. O que poderia ter chamado a atenção delas? Por quais caminhos suas percepções poderiam ter ido? Que narrativas poderiam fazer?

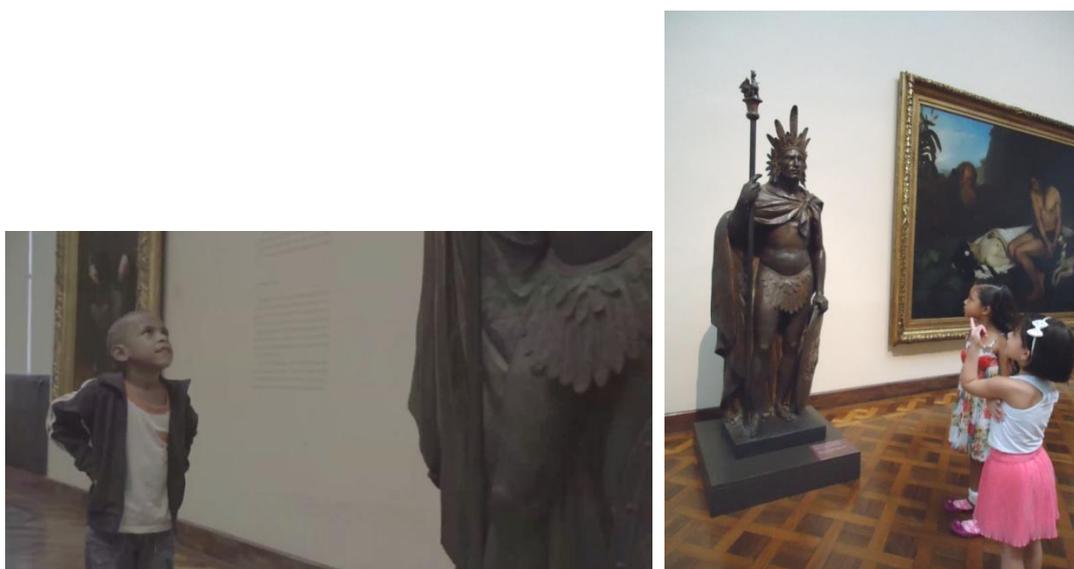


Fig.99.Crianças observando a obra *Alegoria do Império Brasileiro*.
À esquerda, Cristian, participante da pesquisa (frame)
À direita, meninas participantes de uma oficina no MNBA (foto: arq. pessoal).

A frequência a museus, exposições, concertos, cinema, teatro, apresentações de dança, etc, permite a ampliação do olhar, aumento do repertório de referências e o desenvolvimento da percepção e sensibilidade. “Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as ‘coisas do mundo’, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana” (OSTETTO, 2011, p. 05).

Quanto às professoras, também pude perceber como são afetadas na interação com as obras quando descobrem relações com seu próprio mundo.

Eu acho que a gente acaba escolhendo uma coisa mais próxima, ou o que a gente vive, ou que a gente gosta, ou que a gente pensa.
(Professora Bia)

Trago novamente uma imagem do primeiro capítulo, na qual as professoras de uma oficina no MNBA percebem semelhanças entre uma delas e as personagens de uma obra, na Galeria de Arte Moderna do museu:



Fig.100.Diante da obra Primaveras em flor, 1926
Armando Viana (arq. pessoal) MNBA/Ibram/MinC

Esta situação também ocorreu com uma das professoras participantes da pesquisa. A professora Angélica escolheu uma obra cuja personagem era, segundo consideraram as colegas e a própria professora, muito parecida com ela:



Fig.101.A tagarela, 1893 (detalhe)
Belmiro de Almeida (MNBA/Ibram/MinC)



Fig. 102. Professora Angélica
(arquivo pessoal)

- Meu Deus! (Professora Bia)
- Não é? Não falei que era a cara dela? (Professora Sol)
- Quando eu vi o nome do quadro eu falei, esse aqui é o meu. Sou eu. Porque tagarela é tudo que eu sou (*risos*). (Professora Angélica)

As professoras também fizeram outras associações, pelas lembranças e afetos despertados na apreciação das obras:

Porque ela tem uma coisa de... cósmica, deuses, astros, aí quando eu olhei o papel verde eu já sabia que era dela. Imediatamente me remeteu a ela. (Professora Bia, sobre a escolha da professora Sol, a obra *A noite acompanhada pelos gênios do estudo e do amor*, de Pedro Américo.)

O nome da minha mãe é Rita, só que ia ser Joana D'Arc, sei lá, Joana, alguma coisa assim, por conta da Joana D'Arc, que ela já tinha me contado uma vez esta história, aí eu logo associei a isso. (Professora Sol, sobre a obra *Joana D'Arc*, de Pedro Américo)

Eu fui ler o título: "Recompensa de São Sebastião" e aí foi minha escolha decisiva, porque eu sou devota de São Sebastião. Eu achei lindo ver isso, que ele teve uma recompensa, por tudo que ele viveu, por tudo que ele sofreu principalmente. Porque ele sofreu muito. (Professora Bia, sobre a obra *Recompensa de São Sebastião*, de Eliseu Visconti)

Trazendo estas narrativas das crianças e professoras, suscitadas pelo encontro com as obras de arte brasileiras do século XIX, pergunto-me: o que significam, e para que servem, estas lembranças e conexões? A pesquisadora Jeanne Marie Gagnebin (1999) fala sobre a importância da narração para a constituição do sujeito: “essa importância sempre foi reconhecida como a da rememoração, da retomada salvadora pela palavra de um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento” (p. 03).

No entanto, como disse o filósofo Walter Benjamin (1987), há um embaraço generalizado quando se pede a alguém que narre algo num grupo: é como se estivéssemos perdendo a capacidade de trocar experiências, perdendo referências coletivas, habitantes anônimos que somos nas grandes cidades.

Assim como os combatentes de guerra voltaram silenciosos do campo de batalha, mais pobres em experiências possíveis de serem comunicadas, estamos também mudos e saturados pelo excesso de imagens, informações e acontecimentos que nos deixam sedados, passivos, fragmentados, exaustos, sem possibilidades de converter tudo isso em experiências, sem nada para dizer, empobrecidos e isolados, sem histórias nem memória.

Se as notícias que recebemos diariamente já nos chegam recheadas de explicações, não sobrando espaço para as histórias surpreendentes, para os acontecimentos que nos afetam, para as experiências compartilháveis, como dissera Benjamin (1987), o que dizer do museu, lugar de memória e história? De forma geral os museus abrigam muitas informações e há pouco espaço para a imaginação, principalmente em se tratando de obras do século XIX. Nesse ponto, a sensação é a mesma descrita por outros pesquisadores:

Temos a sensação de que a linguagem expressiva foi totalmente devorada pela linguagem informativa, instrumental, fragmentada, por uma textualidade que não constrói elos de significação. Eis um dos custos do progresso que torna o mundo desnaturalizado. (CORSINO, 2009, p. 236)

Nas visitas mediadas com grupos escolares que realizo, percebo frequentemente que os professores acompanhantes das turmas se colocam numa posição passiva, apesar de eu incentivá-los a participar. É muito comum que seja sua primeira visita ao museu. Muitas vezes, não sabem nem que tipo de acervo há. “*Não entendo de arte*”, “*vocês é que sabem*” – dizem. Questiono se é preciso dominar história da arte ou crítica de arte

para poder visitar o museu. A visita só é possível na companhia de especialistas? As professoras que me acompanharam na pesquisa também falaram sobre este assunto, refletindo sobre as possibilidades e limites de levarem as crianças ao museu:

Mas para trazer eles aqui, eles precisam ter alguma coisa no currículo mais aprofundado nessa questão da história. De que adianta mostrar arte só pela arte? Tá bom, é legal. Mas eles também têm que saber, e se a gente não tem conhecimento disso, como é que a gente vai falar com eles? Eles vão nos perguntar coisas que vão nos deixar tontas. Nós temos que fazer uma formação urgente, para depois trazê-los. (Professora Angélica)

Quando a gente já conhece alguma coisa do quadro, é mais fácil a gente se identificar do que um quadro que a gente não sabe do que se trata. (Professora Bia)

Penso sobre o peso da palavra dos especialistas no espaço do museu – e aqui incluo textos de parede, folders, livros sobre história da arte, e também mediadores, curadores, críticos de arte. O que está em jogo, além das palavras? O que ou quem é silenciado? Quem sente que tem palavras a dizer? Quem fica sem palavras? Quem dá a palavra? Segundo Larrosa (2016, p. 60), muitas vezes os especialistas usam uma língua neutra que se dirige a um leitor ou ouvinte abstrato e impessoal, é uma “língua sem ninguém dentro”, onde parece que tanto os técnicos como os críticos já pensaram e já disseram tudo o que era possível.

Não se trata de ignorar o que falam os especialistas, evidentemente. Mas a razão não precisa sobrepor-se à emoção, nem a falta de informações técnicas ou históricas impedirem a possibilidade a quem quer que seja de ir ao museu, de se relacionar com a obra. Concordo que para a apreciação artística é importante o conhecimento histórico, e mesmo técnico, sobre arte, mas “uma coisa é o conhecimento, outra coisa é o olhar, estar diante da obra” (OSTETTO, 2006, p. 30).

De toda forma, como alertara o historiador, nunca se sabe tudo sobre uma obra e, portanto, para apreciá-la é melhor “ter o espírito leve, pronto a captar todo e qualquer indício sugestivo e a reagir a todas as harmonias ocultas” (GOMBRICH, 2012, p. 36).

O objeto artístico possui múltiplos e inesgotáveis sentidos e assim, como também ponderou Jorge Coli (1995), os textos trazem informações úteis, chamando a atenção para certos aspectos, construindo relações com outros campos do conhecimento como a História, Filosofia ou Psicologia, mas são sempre análises

parciais, instrumentos complementares, que não traduz a “verdade” da obra, não são “explicadores” ou desvendadores absolutos do objeto artístico (COLI, 1995, p. 120-121). Diz ele que para a fruição da obra é preciso “frequentá-la”, estar diante dela muitas vezes, pois em nossa vida cotidiana somos inundados por imagens visuais que exigem uma leitura rápida: cartazes publicitários, sinais de trânsito, imagens frenéticas da televisão. Ao falar que “perdemos o hábito do olhar que analisa, perscruta, observa”, conclui:

É na frequência da obra que a intersubjetividade pode se dar. É através dela que podemos "encontrar" com o autor, sua época, e também com nossos semelhantes. É pelas veredas não racionais da arte, que a frequência permite descobrir e percorrer, que nos "sintonizamos" com o outro, numa relação particular que a vida cotidiana desconhece. Terreno da intersubjetividade, a arte nos une, servindo de lugar de encontro, de comunhão intuitiva; ela não nos coloca de acordo: ela nos irmana. (COLI, 1995, p. 125).

Kolb-Bernardes e Ostetto (2016) observam que um aspecto comum nas práticas de ensino da educação infantil, é sobrepor a vida do artista a sua produção estética e aos seus procedimentos artísticos. É importante conhecer a história do artista e o contexto da obra, mas se limitar a isso seria empobrecedor. O principal é a arte, e estas informações devem ter como objetivo desencadear novos processos de investigação por parte das crianças. Ao considerarmos a obra de arte como algo concluído, exposta apenas para ser observada e compreendida, a ação educativa será baseada em compreensão e cópia, resultando em nos tornar meros espectadores e péssimos reprodutores (ZUCCOLI, 2015, p.1049). Podemos ler sobre o quadro, comparar outros quadros do mesmo autor, do mesmo gênero, de outros pintores onde há afinidades com aquele, situar o pintor na sua época, como diz Coli (1995, p. 122), “podemos enveredar por mil sendas diferentes: o essencial é nos mantermos, sempre, próximos à obra”, pois assim evitamos delegar aos outros a nossa relação com a arte.

Vejo como fundamental o cuidado com a formação docente: não somente ter conhecimentos sobre arte, mas ver arte, frequentar museus e espaços culturais, desenhando “novas formas de articular educação e arte, estreitando os laços e tramando-se íntimas relações, porque fundamentais para ser humano” (OSTETTO, 2016, p. 322). Esse é um caminho para que também as crianças cheguem ao museu, já que o professor

é o principal mediador, aquele que abre caminhos na escola para o acesso aos bens culturais. Como o professor pode propor uma aventura que ele não viveu?

Para fazer do museu um território de pesquisa, de descoberta, de multiplicidade de ideias, sentimentos, saberes, o tempo também é uma questão. Como professores e crianças vão construir um olhar sensível, despertarem-se para o novo, compartilharem histórias e memórias, se o relógio está aí, apressando tudo? – “temos que estar de volta à escola até meio-dia”, “é muito trânsito até lá”, escuto. A experiência é aquilo que nos passa, nos afeta, nos convoca a dar sentido a nossa vida. E nela, conta o tempo. “A velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (LARROSA, 2016, p. 22).

As professoras verbalizaram a importância do “olhar descompromissado”, sem tempo controlado, nem percurso predeterminado, sem obrigações, um olhar que acontece na calma e que, por isso, permite ver os detalhes:

É porque a gente passa muito rápido, passa o olhar corrido sobre o principal que tem nas telas, enquanto a gente vai olhando. Só quando a gente observa com mais calma percebemos os detalhes... (Professora Angélica)

Um pequeno conto de Eduardo Galeano me ajuda a ampliar o pensamento sobre esta questão:

A função da arte/2

O pastor Miguel Brun me contou que há alguns anos esteve com os índios do Chaco paraguaio. Ele formava parte de uma missão evangelizadora. Os missionários visitaram um cacique que tinha fama de ser muito sábio. O cacique, um gordo quieto e calado, escutou sem pestanejar a propaganda religiosa que leram para ele na língua dos índios. Quando a leitura terminou, os missionários ficaram esperando. O cacique levou um tempo. Depois, opinou:
- *Você coça. E coça bastante, e coça muito bem.*
E sentenciou:
- *Mas onde você coça não coça.* (GALEANO, 2011, p.28)

No museu, quando se pode escolher falar ou não falar, escolher uma obra e pensar no que *coça*, no que provoca, no que inquieta, abre-se espaço para que algo aconteça. “A experiência estética é, também, uma experiência de liberdade, de possibilidades de escolha” (OSTETTO, 2011, p. 10), e na visita realizada no âmbito da

pesquisa, percebi que as narrativas mais ricas das crianças foram enunciadas de forma espontânea.

Isso me leva a pensar questões de mediação: como este encontro com a obra pode ser promovido da forma que melhor amplie as possibilidades de apreciação estética? Como os professores e monitores cuidariam para não dirigir o olhar somente para determinadas obras – que por vezes podem ser as que *não coçam*? Como nos dar tempo para vivermos uma experiência, estarmos disponíveis, abertos e receptivos? “À visão repetida uma obra de arte intensifica-se”, diz Benjamin (1987, p. 32).

As professoras assinalaram que só na segunda vez que olharam a obra é que repararam em alguns detalhes que não tinham visto num primeiro momento, e se espantaram com isso.

Mas engraçado, que quando eu passei primeiro eu nem tinha reparado na coruja; no segundo olhar [...] que eu vi, que eu observei que tinha uma coruja ali. (Professora Sol)

Eu também, quando vi não observei a coruja não.[...] como é que ela foi parar ali, que eu olhei para a mulher e eu não enxerguei ela... (Professora Angélica)

A gente olha pela primeira vez e olha de novo [...] Eu tinha prestado mais atenção nesta parte de baixo do quadro, quando eu voltei é que eu fui observar o anjo. (Professora Sol)

Yasmim, num determinado momento de sua visita, deitou-se no chão.

No meu entender, preferiu olhar para outra coisa que não se costuma olhar: o teto. Seus olhos pareciam estar lá, mas sua cabeça... Por onde andaria? Ela mexia os lábios como se estivesse cantando, mas não emitia nenhum som: estava em seu mundo particular.



Fig. 103. Yasmin

“Onde você anda com a cabeça? Por que não presta atenção? Está com a cabeça nas nuvens?”. Conforme disse Gambini (2010), as vozes professorais nos convocam a estar sempre com a cabeça na terra, na chamada realidade, e não com a cabeça nas nuvens. Diz ele que estar “nas nuvens” é precisamente onde o artista se reconhece, leva a um estado mental necessário para a criação. Estar em contato com a arte pode levar também a este estado.

A arte é uma antiga e preciosa via de obtenção de novos conhecimentos: realidades não nomeadas, terrenos não mapeados, valores ainda sem contorno nem definição, sensações não catalogadas, estados de espírito incomuns, maneiras novas de estar no mundo e de ser humano. A arte leva a essas dimensões, as descobre, as inventa. (GAMBINI, 2010, p. 151).

Girardello (2006), também vai por esta direção, ao dizer que a imaginação infantil pode ser educada pois está ligada à inteligência e às emoções, e uma das condições mais favoráveis à imaginação é justamente a possibilidade da fruição estética, o contato com a literatura e a arte. “A imersão na experiência da arte exige tempo, que é em geral outra condição benéfica para a vivência imaginativa da criança.” (GIRARDELLO, 2006, p.56). A referida autora, citando Greene (1995), diz que o contato com a arte é o melhor antídoto contra o “congelamento do pensamento imaginativo”, causado, frequentemente, pelo bombardeio de imagens que sofremos hoje pela tecnologia. Diz ainda que, para que a criança tenha um envolvimento com a arte, é preciso que ela receba um estímulo delicado, que a leve tanto a prestar atenção nos detalhes das obras, como também a libere para “construir um significado particular que as obras possam ter para ela.”

Assim, o professor torna-se um importante interlocutor, aquele que pode acompanhar as descobertas e acolher o ser poético da criança, sua forma de *transver o mundo*, como diria Manoel de Barros. Os artistas têm uma forma inspiradora de conhecer o mundo, observa Ostetto (2011, p. 04): com o olhar curioso, sem medo do estranho e do desconhecido, pesquisam, experimentam, “colocam-se em posição de escuta, de atenção às coisas, aos objetos, aos outros, cultivando o abismo da dúvida, da ambiguidade”. No entanto, diz a pesquisadora, no campo educacional tomamos outro rumo: buscamos as certezas pedagógicas, as regras, os modos de fazer, e tememos o que não podemos controlar, como o afeto, a fantasia e a sensibilidade. É verdade. O devaneio, a imaginação e o lúdico na formação do professor, por onde andar? Na visita ao museu, as professoras também puderam ficar “com a cabeça nas nuvens”:

O superpoder que eu queria ter era em lugares antigos, em pinturas antigas, pôr a mão na parede e saber o que aconteceu ali, conseguir ver o que já aconteceu antigamente, e quando eu vi este quadro foi a mesma coisa, minha vontade era ter estado neste lugar, nesta época, pra ver como era nessa época. (Professora Bia)

Ela já não existe mais, mas é como se ela tivesse existindo nesse momento, como se eu estivesse conversando com o quadro... Tem uma relação, não sei te explicar, mas é uma coisa assim. (Professora Angélica)

Portanto, é essencial que o educador também acolha seu próprio ser poético, que vá lá onde não conhece, que experimente, que fique com a cabeça nas nuvens. E nesse caminho, o museu pode ser um espaço privilegiado para que experiências aconteçam, ao despertar memórias e sentimentos, ao se ter a possibilidade de narrar, dar sentido ao que vivemos em contato com obras de arte.

Afinal, quando se convida a narrar, não significa apenas falar de si mesmo, mas a partir de si mesmo, abandonando a segurança e expondo-se numa língua de conversação, que não exclui nem diminui (LARROSA, 2016). A arte instiga, provoca e nos afeta, pode nos levar a lugares desconhecidos de nós mesmos.

A arte não estimula em nós apenas as faculdades racionais. Causa impactos, provocando modificações em nossa sensibilidade e nossas emoções. Atua de modo profundo em nosso cerne, nossas entranhas, nossas contradições, nossos desejos e nossos medos. Nunca é simples e nítida. Pode ser bela, sinistra, erótica, repulsiva e muito mais. Ultrapassa sempre as intenções do artista, mesmo as mais claras e racionais; pode mesmo negá-las e contradizê-las. (COLI, 2017, n.p).

Outro ponto que a pesquisa me provocou e conduziu a refletir, diz respeito à questão da nudez nas obras de arte. Considero oportuna a discussão, pois esta questão foi levantada pelas professoras e crianças durante a visita, antes mesmo dos acontecimentos recentes no campo das artes e museus. Refiro-me ao fechamento da *Exposição Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, retirada de cartaz no Santander Cultural de Porto Alegre²¹; a apreensão de uma obra de arte de um museu no Mato Grosso do Sul por policiais, após denúncia de apologia ao crime²², e a polêmica da performance *La Bête*, do artista Wagner Schwartz, no MAM de SP²³.

Tanto o ICOM – Brasil, como o Ibram lançaram notas de repúdio:

O Ibram repudia qualquer tipo de censura em torno da produção artística, mesmo que trate de temas ainda sensíveis para nossa

²¹ Com curadoria de Gaudêncio Fidelis, a mostra reunia 270 obras de 85 artistas (entre os quais Adriana Varejão, Portinari, Lygia Clark e Leonilson) que abordavam questões de gênero e diversidade sexual. Agosto/setembro de 2017

²² Trata-se da obra *Pedofilia*, da artista Alessandra Cunha (Ropre), que foi retirado do Marco (Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul) pela polícia, por causa de um boletim de ocorrência aberto por deputados estaduais. Setembro de 2017

²³ Performance que inaugurou a Mostra Panorama da Arte Brasileira, no Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo. A obra era uma releitura da série *Bicho*, da artista Lygia Clark. Setembro de 2017

sociedade, e reforça ser indispensável numa democracia a liberdade de expressão, produção e fruição artística. (Ibram, 2017)

Durante a visita livre das professoras, entre outros assuntos, elas comentaram que as crianças iriam reparar no peito das índias e na conversa que tivemos, na sala reservada, conversamos sobre isso.

- Vocês que recebem as crianças aqui, os maiores, como eles reagem quando se deparam com os quadros de nudez? (Professora Sol)
- Tem o livro do Ziraldo, “O menino mais bonito do mundo”, que no final tem uma figura assim, entendeu? (Professora Angélica)
- Ah, é da Vênus, né? (Eu)
- É, aí todo mundo quer pegar aquele livro para ver a mulher pelada no final (risos). (Professora Angélica)
- É igual aquele “A roupa nova do rei”, que tem o rei. (Professora Bia)
- Tem o “Rei Bigodeira e sua banheira”, que também tem uma questão dele na banheira, e no final ele sai pelado e aparece o bumbum. (Professora Angélica)
- Eles estão se reconhecendo. (Professora Bia)
- Chama a atenção de todo mundo, não só deles! (risos). (Professora Angélica)

Na visita das crianças, percebi que a obra *Davi e Abizag*, de Pedro Américo, chamou a atenção delas justo por este motivo.



Fig.104.Crianças observando a obra *Davi e Abizag*, 1879 – Pedro Américo (Frame)

Em frente ao quadro, quando sentamos para conversar, as narrativas apareceram com diferentes conteúdos, seja com afirmativas, negativas ou questionamento, as crianças falavam a respeito do que estavam vendo na pintura.

- A mulher está pelada. (Yasmim)
- É pintura, né? (Cristian)
- Bonito o corpo dela. (Pedro Henrique)
- Não gosto de ver, não. (Kauane)

É interessante assinalar que Yasmim, que escolheu este quadro para a pesquisa, disse que a mulher era uma princesa, o homem era seu esposo e “só faltava o filho”, atribuindo ao quadro, segundo percebo, um tom mais afetivo ou familiar do que sedutor.

No meu trabalho cotidiano, nas visitas mediadas com grupos de crianças e adolescentes, alguns sinais como constrangimento, espanto, risadas abafadas e cutucadas são visíveis. A partir das narrativas das professoras e crianças, considero importante desenvolver a discussão sobre a apreciação estética do nu artístico e até suas possibilidades pedagógicas.

Quando as próprias professoras indicaram o interesse das crianças nas imagens de nus nas ilustrações de livros infanto-juvenis que utilizam na escola, lembrei-me do livro *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire (1983). Entre tantas histórias compartilhadas no livro, ela nos relata que, num determinado momento de seu trabalho com as crianças da educação infantil, percebeu o interesse de sua turma sobre o corpo, principalmente os órgãos genitais. Perguntando-se como dar vazão à curiosidade e demonstrar que na escola havia espaço para esse conhecimento também, ela trouxe para a roda um livro de pinturas de Dégas. Conta a professora Madalena:

Sublinhei a beleza do traço nos desenhos, a semelhança que havia entre o desenho e um corpo nu “de verdade”. Acrescentei que os pintores necessitam de estudar anatomia para melhor desenharem, que alguns desenharam, pintam com modelos, e outros não. Tentei mostrar, enfim, que o nu não é somente “mulher boazuda”, pode ser também um desenho maravilhoso de Dégas. (FREIRE, 1983, p. 98)

Vale trazer para discussão que dois museus de Paris, o Museu d’Orsay e o Musée de l’Orangerie relançaram em outubro de 2017 uma bem-sucedida campanha para atrair mais famílias aos museus: são nove cartazes, exibidos em ruas, paradas de ônibus e no metrô, com imagens de obras do acervo com frases bem-humoradas

direcionadas a pais e filhos, como: “Tragam seus filhos para ver seus super-heróis em 3D”, “Tragam seus filhos para ver nem velozes, nem furiosos”.



Fig.105.Imagens de divulgação do facebook do Museu d’Orsay e do Musée de l’Orangerie

Chamo a atenção aqui para um cartaz da campanha que dizia para trazerem os filhos para ver gente nua:

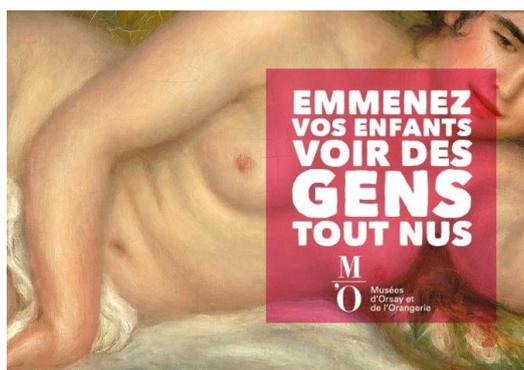


Fig.106.Imagem de divulgação do facebook do Museu d’Orsay e do Musée de l’Orangerie

De acordo com reportagem da Folha de São Paulo (04/10/2017), a coordenação da campanha disse que ela foi muito bem recebida pelo público, sem nenhuma polêmica. O objetivo era se colocar no lugar das crianças quando elas vão aos museus, decifrar suas reações e a compreensão que têm das obras.

Penso como seria benéfico se pudéssemos tratar o nu artístico, e outras questões que a arte pode instigar, como convites para o pensamento e a reflexão.

A arte, tantas vezes, nos choca. Abrigávamos um conjunto de sentimentos pacificados e, de repente, uma obra vem perturbá-los. Nós ou a recusamos, e permaneceremos imóveis em nós mesmos, ou a

aceitamos, e ampliamos os poderes compreensíveis de nossa sensibilidade. (COLI, 2017, n.p)

Outro aspecto interessante é que estes nus artísticos podem provocar uma reflexão sobre os padrões estéticos impostos no mundo contemporâneo. Foi o que sucedeu com as professoras que participaram da presente pesquisa, como revela o diálogo capturado:

- A gente até estava falando sobre o padrão de beleza, porque eu olhei o quadro e falei: nossa, parece até eu de costas, cheio de dobrinha aqui do lado, poderia até ser eu! Eu falei: eu me identifico com uma coisa dessas, não com esse padrão estético imposto agora. (Professora Bia)
- Antigamente era... (Professora Angélica)
- Eu estava falando para ela, como o padrão de beleza antigamente era tão... O corpo cheio de curvas... (Professora Sol)
- Redondinho, né? (Professora Angélica)
- Elas eram mais redondinhas. (Professora Sol)
- Eu ia ser objeto de desejo. (risos). Ia ter um quadro meu estampado na parede. (Professora Bia).

Conhecendo algumas narrativas das crianças e professoras de Educação Infantil em contato com a arte brasileira do século XIX, recolhidas a partir de uma visita ao MNBA, pude perceber que o que se fala (com a voz, corpo, tudo) é muito mais do que sobre arte. A escolha das obras, a relação com o espaço do museu, as lembranças, afetos e emoções despertados pode nos levar à experiência, na concepção de Walter Benjamin. Ainda que não possamos determinar o que realmente se passa conosco num museu, é possível perceber que podemos ser afetados, tocados, marcados, transformados. Podemos dar sentidos ao que somos e ao que nos acontece, aproximando-nos da experiência coletiva, da cultura como patrimônio.

Benjamim (1933) pergunta qual seria o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós.

Todas essas lembranças, ao serem recuperadas, liberam sentimentos que podem ser compartilhados, demonstrando assim que a vida interior não tem, por natureza, um caráter estritamente privado e que o empobrecimento da experiência humana pode ser, pelo menos em parte, transformado através de uma articulação mais efetiva entre o individual e o coletivo nas práticas escolares. (D'ANGELO, 2008, p. 101).

Ao me despedir de Mnemosine, algumas considerações finais

Esta pesquisa buscou perceber como crianças e professoras se relacionam com a arte brasileira do século XIX e com o museu, trazendo suas próprias vozes e movimentos. Sei que as narrativas dos encontros representam apenas um pequeno fragmento, que não pode ser generalizado, mas nos abrem caminhos para pensarmos sob um novo ponto de vista o museu e as obras de arte.

Falando em caminhos, tive que optar por alguns entre muitos, em diversos momentos da pesquisa. Escolher os autores que me acompanhariam nesta viagem nem sempre foi tarefa fácil. Com certeza deixei de lado muitas possibilidades de belas paisagens. Porém, penso que outros pesquisadores-viajantes poderão tomar outros rumos, e a troca enriquecerá a todos.

Não posso deixar de mencionar que Manoel de Barros, Ítalo Calvino e Eduardo Galeano me salvaram de áridos labirintos nos quais me metia às vezes, iluminando e aquecendo meu percurso, mostrando-me novas e inusitadas alternativas. Constatei que para falar de arte, experiência e pessoas, só a via racional não bastaria.

Eduardo Galeano dizia que, na infância, somos todos poetas, depois o mundo se ocupa de apequenar nossa alma.²⁴ Um grande alerta, principalmente para os que, como eu, trabalham com a educação das crianças. Foi com alívio e alegria que percebi que elas, mesmo num espaço historicamente elitista, de arquitetura imponente e “muito adulto” como é o museu, apropriaram-se deste espaço da forma como sabem, com todos os sentidos. Isto implica em um acolhimento que ainda precisa ser melhor pensado, tanto por parte dos museus (equilibrando-se entre as questões de segurança, preservação, curatoriais e as ações educativas), como por parte da escola, em última instância, das professoras, parceiras privilegiadas nesta aventura.

Não faz sentido se reduzir a arte a *trabalhinhos*, atividades fragmentadas com modelos a seguir, ou imaginar que a criança só vai se interessar por determinados artistas (como Tarsila, Portinari, Monet ou Picasso) ou a determinado tipo de arte, como a contemporânea. Nem ir à uma exposição somente pelo apelo da mídia ou pelo

²⁴ Em entrevista concedida a Eric Nepomuceno no Programa Sangue Latino – Canal Brasil, direção geral Paulo Mendonça. Produção Urca Filmes – Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NFTTr4vVhxzU>> Acesso em 02/07/17

“conteúdo” curricular que ela poderia ter (LEITE, 2005), numa visão pobre e escolarizada dos museus. Percebi pela pesquisa que mesmo a arte brasileira do século XIX, de certa forma esquecida pela educação infantil, pode tocar as crianças, ampliar seu repertório cultural, suas vivências, seus olhares. Logo, é profundamente necessário que

haja alguém sensível e preparado com quem as crianças possam partilhar, refletir, prolongar esta experiência no tempo...transformando esta experiência individual numa experiência coletiva, capaz de fugir do risco anunciado por Benjamin quando criticava a modernidade e o empobrecimento da experiência pela perda da capacidade de narrar. (MOURA, 2005, p.1).

Como ser este interlocutor? Como dar informações e interagir com a criatividade e imaginação da criança? Como estar aberto à sua sensibilidade e expressão? A pesquisa deu algumas pistas, mas estudos mais aprofundados são necessários.

Pensar na arte na educação infantil faz com que tenhamos necessariamente que pensar na formação cultural do educador. Que esta formação não seja apenas teórica, fora de contexto, mas que se amplie olhares, explore espaços, viva experiências estéticas significativas, tenha acesso a museus, concertos, espetáculos, esteja frente a frente com a arte, muitas vezes, sem preocupação com o tempo, que a sua sensibilidade seja alimentada, para que veja a arte como imprescindível na sua vida e na vida das crianças.

Assim, penso na arte como uma possibilidade de formação integral do sujeito, e o museu como lugar de encontro, de compartilhamento de experiências, de narrativas sobre o que somos, o que nos acontece quando estamos diante da arte. Um lugar de acolhimento do ser poético de crianças e professoras. Uma visita instigante, onde possamos sentir o patrimônio cultural como realmente nosso, porque nos faz sentido.

Aqui me despeço de Mnemosine, que se tornou uma espécie de “amiga imaginária” nesta aventura. Soprando lembranças e ideias, fez a pesquisa ter todo o sentido para mim, a danadinha. Sinto que ainda terei muito trabalho pela frente.

Kublai perguntou para Marco Polo:

- Você, que explora em profundidade e é capaz de interpretar os símbolos, saberia me dizer em direção a qual desses futuros nos levam os ventos propícios?

- Por esses portos eu não saberia traçar a rota nos mapas nem fixar a data da atracação. Às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que se encontram no vaivém, para pensar que partindo dali construirei pedaço por pedaço a cidade perfeita, feita de fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta. Se digo que a cidade para a qual tende a minha viagem é descontínua no espaço e no tempo, ora mais rala, ora mais densa, você não deve crer que pode parar de procurá-la. (CALVINO, 2017, p.197)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFREDO, Fátima. Francisco Manuel Chaves Pinheiro e sua contribuição à imaginária carioca oitocentista. **Revista Eletrônica 19&20**. Rio de Janeiro, v. V, n. 2, abr. 2010. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/artistas/fmcp_fa.htm>. Acesso em 15 nov. 17

ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. 5 volumes. Compilação e tradução de Pepita de Leão. Porto Alegre: Ed. Globo, 1960.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A palavra mágica**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999

BATISTA, S. S. S. "Museu vivo": massificação e escolarização dos museus. **Revista Olhar- UFSCar** - São Carlos, SP: ano 04 - nº 7 - jul-dez/2003. Disponível em < <http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar7/olhar7.php>> Acesso em 17 ago 2015

BARBOSA, Ricardo J. C. **Schiller e a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Ed. Planeta, 2010

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Obras escolhidas v. 1). São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas II – **Rua de mão única**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, Editora 34, 2002

BERGER, John. **Para entender uma fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BIBIAN, Simone. **Caderno Educativo: São Sebastião no acervo do MNBA**. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes, 2016.

BÍBLIA SAGRADA - edição Pastoral. São Paulo: Paulus, s/d.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os museus**. Disponível em : < <http://www.museus.gov.br/os-museus/>>. Acesso em 25 ago 2015.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de jan.de 2009. **Estatuto de Museus**, Brasília, DF, jan. 2009. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm> Acesso em 15 out 2017

BRITO, Alexandre. **Museu desmiolado**. Porto Alegre: Ed. Projeto, 2011.

CAFFÉ, Eliane. **Narradores de Javé**. (Filme). Produção: Bananeira Filmes, Gullane Filmes, Latent Productions e Riofilme, Brasil/França, 2004. 1h40min

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CAPES/MEC. Portal de Periódicos. Disponível em
<<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 04 de jul. 2016.

CARDOSO, Rafael. **A arte brasileira em 25 quadros (1790-1930)**. Rio de Janeiro: Record, 2008

CARVALHO, Cristina. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

CARVALHO, Cristina. **Instantâneos da visita: a escola no Centro Cultural. Rio de Janeiro**. PUC Rio, Departamento de Educação, 2005.

CARVALHO, Mara; RUBIANO, Márcia. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In.:OLIVEIRA, Zilma (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994

CHAGAS, Mário de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó: Argos, 2006

CHAGAS, Mário de Souza; STORINO, Claudia M.P. Os museus são bons para pensar, sentir e agir. **Musas - Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Rio de Janeiro, nº 3, 2007
Disponível em: < <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/01/Musas3.pdf>>
Acesso em 19/06/2017

CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. "Os Bandeirantes": quando a pintura nega a historiografia. In.: **XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** - João Pessoa: ANPUH, 2003
Disponível em
<<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.420.pdf>>
Acesso em 30 out 2017

COLI, Jorge. **Como estudar a arte brasileira do século XIX?** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COLI, Jorge. Por moralismo torpe, pessoas decidem eliminar a reflexão e neutralizar a arte. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 15 out.17.

Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/jorge-coli/2017/10/1926619-por-moralismo-torpe-pessoas-decidem-eliminar-a-reflexao-e-neutralizar-a-arte.shtml>>

Acesso em 24 nov. 17

CORSINO, Patrícia. Infância e Linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs). **Política, cidade e educação – itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: E. Contraponto, PUC-Rio, 2009

COSTA, Angela Marques da; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **1890-1914: no tempo das certezas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COSTA, Cristina. **A imagem da mulher – um estudo de arte brasileira**. Rio de Janeiro: SENAC Rio, 2002.

D ‘ANGELO, Martha. Infância em Berlim: expedições às profundezas da memória. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n.221 p. 90-102, jan/abr. 2008.

DELGADO, A.C.C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.125, p. 161-179, maio/ago 2005.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus; Pinacoteca do Estado de São Paulo; Secretaria do Estado da Cultura, 2013.

Disponível em: <http://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2014/03/PDF_Conceitos-Chave-de-Museologia.pdf> Acesso em 14 nov.17

Donato – **Sistema de Informações** (Museu Nacional de Belas Artes/Ibram/MinC).

DORNELLES, A. **Crianças em Espaços expositivos: abrimos a porta do gigante**. 2013. 111 pag. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ENCICLOPÉDIA **Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br>>.

Acesso em: 15 de out. 2017.

FLORES, C. L. B. **O que as crianças falam sobre o museu...** 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.

FRANCO, Daniella. Museu d’Orsay retoma campanha “Tragam seus filhos para ver gente nua”. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 04 out. 17.

Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/10/1924183-museu-dorsay-retoma-campanha-tragam-seus-filhos-para-ver-gente-nua.shtml>> Acesso em 24 nov. 17

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

FRANZ, Teresinha Sueli. Victor Meirelles e a Construção da Identidade Brasileira. **19&20**, Rio de Janeiro, v. II, n. 3, jul. 2007. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/obras/vm_missa.htm>. Acesso em 15 nov.17

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GAMBINI, Roberto. Com a cabeça nas nuvens. **Pro-posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 149-159, maio/ago 2010

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de envolvimento pessoal. In.: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. São Paulo: Artmed, 1995.

GANZER, Adriana Aparecida. **“Eu começava a olhar uma coisa que me interessava e já tinha que olhar outra”**: refletindo sobre a relação dialógica entre o museu de arte e a criança. 2007.156 p. Dissertação de Mestrado em Educação. UNESCO, Santa Catarina. 2007.

GIRARDELLO, Gilka. A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In.: LENZI, Lucia Helena; ROS, Silvia Z. da; SOUZA, Ana Maria Alves; GONÇALVES, Marise (orgs.). **Imagem: intervenção e pesquisa**. Florianópolis: Ed. Da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2012

HOLM, Anna Marie. **Baby-art - Os primeiros passos com a arte**. São Paulo: MAM, 2007

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Revista Pro-Posições**, v. 15, n. I (43) - jan./abr. 2004

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: MAM, 2005

ICOM – **Conselho Internacional de Museus** - Brasil. < <http://www.icom.org.br/>>

IBRAM - 15ª Semana de Museus - **Museus e histórias controversas: dizer o indizível em museus**. Disponível em:

<http://eventos.museus.gov.br/docs/15snm/15_SEMANA_Museus_e_historias_controversas.pdf> Acesso em 21 fev. 2017

IBRAM. **Política Nacional de Educação Museal**. Disponível em <<https://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Museal.pdf>> Acesso em 23 ago 2017

IBRAM. **Carta de Belém – PA**. Princípios e Parâmetros para a criação e posterior implementação da Política Nacional de Educação Museal. 25 de Nov. 2014

Disponível em: < <http://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/Carta-de-Belem.pdf>> Acesso em 23 out. 2017

IBRAM . **O que é museu**. Disponível em < <http://www.museus.gov.br/os-museus/o-que-e-museu/>> Acesso em 10 out 2017

IBRAM. **Nota: Ibram repudia tentativa de censura**. Disponível em <http://www.museus.gov.br/nota-ibram-repudia-tentativa-de-censura/>. Acesso em 24 nov. 17.

KIM, Douglas. **O livro da Filosofia**. São Paulo: Globo, 2011.

KRAMER, Sonia; CARVALHO, Cristina. Dentro e fora do museu: de ser contemplador, colecionador, mediador. In: SANCHES, Janina; FERREIRA-SANTOS, Marcos, ALMEIDA, Rogério. **Arte, museu e educação**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

KOLB-BERNARDES, Rosvita; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte na educação infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 40-52, maio/ago. 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa** – São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, Maria Isabel. **O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre condições de produção cultural da infância**. 2001. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 2001

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs) **Museu, educação e cultura – encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papyrus, 2010

LEITE, Maria Isabel. Crianças, velhos e museu: memória e descoberta. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 68, p. 74-85, jan./abr. 2006.

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. **Revista Educação & Sociedade**. CEDES, nº 40, dezembro, 1991.

LOPES, Thamiris Bastos. **O Público Infantil no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil**. 2014. 155 p. Dissertação de Mestrado em Museologia e Patrimônio, UNIRIO/MAST, Rio de Janeiro, 2014.

LOPEZ, Adriana. **História do Brasil: uma interpretação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética . **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017-10-17.

MACHADO, Ana Maria. **Clássicos de verdade: mitos e lendas greco-romanas**. 3º ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GRANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança** – Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCONDES, Luiz Fernando C. **Temas e símbolos da arte universal**. Rio de Janeiro: Ed. Pinakotheke, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MIGLIACCIO, Luciano. Simbolismo. In: **Eliseu Visconti – a modernidade antecipada**. (catálogo). Rio de Janeiro: Hólus Consultores Associados, 2012.

MOURA, Maria Teresa J. Alencar. Escola e museu de arte: uma parceria possível para a formação artística e cultural das crianças. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

MUSÉE D'ORSAY . Imagens. Disponível em
<<https://www.facebook.com/museedorsay>> Acesso em 24 nov. 17

MUSÉE DE L'ORANGERIE. Imagens. Disponível em
<<https://www.facebook.com/pg/museedelorangerie>> Acesso em 24 nov. 17

MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES. **Histórico**. Disponível em
<<http://mnba.gov.br/portal/>> Acesso em 15 nov. 17

MUSEU VICTOR MEIRELLES. **Biografia**. Disponível em
<<http://museuvictormeirelles.museus.gov.br/victor-meirelles/biografia/>> Acesso em 15 nov. 17

NARANJO, Javier (seleção). **Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças**. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, UNISC, Departamento de Educação, Santa Cruz do Sul, v.14, n.1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**. UNICAMP, Campinas, v. 26, n. 1 (76) | p. 161-178 | jan./abr. 2015

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0161.pdf>>

Acesso em 22/05/17

OSTETTO, Luciana Esmeralda. 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, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>> Acesso em 04 set. 2015

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de consumidores ou criadores? Cultura e arte na educação infantil. In.: REIS, Magali; BORGES, Roberta Rocha. (orgs.) **Educação infantil: arte, cultura e sociedade**. Curitiba: CRV, 2016.

PASSEGGI, M.C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/118.pdf>> Acesso em 22/05/17

PEDROSA, Adriano (et al.). **Histórias da Infância**. São Paulo: MASP, 2016. 272 .

PEREIRA, Sonia Gomes. Revisão historiográfica da arte brasileira do século XIX. **Revista IEB**, n. 54, 2012 set/mar: p. 87-106.

PEREIRA, Sonia Gomes. **Arte Brasileira no século XIX**. São Paulo: Com-Arte, 2008.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

REDDIG, Amalhe Baesso; LEITE, Maria Isabel. O lugar da infância nos museus. **Musas - Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Rio de Janeiro, nº 3, 2007

Disponível em: < <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/01/Musas3.pdf>>

Acesso em 19/06/2017

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In.: **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. CEPPI, Giulio, ZINI, Michele. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa** – São Paulo: Cortez, 2008.

SALLES, Evandro. **Catálogo: arte para crianças**. Museu Vale do Rio Doce, 2007.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Quem está na escuta?** - entrevista. Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. 2016. Idealização: Mapa da Infância Brasileira (MIB). Estudio Veredas -Entrevista concedida a Gabriela Romeu. Disponível em:
<http://docs.wixstatic.com/ugd/27072f_6c92d7e7261f4d15afe44946143d05b8.pdf>
Acesso em 02/jul/17

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do Imperador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **De olho em D. Pedro II e seu reino tropical**. São Paulo: Claroenigma, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Império em procissão: ritos e símbolos do Segundo Reinado**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **A Batalha do Avaí**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade**. São Paulo: Ed. Herder, 1963.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHILLER, Friedrich. **Fragmentos das preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

SCHILLER, Friedrich. **Cultura estética e liberdade**. São Paulo: Hedra, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão, KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In. CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa** – São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Rosangela de Jesus. Um novo olhar para a Arte Brasileira e o Século XIX. **História na Fronteira**, Foz do Iguaçu, v. 3, n.3, p. 51-66, jul/dez 2010.

SOUSANIS, Nick. **Desaplanar**. São Paulo: Veneta, 2017

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 62-79, jan./abr. 2006.

STARK, Andrea Carvalho. À memória de João Caetano. **Secretaria de Cultura do Rio de Janeiro**. 16/09/2012

Disponível em <http://www.cultura.rj.gov.br/artigos/a-memoria-de-joao-caetano>

Acesso em 30/10/2017

SUANO, Marlene. **O que é museu**. Coleção Primeiros Passos, Ed. Brasiliense, 2008. São Paulo.

ZACCARA, Madalena. **Pedro Américo: um artista brasileiro do século XIX**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

ZUCCOLI, Franca. Formar-se com Arte entre Museu e Pré-escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1045-1060, out/dez 2015.