

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA – POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**MEDIAÇÃO CULTURAL POR MEIO DA DANÇA/EDUCAÇÃO COMO  
POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA**

**DANIELA CRISTINA VIANA**

**ORIENTADORA:**

**Profa. Dra. SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO**

**Joinville – SC**

**2016**

**DANIELA CRISTINA VIANA**

**MEDIAÇÃO CULTURAL POR MEIO DA DANÇA/EDUCAÇÃO COMO  
POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas Educativas. Áreas de Concentração: Práticas Educativas; Dança/Educação; Educação Não Formal; Mediação Cultural; Infância.  
Orientadora: Profa. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto.

**Joinville – SC**

**2016**

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

V1614m Viana, Daniela Cristina  
Mediação cultural por meio da dança/educação como possibilidade de  
aprendizagem na infância/ Daniela Cristina Viana; orientadora Dra. Silvia  
Sell Duarte Pillotto – Joinville: UNIVILLE, 2016.

209 f.: il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Interdisciplinaridade. – Criança. 2. Educação. 3. Dança. –  
Infância. I. Pillotto, Silvia Sell Duarte (orient.). II. Título.

CDD 121.3

## Termo de Aprovação

### “Mediação Cultural por Meio da Dança/Educação como Possibilidade de Aprendizagem na Infância”

por

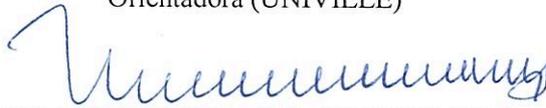
Daniela Cristina Viana

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

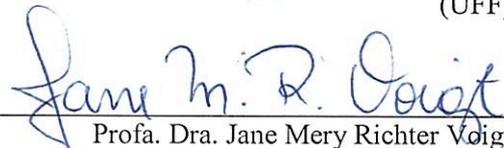
#### Banca Examinadora:



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto  
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto  
(UFF)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt  
(UNIVILLE)

Joinville, 25 de fevereiro de 2016

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é resultado de anos de vivências lembradas em dois anos de pesquisa durante os quais pude contar com a generosidade de inúmeros colaboradores e parceiros de caminhada. A todos os meus mais sinceros agradecimentos.

À minha professora orientadora, Silvia Sell Duarte Pillotto, com quem iniciei por meio desta pesquisa um caminho ainda muito longo, por suas falas carinhosas e sempre sinceras. Minha imensa gratidão pela sua dedicação, motivação, apoio, confiança e incentivo. Por acreditar e dançar comigo o movimento de enfrentamento e amor que é a pesquisa.

Carinhosamente agradeço as professoras Jane Mery Richter Voigt e Luciana Esmeralda Ostetto pelos olhares sensíveis e dizeres que conduziram a minha escrita/dança nesta pesquisa.

Agradeço especialmente ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) da UNIVILLE, que fomentou esta pesquisa e subsidiou teórica e afetivamente minhas inquietudes conceituais e epistemológicas.

Agradeço aos meus colegas de pesquisa Mirtes Locatelli Strapazzon, Karinna Alves Cargnin e Jorge César de Araújo Pires por enfrentarmos juntos os desafios que propuseram esta pesquisa, enriquecendo-a com a música e as artes visuais.

Agradeço a Hanen Kanaan e Cláudia Ferreira pelos tantos pronunciamentos que me guiaram e me provocaram, tornando essa caminhada mais interessante.

Com muito amor e carinho, agradeço ao meu companheiro Giovani Batista pela paciência de um “eu” muito ausente, pelo incentivo e, principalmente, pelo seu amor. Obrigada por partilhar/caminhar comigo nesta etapa árida. E por amarrar os bambolês também (^).

Pelo apoio incondicional meus sinceros e profundos agradecimentos aos meus pais, Odete Maria Viana e Nelson Luiz Viana, pelo incentivo e amor em todos os momentos de minha vida. Sem vocês eu nada conseguiria.

Novamente agradeço à Odete Maria Viana por ter guardado os meus cadernos de infância e possibilitar a “presentificação do passado” ao (re)viver memórias com tanto amor e carinho.

Habito um corpo móvel de paisagens  
protegidas por clareiras de fartura.  
Habito o movimento e a minha pátria  
é todo o continente de que não sei o fim.

Irei tão longe quanta for a sede  
e a urgência da mudança.  
Cruzar-me-ei com as nuvens de outros corpos  
movidos por idêntica voragem.  
A diástole da vida me governa.  
Atingirei o extremo norte  
se a tanto me levar  
o corpo fustigado pela carência das águas.

Habito as fontes todas do deserto  
e obedeço ao vento, ao sol, as luas da verdura.  
E nada me detém se a sede anima  
o sangue aceso deste corpo enxuto<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Fragmento do poema *Primeira proposta para uma noção geográfica*, de Ruy Duarte de Carvalho. Disponível em: <[http://www.antoniomiranda.com.br/poesia\\_africana/angola/ruy\\_duarte\\_de\\_carvalho.html](http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_africana/angola/ruy_duarte_de_carvalho.html)>. Acesso em: 17 out. 2010.

## RESUMO

Esta dissertação faz parte do processo de buscas e descobertas do Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), bem como do meu envolvimento no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) da UNIVILLE. A pesquisa que resultou nesta dissertação, desvelou possibilidades de aprendizagem na infância, com crianças de 4 e 5 anos do Centro de Educação Infantil (CEI) Jardim Sofia e no Museu Casa Fritz Alt, em ações de mediação cultural por meio da dança/educação. O tema justifica-se tendo em vista que a problemática nos leva a refletir sobre o movimento/dança, ora educativo-motor, cognitivo, sensível e humano, que ainda pouco avançou em suas ações nas instituições formais e não formais de educação, principalmente pela ideia de que o movimento/dança atua apenas como uma atividade extraclasse e de ornamento, raramente como atividade que oportuniza aprendizagens e construção de saberes. Portanto, a presente dissertação/pesquisa buscou ações interativas em um espaço formal de educação articulado a outro não formal (CEI e Museu, respectivamente), no intuito de trazer o movimento/dança como meio de novas aprendizagens. A dissertação/pesquisa de cunho qualitativo, com viés na cartografia, pautou-se em mostras no CEI de fotos/imagens do artista local Fritz Alt e no Museu com produções infantis, resultado da mediação cultural desenvolvida no CEI. Importante ressaltar que tanto as mediações culturais nos espaços formais e não formais de educação envolveram as linguagens/expressões da arte (dança/movimento, musicalização e artes visuais) de forma integrada. No entanto o foco a ser dado aqui, centra-se especialmente nas questões relacionadas aos processos de mediação e aprendizagem no movimento/dança. Ao final desta dissertação/pesquisa, que não se esgota neste texto, percebo que vivenciar a dança por meio do movimento corporal, mental e emocional pode contribuir, sobremaneira, com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da expressão, da comunicação e da interação para as crianças, momento em que estão abertas a novas experiências e aprendizagens. Mais ainda, o estudo pode ser potencializador dos processos de aprendizagem por meio da integração social, da construção identitária e humana, estabelecendo um canal de comunicação efetivo e afetivo com os envolvidos (pesquisadores, professores, educadores, gestores e crianças). Por meio do movimento/dança a criança se manifesta interagindo com espaços e outros sujeitos, aprendendo a conviver com o outro e iniciando um processo de autoconhecimento. Essas questões foram vivenciadas a partir de alguns efeitos do processo de mediação cultural constatados por nós, em movimento/dança: a relação do corpo com o espaço, do corpo com outros corpos, do corpo com o movimento, do corpo com os ritmos musicais; o corpo liberto, o corpo falante, o corpo extrapolando limites; o corpo numa dança lúdica, o corpo criativo, o corpo que comunica e que descobre possibilidades de movimentos; o corpo que expressa sentimentos e sentidos, o corpo que se expande, que pensa e que fala. As trajetórias da presente dissertação/pesquisa tomaram rumos interdisciplinares, incluindo ações de mediação cultural e vínculos expressivos entre os envolvidos, a arte e a cultura.

**Palavras-chave:** Práticas Educativas; Dança/Educação; Educação Não Formal; Mediação Cultural; Infância.

## ABSTRACT

This dissertation is part of the process of searches and discoveries of the Master's in Education, in the search line Educational Policies and Practices, of Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), and my involvement in Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) of UNIVILLE. The research that resulted in this dissertation, unveiled learning opportunities in childhood, with children between 4 and 5 years old in the school Centro de Educação Infantil (CEI) Jardim Sofia and Fritz Alt Museum, in cultural mediation actions through dance / education. The theme is justified given that the issue leads us to reflect on the movement / dance, at times educational and motor, cognitive, sensitive and human, which still made little progress in its actions in formal and non-formal education institutions, especially because of the idea that the movement / dance acts only as an extracurricular activity and trim, rarely as an activity that provides opportunities of learning and construction of knowledge. Therefore, this thesis / research aimed interactive actions in a formal space articulated to another non-formal educational space (CEI and Museum, respectively), in order to bring the movement / dance as a means of new learning. The dissertation / qualitative research, with bias in cartography, was marked at exhibitions of photos / pictures of local artist Fritz Alt at the CEI and at the Museum with children's productions, a result of developed cultural mediation at the CEI. Importantly, both cultural mediations at formal and non-formal educational spaces involved the languages / Art Expressions (dance / movement, music education and visual arts) in an integrated manner. However the focus to be given here focuses especially on issues related to mediation and learning processes in movement / dance. At the end of this thesis / research, which does not end in this text, I realize that experiencing dance through the body, mental and emotional movement can contribute greatly in the processes of learning and development of the expression communication and interaction for children, when they are open to new experiences and learning. Moreover, the study may be potentiating learning processes through social integration, identity and human construction, establishing an effective and affective communication channel with stakeholders (researchers, teachers, educators, managers and children). Through movement / dance, the child manifests interacting with spaces and other subjects, learning to live with each other and starting a self knowledge process. These issues were experienced from some effects of cultural mediation process observed by us in movement / dance: the body's relationship with space, the body with other bodies, the body with the movement, the body with musical rhythms; the liberated body, the speaker body, the body extrapolating limits; the body in a playful dance, the creative body, the body that communicates and discovers possibilities of movement; the body that expresses feelings and senses, the body that expands, thinks and speaks. The trajectories of this thesis / research took interdisciplinary directions, including cultural mediation actions and significant links between those involved, art and culture.

**Keywords:** Educational Practices; Dance / Education; Non-Formal Education; Cultural Mediation; Childhood.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEI – Centro de Educação Infantil

DOU – Diário Oficial da União

DRT/SC – Delegacia Regional do Trabalho e Emprego de Santa Catarina

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NUPAE – Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação

ONG – Organização Não Governamental

PAIEE – Programa de Apoio e Incentivo ao Esporte Educacional

PCD – Pessoas com Deficiência

PPP – Projeto Político-pedagógico

TAE – Técnico Administrativo em Educação

TI – Tecnologia da Informação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

## LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 – Daniela na primeira infância e na infância, respectivamente .....	13
Figura 3 – Foto da turma da Escola Municipal Anna Maria Harger, ano desconhecido .....	13
Figuras 4 e 5 – Desenhos nas correções das atividades da autora .....	14
Figura 6 – Professora pendurada no número 3.....	15
Figuras 7, 8, 9 e 10 – Primeira folha dos cadernos da autora .....	16
Figura 11 – Desfile da turma da dança .....	17
Figura 12 – Grupo de dança inclusiva do Instituto Cultural Ademar Cesar.....	25
Figuras 13 e 14 – Grupo de dança inclusiva do ICAC em apresentações, ano de 2015 .....	26
Figura 15 – Museu Casa Fritz Alt.....	37
Figura 16 – O artista Fritz Alt, período da construção de sua casa .....	38
Figura 17 – Encontro do NUPAE .....	39
Figuras 18 e 19 – Encontro do NUPAE e Daniela durante um dos encontros, respectivamente .....	81
Figura 20 – No processo de curadoria .....	82
Figuras 21 e 22 – Mostra com as fotos/imagens erguidas e içadas na altura dos olhos das crianças, respectivamente .....	83
Figuras 23 e 24 – Mirtes organizando a mediação em musicalização e os instrumentos que seriam disponibilizados às crianças, respectivamente .....	84
Figuras 25 e 26 – Daniela colando o papel no chão e o papel já colado, respectivamente ..	85
Figura 27 – Karinna arrumando as argilas nas mesinhas.....	86
Figuras 28 e 29 – <i>Banner</i> e reunião no Museu Casa Fritz Alt, respectivamente .....	87
Figuras 30 e 31 – Mesa para o livro de assinaturas da comunidade com o <i>banner</i> ao lado e livro de assinaturas da comunidade, respectivamente .....	88
Figuras 32 e 33 – Murais de recados sobre a mostra .....	88
Figuras 34 e 35 – Primeiro mural com as atividades realizadas e um recorte do mesmo mural abaixo com recados de quem passou por ali antes das mediações, respectivamente	89
Figura 36 – Fazendo os livros de assinaturas .....	91
Figuras 37 e 38 – Livro de assinaturas das crianças e as mesinhas com os livros, respectivamente .....	92
Figuras 39 e 40 – As crianças na caverninha de histórias e convidando as crianças para a mediação cultural, respectivamente .....	94
Figura 41 – Mirtes tocando a flauta doce no corredor/Mostra .....	95
Figura 42 – As crianças seguindo pelo corredor em direção à Mostra .....	95
Figuras 43, 44, 45, 46, 47 e 48 – Começou a Mostra.....	97
Figura 49 – Busto de Beethoven.....	99
Figuras 50, 51, 52, 53 e 54 – Mediação em artes visuais utilizando argila .....	101
Figuras 55, 56, 57, 58 e 59 – Mãos na argila .....	102
Figuras 60 e 61 – Hora de lavar as mãos .....	103
Figura 62 – Um teclado-brinquedão.....	104
Figuras 63, 64, 65 e 66 – Mediação cultural em musicalização .....	105
Figura 67 – Acompanhando Mirtes no teclado .....	106
Figura 68 – Tirando os sapatinhos e tênis .....	107
Figuras 69, 70, 71 e 72 – Olhando de cabeça para baixo, virando e rolando.....	108

Figuras 73, 74, 75 e 76 – Alongando o corpo-espaço .....	110
Figuras 77, 78 e 79 – Do movimento/dança para o papel: desenhando e dançando .....	112
Figuras 80, 81, 82, 83, 84 e 85 – Desenhando o movimento .....	113
Figuras 86, 87 e 88 – Papel com as marcas do movimento/dança .....	115
Figuras 89, 90, 91 e 92 – Assinando/marcando/desenho o livro de assinaturas .....	117
Figuras 93, 94 e 95 – Mostra montada no Museu Casa Fritz Alt.....	122
Figuras 96 e 97 – Mesa expondo/mostrando as esculturas em argila.....	123
Figuras 98, 99 e 100 – Chegada das crianças ao Museu Casa .....	124
Figuras 101 e 102 – Hora do lanche .....	125
Figuras 103 e 104 – Atenção que o coordenador está falando .....	126
Figuras 105, 106 e 107 – A chavinha cai .....	129
Figura 108 – As toras com os instrumentos .....	130
Figuras 109, 110, 111 e 112 – Os instrumentos estão ali.....	131
Figuras 113, 114, 115 e 116 – Conduzindo as crianças ao Museu Casa .....	133
Figura 117, 118 e 119 – O baú e a busca pelo baú, respectivamente.....	134
Figura 120 – Karinna conversando com as crianças sobre as obras do Museu Casa .....	136
Figura 121 – Vendo as obras dentro do Museu Casa .....	137
Figuras 122, 123 e 124 – Explorando o território das obras dentro do Museu Casa .....	138
Figuras 125 e 126 – Crianças dizendo que conhecem aquela obra .....	139
Figuras 127 e 128 – O quarteto de dulcistas.....	140
Figura 129 – Menina dizendo que a obra é meio frágil.....	141
Figuras 130 e 131 – Crianças observando e questionando sobre a foto/imagem .....	141
Figura 132 – A foto/imagem questionada pelas crianças, para melhor visualização .....	142
Figura 133 – Tateando os ossos.....	143
Figura 134 – Explicando o que eram aqueles moldes.....	144
Figura 135 – O painel de ferramentas/perguntas .....	144
Figuras 136, 137, 138, 139 e 140 – Na garagem/ateliê do Museu Casa.....	145
Figuras 141, 142, 143, 144, 145 e 146 – A musicalização na varanda do Museu Casa .....	148
Figura 147 – Vista da cidade de Joinville olhando do gramado.....	151
Figuras 148 e 149 – Começa a Mediação em dança no Museu Casa.....	152
Figuras 150 e 151 – Dança/narrativa/história, mas que papo é esse? .....	153
Figuras 152 e 153 – Uma aventura rumo ao Museu Casa .....	154
Figuras 154 e 155 – Conversando sobre estar no Museu Casa.....	155
Figuras 156 e 157 – Inicia-se a caminhada de retorno, mais aventura .....	156
Figuras 158 e 159 – Finalizando a mediação em dança, rumando para a próxima mediação .....	157
Figura 160 – Indo por outros caminhos.....	159
Figuras 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167 e 168 – Mediação em artes visuais, desenhando/pintando, deixando marquinhos.....	159
Figuras 169, 170, 171 e 172 – Colando/montando o painel .....	162
Figuras 173, 174 e 175 – A Mostra infantil no Museu Casa Fritz Alt .....	163
Figuras 176, 177, 178 e 179 – Registros dos movimentos/danças .....	164
Figuras 180 e 181 – Redescobrimo as produções em modelagem.....	165
Figuras 182, 183 e 184 – As dulcistas na Mostra infantil.....	166
Figuras 185, 186, 187, 188 e 189 – A Mostra infantil .....	168
Figuras 190 e 191 – Convite da Mostra Infantil, frente e verso .....	170

## SUMÁRIO

<b>1. INICIANDO A TRAJETÓRIA.....</b>	<b>12</b>
<b>2. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: TERRITÓRIOS, SUJEITOS E CONCEITOS .....</b>	<b>35</b>
2.1 Criança/infâncias: conceitos, trejeitos e movimentos.....	43
2.2 Corpo/movimento/dança e educação: olhares outros e outros sentires.....	49
2.3 Educação formal, não formal e informal: ampliando espaços, saberes e sabores .....	59
2.4 Mediação cultural: do saber-fazer ao fazer-saber.....	66
<b>3. MOVIMENTOS DE PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS: O CEI JARDIM SOFIA COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO CULTURAL .....</b>	<b>75</b>
3.1 Curadoria: que caminho é esse? .....	80
3.2 Embaladas pela mediação cultural: o fazer-saber .....	93
<b>4 DESVELANDO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: O MUSEU COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO CULTURAL.....</b>	<b>121</b>
<b>5. FINALIZANDO... MAS SEM CHEGAR AO CAIS!.....</b>	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>196</b>



*Um encontro entre  
Daniela com suas  
memórias de infância,  
somadas aos seus  
percursos e  
experiências! O  
conhecimento é  
traçado por zonas de  
ambigüidades, em que  
subjetividades e afetos  
se curvam dançantes  
na grande esfera da  
vida!*

*Silvia Pillotto*



Fonte: Imagens do Fotógrafo Rodrigo Madruga, 2015.

## 1. INICIANDO A TRAJETÓRIA

A minha descoberta das artes vem muito antes do dançar. Sempre gostei das cores que a vida tem e observava muito bem o contorno das coisas. Passava horas a desenhar em casa muito antes de iniciar a vida na escola. Com a família, na maioria das vezes, é quando nossos primeiros passos e “saberes” são desenvolvidos nos preparando para a vida, o mundo público. Segundo Arendt (2005, p. 238), “[...] normalmente a criança é introduzida ao mundo [público] pela primeira vez através da escola”. Ela explica que a escola é a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo externo. É a porta!

A intenção da educação na escola é possibilitar a transição da criança da família para o mundo, para a convivência com outras pessoas e outros contextos. Era desenhando, entre outras coisas, que o mundo que eu não conhecia, porém imaginava e queria conhecer, se criava. A partir desse momento, prostrei-me em recordar minha infância, a recordar do jeito que diz Maldonato (2012, p. 117): “recordar não é mergulhar no tempo, mas sair do tempo, caminhar rumo ao mundo das ideias”. Ou seja, coloquei-me a presentificar o passado.

É bem verdade que, ao me aconchegar nas almofadas das ideias, busco a minha rede de lembranças, na angústia de que ela já esteja desbotada pelo tempo. Nelas derrubo um pouco de tintas coloridas, colo algumas poesias e desenhos, passeio pelos dramas vividos e cantarolo músicas para dar tom ou chamada a outras lembranças. No fim das contas, transfiguro algumas expressões em outras porque não lembro com exatidão o real acontecido, contudo, comprometo-me aqui a dizer verdades pensadas, traduzidas em palavras autênticas, mas, sobretudo, fiéis a minha imaginação.

Lembro-me que gostava de criar o meu mundo no papel do jeito que eu o via e, principalmente, o que eu queria ver, do jeito que imaginava. Para Vygotsky (2008), a imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, em torno de 0 a 3 anos de idade. Ou seja, um pouco mais ou um pouco menos, depende de cada criança. É o tempo da primeira infância que, geralmente, se caracteriza pela experimentação e aprendizagem quando o desenvolvimento motor predomina (figuras 1 e 2).

Figuras 1 e 2 – Daniela na primeira infância e na infância, respectivamente



Fonte: Da autora

Minha relação com as artes começou assim, no movimento do lápis no papel, brincando de criar um mundo a partir do meu olhar. Na escola eu desenhava até mesmo nas correções que a professora de língua portuguesa, Vera Lúcia Machado, fazia em minhas atividades (figura 3).

Figura 3 – Foto da turma da Escola Municipal Anna Maria Harger, ano desconhecido



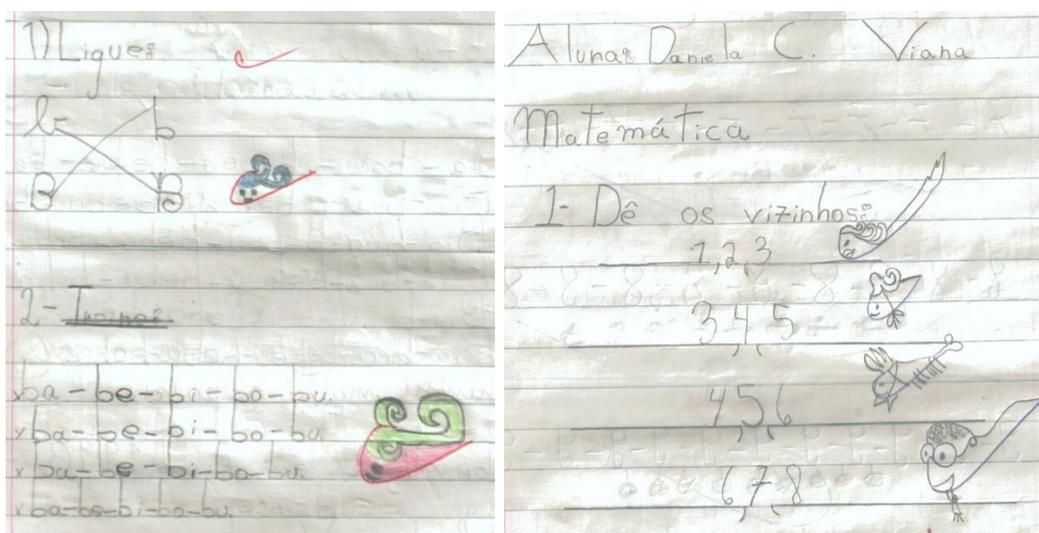
Fonte: Da autora

Desenhar era a minha brincadeira cotidiana, com a qual eu realizava o não realizável naquele momento. Na infância, somos tomados por necessidades e

impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento enquanto criança e que “[...] conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança [...], emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente” (VYGOTSKY, 2008, [online], p. 25).

No “C” de correto ou no “Er” de errado, eu criava meus personagens. Ora coloridos, ora monocromáticos. De chapéu ou de laço. Eu gostava disto, desenhar/criar e vice-versa. O papel fora um de meus laboratórios de criação, muito antes dele e dessa época minha alma já fervia em pensamentos e imaginação. Sempre que podia o meu “eu” voava de dentro para fora e ao contrário muito mais, ou seja, de fora para dentro me realimentando em novas possibilidades e sentires. A cada encontro com algo novo, seja agradável ou desgostoso, eu voltava a reorganizar o meu “eu” e, principalmente, o meu “imaginário”. Tudo muito mágico que só acontecia... Entendo isso somente agora, um pouquinho, bem pouquinho talvez (figuras 4 e 5).

Figuras 4 e 5 – Desenhos nas correções das atividades da autora

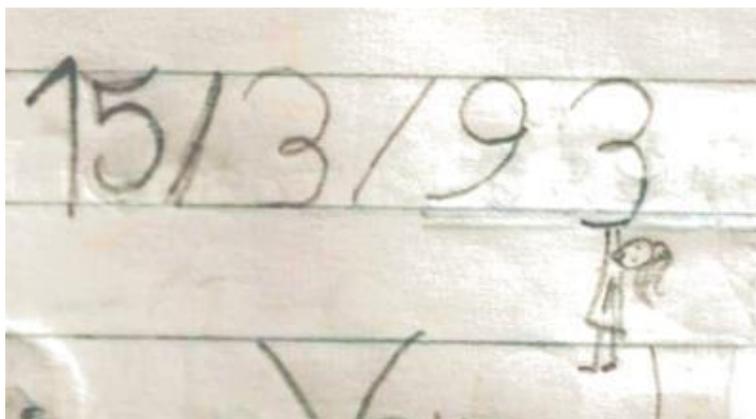


Fonte: Da autora

Lembro-me pouco do contexto geral, entretanto tenho imagens bem nítidas em minha memória da boneca que eu desenhava agarrada na data do caderno. Era o ano de 1993 e, em cada número 3 do ano, eu desenhava a minha professora pendurada (figura 6). Perguntavam-me: “Quem estava pendurado ali?” E eu dizia: “A professora!” Ela precisava participar do meu mundo, pensava eu.

Se a professora não aparecia pendurada nas datas, eu lhe dava um lugar de destaque no caderno, às vezes na frente, às vezes no fim. Sua figura/imagem, sua ilustração sempre estava presente. Porém eu gostava mesmo era de criar personagens, sempre diferentes e em lugares incomuns.

Figura 6 – Professora pendurada no número 3



Fonte: Da autora

Em todos os meus cadernos de infância, na primeira folha deveria conter o nome da escola, o nome da diretora, em alguns cadernos o nome da orientadora, o nome da professora e o meu nome. Essa era a folha mais formal do caderno, a própria diretora olhava uma por uma para conferir.

Não era obrigatório desenhar na primeira folha do caderno, pensando bem (lembrando), acho que nem era para desenhar ali, no entanto não havia como evitar, era muito espaço na folha sem uma cor ou uma expressão artística! (Figuras 7, 8, 9 e 10). Bem verdade, eu nem sabia o que era expressão artística. Sabia que gostava e muito.

Confesso. Nunca gostei das aulas de artes, na época chamada de educação artística. Na verdade, acho que nunca tive uma professora de artes da qual tenha gostado. As aulas de artes se resumiam a guache no papel, guache na cartolina, guache nas mãos e guache. Lembro-me de uma única aula com argila, foi emocionante. Ora, eu queria o diferente, como toda criança ávida por outras experiências, eu não sabia dizer o quê, mas eu queria mais que guache toda aula.

Penso que o gosto pelo desenho foi aprendido com meu pai que desenhava muito. Achei entre as coisas da minha mãe vários cartões que ele havia feito para ela. Meu pai, um romântico inveterado, desenhava carinhas, personagens, sorrisos e

carinhas de felicidade em seus cartões. Eu havia sido afetada pela ação de desenhar, expressar, dizer e criar por meio do desenho.

Figuras 7, 8, 9 e 10 – Primeira folha dos cadernos da autora



Fonte: Da autora

Voltando à escola, eu queria desenhar formas e cores de todo jeito e não de um jeito só. Queria mexer com lama (argila) e criar uma escultura, pois já havia visto isso na televisão, lembro-me bem. A conclusão, ou melhor, a implicação disso foi que me distanciei das aulas de artes e depois das artes, não gostava mais.

Anos depois, na disciplina de educação física, uma professora nos separou em grupos para dançar. Tínhamos que montar a dança – era a coreografia, porém ninguém conseguia pronunciar “coreografia”, pois era um bicho de sete cabeças –, escolher a música e apresentar. Foi um grande desafio, eu sabia o que era dançar, mas nunca com tal dimensão (organizar, tematizar, criar, coreografar, ensaiar e apresentar).

O meu dançar era ver o pai e a mãe abraçados dando um passinho pra cá e outro pra lá, em uma música de “gente velha”. Observação – hoje eu adoro música de gente velha e tenho duas teorias em relação a isso: primeira, também fiquei “velha”; segunda, “novo” ficou o meu gostar.

Pois bem, eu ainda não tinha ideia do poder que a dança tinha sobre mim, ou de mim fazendo uso dela. Então, dancei na escola. E foi um incrível desastre

coreográfico. Dançamos vestidas de preto, queríamos montar/criar algo que fosse um pouco vampiro, um pouco *dark*, mas não exatamente essas temáticas. A música, se não me falha a memória, era uma dos *Back Street Boys*, um conjunto *teen* da época formado por rapazes. Cada uma da equipe (éramos somente meninas) montou um pedaço da coreografia, estilo Frankenstein, ficou interessante, para não dizer horrível. Entretanto o pessoal adorou, até participamos do desfile cívico em uma ala chamada dança, a convite da coordenação pedagógica da escola, valeu cada minuto dessa experiência e eu queria mais (figura 11).

Figura 11 – Desfile da turma da dança



Fonte: Da autora

Perto da minha casa havia aberto uma academia de dança (chamada M.C.B.) e uma amiga de bairro tinha se matriculado para fazer aulas. Pronto! Eu não podia deixar de ver isso. Fazer dança, era o que eu queria!

Na escola tínhamos um colega de turma que era bailarino. Ele fazia parte de uma companhia de dança do Programa de Apoio e Incentivo ao Esporte Educacional (PAIEE), promovido pelo SESI/DR/SC<sup>2</sup>. Sua relação com a dança era muito mais

---

<sup>2</sup> Lei n.º 3.859 de 14 de dezembro de 1998. Art. 2.º – O convênio, referido no art. 1.º, tem por objeto o desenvolvimento de ações no campo da educação e cidadania, especialmente na iniciação à dança, envolvendo adolescentes participantes do PAIEE – Programa de Apoio e Incentivo ao Esporte Educacional e da comunidade

profunda e profissional que a nossa. Seu nome, Fernando Lima. E sem demora, ele montou um grupo de dança conosco, seus mais novos pupilos. Não há registros visuais do grupo nessa época, o que é uma pena, gostaria muito de rever/lembrar/visualizar esse tempo.

Então, a partir desse momento, tínhamos um grupo, nós éramos o Grupo de Dança da Escola Municipal Professora Anna Maria Harger. Lembro-me bem do dia que sentei na ponteira da cama em meu quarto, olhei para as minhas sapatilhas de lona, surradas e sujas dos ensaios e pensei: “Eu sou uma bailarina!”.

Eu não era mais uma Daniela (havia quatro meninas com o mesmo nome em minha classe), eu era uma Daniela que dançava. A ideia fim é paradoxal, eu queria ser diferente das “Danielas” do cotidiano escolar, entretanto queria fazer parte daqueles que dançam e ser igual. Mas a vida é assim mesmo, contraditória e errante. E então fiz parte do grupo de dança e me senti orgulhosa. Enchi-me de felicidade nunca sentida antes.

E depois veio mais, nosso coreógrafo criava várias coreografias, dos temas mais inusitados aos temas mais triviais possíveis. Dançamos o fim do mundo, com o tema “666” do anti-Cristo com cabelos vermelhos pintados de guache (lembra? muitas aulas de guache), dançamos “Aranhas” com teias e tudo, dançamos “Vampiros” de capas e dentes afiados, dançamos o “Adágio”, uma forma de representação da virtuosidade do ser humano, de vestidos longos e românticos. Ora, como dançamos! Tanto que nem lembro mais.

Os ensaios eram duros, cansativos, porém era tão imensa a energia que brotava em cada olhar, em cada sorriso, em cada grito, que a vontade de dançar era mais forte. Você olhava ao redor e a maioria dos colegas de classe estava ali, ensaiando, sofrendo, aprendendo e compartilhando. Cada apresentação de dança era no máximo, culminante, 5 minutos. E esse tempo era mais que o necessário, no palco (pátio da escola) parecia menos de 1 minuto, conseguíamos fazer uma troca instantânea de sentimentos em um só olhar, era telepático. Um só sorriso ou expressão e *voilà!* Sabíamos exatamente o que estava acontecendo. Era e ainda é mágico.

Além das apresentações, a maioria de nós, integrantes do grupo de dança, éramos bons alunos. Estudávamos bastante e principalmente os temas das

coreografias porque queríamos saber sobre o que estávamos dançando. E os colegas que até então desconhecíamos ou não nos relacionávamos em sala foram verdadeiramente revelados, descobrimos que tínhamos muito mais em comum do que pensávamos. Tínhamos os mesmos medos, desejos e vontades em corpos diferentes. Além de muitas sensações.

Podíamos dançar a chuva com todos os seus percalços, a sublimação, a condensação e a queda. O rolar na terra, o barulho, o cheiro, o molhado da sensação líquida. Podíamos dançar o vento do qual a chuva é acometida, o frio ou o frescor. Você consegue imaginar? A chuva passou de mera chuva para um evento que precisava ser apreciado. A dança passou de um despercebido movimentar, tornando-se sentimento e construtora de sentidos. E como precisamos sentir para viver, não é mesmo?

Penso eu que o objetivo maior da vida é estar feliz. Viver, conhecer, experienciar, duvidar, saborear, além do somente sobreviver. Como Alves (2010, p. 246) afiança: “[...] o objetivo da educação é aumentar as possibilidades de prazer e alegria”. Pensando nisso, entendo que necessitamos sentir e que isso também precisa ser ensinado e aprendido. Sentir é entender o mundo, sentindo você aprende e isso pode começar na infância.

Quanto mais cedo uma criança entender o sentido das coisas ao seu redor (meio/contexto em que vive), mais cedo vai saber distinguir o que é a felicidade de verdade e o que são discursos sobre a felicidade. Ora, mas a felicidade é algo relativo, alguém pode perguntar. E eu respondo: Sim! É justamente isso!

A felicidade é recheada de pertencimento e está diretamente ligada ao valor que empregamos sobre as coisas e fenômenos. E é preciso saber que há muitos discursos em nossa volta que modelam/induzem/constroem o nosso entendimento sobre o valor das coisas. Nesse ponto a educação pelos sentidos precisa atuar, ajudando a construir entendimentos sobre a vida, as coisas e os fenômenos do mundo.

Se eu não sei sentir a vida, as coisas, o mundo, o outro, como posso saber sobre mim? Como posso perceber as coisas das mais simples às mais complexas? Como posso sonhar e realizar? Como posso? É como nos fala Gadotti (2003, p. 11): “a beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza

existe porque o ser humano é capaz de sonhar”. Ou ainda Alves (2005), que nos dizia que ver é uma arte.

Afinal, veio o fim do ensino básico. Posso dizer hoje que o ensino básico, mais especificamente o fundamental, foi um dos tempos mais doces da minha vida até agora. Com o início do ensino médio, o grupo se separou, porém eu e mais alguns colegas continuamos a dançar em outros grupos e até mesmos sozinhos. A vontade de estar envolvida com a arte era incontrolável. Era viciosa. A dança nos consumia pelos termos mais positivos.

Entretanto tempos turvos se formaram e apesar de morar na considerada “cidade da dança”, por abrigar e apresentar o Festival de Dança de Joinville, nunca foi uma cidade de boas condições para os artistas que nela se encontram. Condições principalmente políticas e culturais, muito mais fortes que as financeiras quando o trato é o apoio às artes e às culturas.

Joinville é um polo industrial, principalmente um polo metal-mecânico e atualmente um polo tecnológico: tecnologia da informação (TI), mecatrônica e também de automação. Ou seja, somos um povo que se caracteriza culturalmente pelo trabalho, das 6 horas da manhã às 6 horas da noite e até mais. Pelo trabalho tenho muito orgulho do nosso povo, entretanto vivemos dançando um ritmo de fábrica. Não há tempo para pensar, quiçá para ver arte, fazer arte, interagir com a arte.

Não é novidade que nos tempos em que vivemos ditos tecnológicos (*fast e online*) o tempo que sobra fica dedicado aos afazeres da casa, família e nem sempre para o descanso. Nossas famílias enfrentam jornadas triplas de trabalho, quando encerra o expediente fora de casa, inicia-se outro dentro do lar. Cultura nossa! Em Joinville, até poucos anos atrás, nossas praças praticamente não existiam. Não tínhamos praças nos bairros. *Tradition! Tradition!*<sup>3</sup> Eram e ainda são gritos subjetivos e pouco silenciosos da sociedade joinvilense. E o Festival de Dança? Infelizmente, trata-se de um evento visto por muitos como um anexo especial do ano. O Festival

---

<sup>3</sup> *Tradition*: Tradição. Termo referente à obra *Um violinista no telhado*, em língua estadunidense. Filme de 1971 – EUA. Dirigido por Norman Jewison. No início do século XX, judeus e cristãos vivem pacificamente, mas sem se misturar em uma aldeia na Rússia sob o regime czarista. O leiteiro judeu decide casar suas duas filhas, Tzeitel e Hodel, e, como era costume na época, o casamento era arranjado pelo pai. As duas não se sentem satisfeitas com o pretendente e o pai é levado ao seu limite quando uma de suas filhas decide casar com um não judeu, o que faz com que a declare como morta. Nessa situação de conflito, o czar expulsa todos os judeus de Anatevka, o que faz com que a família seja condenada ao exílio e a dispersão. Disponível em: <[www.adorocinema.com/filme/filme-4515/](http://www.adorocinema.com/filme/filme-4515/)>. Acesso em: 26 jan. 2015.

de Dança é um caderno de jornal impresso somente durante o mês de julho. Acabou julho, a dança se esvai e seus bailarinos sobrevivem apenas. Acabou julho e o jornal encerra a sua edição.

É como soprar um dente-de-leão ao vento frio do mês de julho. O fenômeno é magnífico, um simples sopro ou rajada de vento faz desprender de seu centro centenas de sementinhas bailarinas que vão dar vida a uma nova planta. A dança em Joinville é assim, como o ciclo de vida de um dente-de-Leão, morrendo para renascer todo ano no mês de julho. Traçar esse panorama pode ajudar a entender o motivo de serem as artes tão pouco valorizadas na cidade de Joinville e região e de essa valorização caminhar a passos tão lentos.

Mesmo em casa, apesar de ter pais carinhosos e abertos as minhas decisões, não consegui apoio para cursar licenciatura em educação física, opção mais próxima aos envolvidos com a dança em Joinville. Meus pais não queriam que eu me especializasse nessa área porque eles tinham a compreensão de que a remuneração docente era injusta, desmotivadora e dura. Desanimei muito, porém eu os entendia, compreendia a ansiedade e angústia vivida há tempos pelos meus pais. Um pouco também pelo nosso acultramento fabril. O contexto em que meus pais estavam habituados, os dois pedagogos servidores do estado de Santa Catarina. Imersos na precarização docente, do ressarcimento salarial por duras greves e embates políticos. Meus pais fortaleciam seus discursos pela ideia de que a docência consistia em poucas expectativas de aumento e iniciativas de qualificação e, além de outras implicações, existia a negativa.

Mas apesar disso, eu queria a licenciatura, por mais severa ou incerta que ela pudesse se apresentar naquele momento, sem muitas garantias. Eu queria a dança como área de pesquisa, de estudo, de aplicação ou de criação; como desenvolvimento de outras ideias que teimavam em contornar os meus pensamentos.

Meus pais, com suas ocupações no mundo do trabalho como educadores, enchiam-me de orgulho e de felicidade, mesmo com todas as negativas, histórias, narrativas/desabafos que surgiam na volta do trabalho para casa. Eu sempre os admirava e hei de admirá-los sempre, pois nem o pranto que me consome por vezes com falas nem sempre brandas vai anular todo o sentimento de afeto que existe em mim.

Percorrendo minhas memórias, vejo-me no ensino médio, período em que me interessei por computação ou TI, área que ganhava muito destaque pela mídia. Então pensei, vou fazer TI na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e tentar outros caminhos, eu queria ver no que daria. E assim foi, formei-me em TI e prometi a mim mesma que a dança não iria morrer. Eu sabia que o momento ainda não havia chegado e que eu ainda teria oportunidade de falar/viver/pesquisar a dança.

A dança, seja para estudo, prática ou profissionalização, ainda é um desafio financeiro e moral. A dança por tempos foi sinônima de vagabundagem<sup>4</sup>, mesmo para os dias de hoje, para muitos é mera atividade de ilustração que adorna eventos e ocasiões festivas. Fazer conhecer o potencial que a dança proporciona ao ser humano, ou melhor, o teatro, a música e as artes visuais, seja para criança ou adulto, ainda é um desafio digno de super-herói.

Apesar de minha formação ser em uma área distinta, continuei a estudar e fazer dança. Particpei de grupos, ministrei aulas, montei equipes e coreografias. De consideráveis participações, consegui o cadastro de DRT/SC (Delegacia Regional do Trabalho e Emprego de Santa Catarina) como bailarina profissional. A partir daqui, o mundo adulto se firmava exponencialmente.

Entre ensaios e apresentações, ingressei como servidora pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), como Assistente em Administração, no cargo de Técnica Administrativa em Educação (TAE).

Nós, os técnicos administrativos em educação, somos responsáveis pelo suporte administrativo e técnico de todo o ambiente educacional do *campus*, isso inclui: tratar documentos, preparar relatórios, acompanhar processos administrativos, atender os usuários, entre outras funções.

Minha relação com o trabalho, vida pessoal e as artes alternava-se constantemente. No IFSC eu notei que construía a cada dia outro mundo por meio da minha atuação como servidora pública e o contato com o ambiente educacional.

---

<sup>4</sup> Relativo a vagabundo, do latim *vagabundus*, adjetivo e substantivo masculino. Significa: 1. Que ou quem vagabundeia ou tem vida errante = nômade; 2. Que ou aquele que não tem ocupação ou que não faz nada = ocioso, tunante, vadio. adjetivo: 3. Que é pouco constante = inconstante, versátil, volúvel; 4. [Brasil, depreciativo] Que tem pouca qualidade (ex.: que uísque vagabundo). = ordinário. VAGABUNDO. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [internet], 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/vagabundo>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

Meus sentidos de público-privado, política-democracia, local-global, país, futuro e principalmente educação nasciam e floresciam em alternância aos meus feitos artísticos.

Sempre tive uma vida duplo-tripla... Como um agente, não secreto, mas um sentimento parecido. Você já se sentiu assim, pertencendo a vários lugares com a mesma intensidade? Eu sou assim, sem querer, me envolvo de corpo e alma.

Apesar de não atuar no IFSC diretamente com a função docente, não posso deixar de compartilhar minhas percepções em relação à educação que acontece naquele espaço especificamente, contrariando a lógica de que “técnico é apenas um auxiliar dentro da escola, apenas *meio* para um *fim*”.

Como TAE, sujeito que trabalha com todos os públicos da Instituição, observo no dia a dia os movimentos e contornos dos processos de aprendizagem que envolvem alunos, professores, coordenadores, diretores, pais, comunidade, governo e também outros técnicos. Penso que muito podemos contar/narrar sobre os trajetos percorridos ali. Esse observar os movimentos do e no IFSC, muitas vezes contraditórios, por vezes incríveis, cerne a educação.

O TAE, em virtude de suas características de trabalho, envolve-se em todos os processos da escola. Como diz Canclini (2015, p. 21), “cada um registra o que pode, constrói uma visão diferente e, portanto, parcial”. Nessas parcialidades perspectivas, os TAE, não estão, como diz um ditado popular, “olhando da janela” do ônibus. Estariam então eles em cima do ônibus olhando para todos os lados? Uma metáfora, que cabe aqui. Nós TAE, sujeitos *meio*, será? Muito poderíamos contribuir nos processos educacionais e organizacionais do IFSC, não?

Voltando meus olhares aos contextos das artes, de feitos vividos, compreendi um pouco sobre certa indústria ou posso dizer mercado do entretenimento, quando pensava e comparava possíveis respingos dessa indústria/mercado para com a educação. Ao mesmo tempo em que existem trabalhos comprometidos com as artes, como artistas que produzem, além do belo *show*, reflexões, críticas sociais e políticas, ou seja, conseguem envolver questões éticas, estéticas e políticas, existe, paralelo a esses movimentos/feitos artísticos, um sistema dominante de interesses. Esses giram em torno do financeiro, do político e do psicológico, alimentando essa indústria/mercado cultural, influenciando nossos saberes e principalmente a educação.

As artes pelo torto e direito! As artes como mercadoria, sufocadas pela demanda dessa indústria/mercado sem paixão, a serviço de outrem. Há um sistema, que não é sabido de imediato, porém que “espontaneamente” condiciona e conduz a nossa sociedade a um contexto de alienação.

De certo e muito a certo ponto, existe um sistema com interesses próprios nesse processo que vende a arte como produto final e, como tal, não interessa ou não tem valor o processo de produção, o fazer/fruir arte. Dessa forma, o proporcionar, o fruir, o fazer e o viver a arte se dissipam em “a obra”, além de reforçar mais a analogia de indústria/mercado cultural.

Ouvi muito isto em minha vida: “*Bailarino mesmo é o do balé, o resto é uma cambada de vagabundo*”. Isso seria resultado da indústria/mercado cultural, aquele de torto e direito? Subjetivamente, as pessoas recusam o potencial que o processo do movimento/dança contém e recusam entender que as linguagens/expressões da arte (dança, música, teatro e artes visuais, por exemplo) compõem áreas de conhecimento e estudo que podem proporcionar muito mais ao ser humano que só o deleite ou como “produto final”. E possivelmente tal fato advém de uma construção histórica e cultural. Felizmente, pois se é histórica e cultural, a história se faz, os dados ainda estão rolando e a cultura subjaz processos de hibridização. Como afirma Canclini (2015), cabe-nos proporcionar a mudança, ou segundo Hall (2015), alterar as perspectivas existentes, causar a inclinação/deslocamento da centralidade cultural do mundo atual. Será que dá? Talvez sim, pois existem outros lados nessa história.

Em minha trajetória (que ainda é muito curta) conheci pessoas apaixonadas pela dança e apaixonantes em todos os sentidos, coreógrafos, bailarinos, pesquisadores e educadores. E principalmente, conheci na prática o que a dança pode proporcionar quando relacionada/articulada com a educação não formal, especialmente para a criança e as infâncias.

Em minhas andanças encontrei em 2012 o Instituto Cultural Ademar Cesar (ICAC), um projeto idealizado e administrado pelo artista local Sr. Ademar Cesar dos Santos e por sua esposa, Jane dos Santos (figura 12).

O Instituto é resultado de anos de olhares sensíveis de Ademar e Jane sobre a realidade social da cidade de Joinville/SC, principalmente olhares sobre as pessoas em vulnerabilidade social e com deficiências. Assim, o Instituto atua em

primeiro plano com a educação social, intervindo/interagindo com as mais diversas faixas etárias, como: crianças, jovens, adultos e idosos, com e sem deficiência e, nos mais diferentes contextos sociais, culturais, educativos e econômicos.

Funcionando em uma casa residencial, alugada pelos idealizadores, os envolvidos com o Instituto trabalham não só com sujeitos em situação de vulnerabilidade, mas também com outras pessoas, independentemente da etapa de vida em que se encontram, estejam ou não em situação de vulnerabilidade social. Estar ali causou em mim muitos afetamentos, aprendizados e o pensamento de que somos ainda um devir para outros propósitos metafísicos, por que não?

Em 2013 fui convidada pelo casal para exercer a função de educadora não formal de dança inclusiva com os participantes do Instituto (crianças, jovens, adultos e idosos), uma experiência ímpar que ainda está só no começo.

Figura 12 – Grupo de dança inclusiva do Instituto Cultural Ademar Cesar



Fonte: Da autora

A dança inclusiva do ICAC propõe valorizar/fortalecer os artistas da dança de Joinville, no âmbito das ações afirmativas em cultura, com foco na produção/difusão e estruturação de trabalhos artísticos que incluam pessoas “com e sem” deficiência.

Vivenciar/fruir a dança por meio do movimento ora corporal, ora mental ou emocional pode contribuir, sobremaneira, para potencializar o processo de expressão, de comunicação, de interação social e de construção humana do público em geral, especialmente das pessoas com deficiência (PcD), um público que busca novas experiências, aprendizagens e, principalmente, superar suas limitações.

Quem participa/vive/frui a dança, sejam eles PcD ou não, por meio do movimento/dança, do espetáculo ou da vivência com a dança, pode estabelecer um canal de comunicação efetivo e afetivo com outros sujeitos, com o mundo e consigo mesmo, (re)iniciando um processo de autoconhecimento (figuras 13 e 14).

Figuras 13 e 14 – Grupo de dança inclusiva do ICAC em apresentações, ano de 2015



Fonte: Da autora

As aulas/encontros de dança, coordenadas por mim desde 2013, desenvolvem movimentos corporais sem necessariamente um estilo definido, ou seja, a dança no ICAC perpassa por vários lugares, culturas e desejos do corpo em seu movimentar. As montagens de trabalhos coreográficos e os estudos do movimento são para qualquer corpo, qualquer sujeito-corpo ou corpo-sujeito, um modo de construir sentidos e sentires sobre o movimento, a dança e si próprio.

Uma educação na infância mediatizada pela arte é potencializadora e problematizadora para a vida. A arte/educação<sup>5</sup> é uma ferramenta para a educação, ao passo que esta também a alimenta, ressignificando nossos sentires e nossos pensares.

Porém o conceito de educação é algo que eu tenho em mim com muitas inquietudes, é um suspiro, um não sei bem o quê... Na concepção de Alves (2010), é um caco de ideia que levo no bolso. Faltava-me um empurrão ou cola. Faltava-me algo que possibilitasse a organização desse monte de cacos de ideias.

Para dar vida e forma a essas questões, o Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UNIVILLE surgiu em minha vida. Uma colega me convidou a ingressar. Uma aventura, um desafio, uma empreitada sem promessas de sucesso, pensei eu a *priori*. Com medo, porém com vontade, com o coração batendo forte e ligeiro, fiz a inscrição. Ainda na entrevista de ingresso pedi: “Por favor, gostaria que a minha orientadora fosse a professora Silvia Pillotto!” Sabia eu: ela sabe do que estou dizendo e poderá me guiar. Minha mãe já a conhecia de palestras nas escolas e tinha muito apreço pela sua pessoa.

Pois bem, sem demora como num jogo de videogame, outra fase do mundo a mim foi possibilitada. Engraçado dizer assim, mas é assim mesmo. Por meio do ingresso no Mestrado em Educação pude compartilhar minhas inquietações e também atentei para outras ideias apresentadas, versões, caminhos e tramas a que talvez eu nunca tivesse acesso. Outra porta!

E mais, minha orientadora, PhD. Silvia Sell Duarte Pillotto, convidou-me para fazer parte do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) como estudante/pesquisadora. Meus horizontes expandiam-se a cada dia e minha inicial ideia sobre a dança/educação tomava colocação dentro de um contexto ampliado

---

<sup>5</sup> “[...] Arte-educação – nome cunhado num momento marcadamente histórico, nos anos 60, 70 do século passado, para designar o movimento encampado por artistas em busca do diálogo com a educação” (OSTETTO; LEITE, 2012, p. 13).

sobre arte/educação e agora fazia parte de um discurso maior, compartilhado, tomando forma e pleiteando espaços.

Entretanto que espaços são esses quando falamos de criança/infância e arte/educação? Por onde transitam? Eles coexistem? Ou até mesmo se toleram? As discussões e pesquisas proporcionadas pelo NUPAE contornavam as mesmas questões supracitadas, ou seja, a educação que se faz dentro e fora da escola. Com minha inserção no NUPAE, conheci e estreitei minha amizade com Mirtes e Karinna, quando ambas ingressaram no mestrado e iniciaram sua participação no NUPAE. Desde sempre, percebi que tínhamos muito em comum: estávamos pesquisando sobre criança/infância, educação não formal, mediação cultural e com as linguagens/expressões da arte. Mirtes e Karinna, investigando no viés da educação musical e visual, respectivamente. Pronto, nossa parceria iniciava-se pelas ideias, afetos, identidades, conceitos e metodologias. Como nos falam Fazenda e Godoy (2014, p. 19):

O desafio que a formação interdisciplinar neste momento adquire é a de incrementar, nos próximos anos, sua capacidade de identificar os diferentes tipos de saberes em jogo no ato de ensinar, tomando-os como incompletos e sempre insuficientes. É neste ato de perene incompletude que a potencialidade do vir a ser se constituirá.

Vimos possibilidade de desenvolvermos juntas as pesquisas, numa dança inacabada e interdisciplinar! E assim efeitos aconteceram: mostras itinerantes (exposições), visitas de estudos ao museu, análises, dúvidas, inquietudes e conversas noite a fora. Uma experiência nova para nós e para nossa orientadora também, que agregou a nossa pesquisa à sua, articulando as três linguagens da arte num processo de mediação cultural para a infância.

Desse modo, nossas pesquisas ampliavam possibilidades na educação, ultrapassando conceitos e metodologias preestabelecidas para mergulhar num outro mar... Turbulento, mas ao mesmo tempo encantador... A cartografia! Nessa abordagem podíamos nos arriscar em ações dentro e fora do contexto de educação dita formal, simbolizada por vezes como um sistema organizacional geral, hierárquico e burocrático (currículo definido *a priori*, professor centro da informação).

Arriscávamo-nos a pensar ações que atrelavam movimentos no interior das instituições de educação infantil e para outros espaços tidos como não formais, perambulando para lugares ainda não percebidos... O museu, quem sabe? Lembro-

me diretamente de Tordino (2014, p. 23) ao dizer que, “quando o pesquisador almeja adotar atitude interdisciplinar diante da produção do conhecimento, por paradoxal que possa parecer, as dificuldades e as possibilidades aumentam”. Confirmando, as possibilidades aumentam! Em espaços como associações, organizações não governamentais (ONG), museus, grupos e até mesmo em parques, praças, zoológicos e centros diversos, por exemplo, a educação não formal tem sido realizada. Esse tipo de educação envolve uma aprendizagem de cunho subjetivo e emocional, como também uma aprendizagem corpórea, de habilidades técnicas cognitivas com o corpo, com o espaço, com o outro e com o mundo, no entanto ainda pouco entendida no contexto educacional e, me arrisco a dizer, pouco sentida!

Para Gohn (2007), estudiosa e pesquisadora dessa área, a educação não formal é um espaço de formação e de aprendizagem de saberes para a vida em coletividade. Portanto, o professor que atua na educação não formal acaba adentrando numa metodologia também fora dos padrões formais de educação, com leituras e abordagens diferenciadas. O professor/educador, seja no contexto da educação formal ou não formal, pode ser um mediador de sentidos e significados por meio de olhares múltiplos. Pode se apropriar da arte para potencializar o processo de educação, pois é um meio que conecta e alcança muitos sujeitos, que constrói aprendizagens que por vezes a escola formal não dá conta. Estamos a falar tanto do professor que atua nas instituições da educação infantil como dos educadores que desenvolvem ações interativas nos museus, galerias, ONG e outros espaços para além da escola. Essa ação pode ser compreendida como mediação cultural.

A mediação cultural pode ser uma forma de intervir, mobilizar interpretações de determinada realidade, objeto ou fenômeno que o sujeito contempla, estranha, acolhe e ressignifica. A mediação cultural é compreender a educação como uma ação de interlocução não neutra, de troca, de se tornar parte do processo, de tomar parte, de compartilhar conhecimentos, de permitir e se permitir conhecer o outro. Nos dizeres de Ana Mae Barbosa (2009), por intermédio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a perceber e interagir com o meio, desenvolvendo a capacidade crítica, os processos de criação e a sua percepção de vida.

Em síntese, a educação em tempos atuais necessita de múltiplas abordagens, uma vez que labuta a cada dia com um público multifacetado em locais e contextos diversos. Nessa perspectiva e com base também na minha história, penso que a arte pode contribuir e fornecer subsídios para práticas educativas diferenciadas, aumentando alcances para a educação. Contudo a educação clama por transcender os seus espaços para além de seus muros, ou seja, a educação formal integrada à educação não formal e até mesmo informal. Para tecer essa trama que ultrapassa os fios da educação e que se emaranha com a vida é preciso de certos agentes como agulhas e fios; fios de criatividade, de conhecimento, de vontade, de motivação, de espaço, de lugares, de tempo, de pessoas, de sentir e de sentido!

Identificando alguns dos espaços culturais de nossa cidade, nós, pesquisadoras do NUPAE, concluímos que o museu constitui um desses espaços que pode fornecer vínculos significativos, bem como campo para práticas educativas, apropriando-se da mediação cultural como possibilidade de aprendizagem para a infância. Então o desafio: como pensar e fazer mediação cultural na instituição de educação infantil e no museu, tendo como foco o movimento/dança como possibilidade de aprendizagens?

E é desse ponto que eu começo a discussão de minhas andanças que somam cerca de 19 anos dançando e observando pessoas, reações, dialogismos, dramas, tragédias e indagações. Da observação/percepção das coisas, família, escola e trabalho, coletando os fragmentos de várias impressões que tive. São de minhas vivências e olhares que me desafio, por meio da escrita, em repassá-las. São inquietações que envolvem minha mente e corpo e refletem nos sentidos e entendimentos da vida. Tão intensa como a fome é a necessidade do ser humano em movimentar o seu corpo; igualmente, por meio deste texto, danço.

E como todo dançar contém um enredo, este não deixa de ser coreográfico. A dissertação que ora se apresenta foi composta de passos chamados por nós de trajetos, produzidos mediante articulação entre nós pesquisadoras e alguns teóricos que escolhemos por identificação com nossas abordagens e com o tema proposto: *Mediação cultural por meio da dança/educação como possibilidade de aprendizagem na infância.*

Esta dissertação trata especialmente da criança/infância atrelada à mediação cultural. Portanto, é necessário compreender que, durante todos os trajetos, o termo infância e criança se completam em abordagens e campos de estudos diferenciados. Sobretudo, é preciso entender que esses conceitos determinam rumos para a educação infantil, ou seja, conceitos que social e politicamente conduzem as relações da criança com o mundo. É nesse sentido que na continuação dos trajetos, mais especificamente o trajeto segundo, intitulado: “Contextualizando a pesquisa: territórios, sujeitos e conceitos”, são socializados os campos de pesquisa: CEI Jardim Sofia e Museu Casa Fritz Alt. Além disso, serão apresentados os conceitos fundantes da dissertação: criança/infâncias, corpo/movimento/dança, educação não formal e mediação cultural.

No terceiro trajeto, intitulado “Movimentos de pesquisa e seus desdobramentos: o CEI Jardim Sofia como espaço de mediação cultural”, foram expostas as trajetórias de pesquisa: seu viés metodológico e abordagens que contribuíram no seu desenho. Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica, com a análise de livros e periódicos, possibilitou-me um melhor alcance conceitual. Em seguida, consta a primeira observação de campo que ocorreu em duas etapas: 1) Mostra com as fotos/imagens das obras/vida do artista Fritz Alt no CEI Jardim Sofia; e 2) Mostra infantil das produções das crianças, fruto da mediação cultural realizada no CEI Jardim Sofia e no Museu Casa Fritz Alt (descrita no trajeto quatro).

Vale dizer que nós três – eu, Mirtes e Karinna – fizemos a curadoria das mostras nos dois espaços (CEI e Museu) e as mediações nas três linguagens/expressões artísticas: dança, música e artes visuais, respectivamente, com o auxílio e orientação constante da professora orientadora Silvia Pillotto, com a mediação cultural pensada e desenvolvida por nós três.

Além de uma pesquisa qualitativa, referenciada por Flick (2009), Minayo (2015) e outros autores. A experiência com a curadoria, as discussões no NUPAE, a realização das mediações culturais na Mostra do CEI Jardim Sofia e na Mostra no Museu Casa, levaram-nos a pensar que estávamos totalmente envolvidas em carne, osso, pensamento, movimento, sonoridade e visão na cartografia. Um vento soprou sobre nós e em nós, assustando-nos e ao mesmo tempo nos envolvendo num balanço de vai e vem... Num balanço que não mede altura, nem força e não sabe muito bem onde parar. O cartógrafo, em seu balançar, vive/sente a pesquisa num

campo extremamente dinâmico, buscando sem cessar processos e devires. Para mergulharmos totalmente nesse campo, ora minado, ora encantado, os autores Passos, Kastrup e Escóssia (2014), Passos, Kastrup e Tedesco (2014), Fazenda e Godoy (2014), Tordino (2014) e Deleuze e Guatarri (2010) foram essenciais.

Compartilhando as pistas desses autores, assentamos nossos olhares sobre as falas, sonoridades, gestos, movimentos e produções das crianças e sobre as falas/narrativas e anotações de nós mesmas, artistas/pesquisadoras/estudantes. Trata-se de um movimento de pesquisa que transcende o finito/acabado, o certo e o errado, o presente e o ausente, a certeza...

Muitas narrativas das crianças surgiram durante os trajetos, muitas falas estão descritas aqui, algumas serão trazidas em outras dissertações com foco em música e artes visuais. Como a pesquisa foi realizada em coletivo, optamos em descrever as narrativas sem tirar conclusões com prontidão. Incomoda-me o fato de que, naturalizamos, nós seres humanos antes de ser educadores, essa postura de falar sobre o outro, sobre o que o outro pensa, fala ou como age. Falar na voz do outro e, principalmente, tirar conclusões, estabelecer verdades e conceitos sobre o outro e, nesse caso, sobre o ser criança.

Uma colega de pesquisa chamada Solange Gabre me relatou um fato um tanto curioso sobre a fala de sua sobrinha (que tem idade entre 4 e 5 anos também), sua sobrinha havia dito que a Solange era “linda do tamanho do céu”, foi a relação de tamanho que ela conhecia para relacionar a beleza da tia, que era enorme? Por que Solange é uma pessoa serena como o céu? Por que Solange sempre se veste de azul? A primeira eu acho mais acertada, porém nós não sabemos! Supomos apenas. Assim, cada narrativa aqui descrita, vem de encontro com esse exemplo da sobrinha de Solange, é preciso mais do que uma dissertação para abordar cada fala/narrativa recolhida nessa pesquisa. O que eu não pretendo fazer nesta dissertação, talvez em outro projeto, dando destaque e profundidade adequada.

No quarto trajeto, com o título “Desvelando processos de aprendizagem: o museu como espaço de mediação cultural”, articularam-se registros, percepções e análises com a problemática inicial: a educação infantil, praticamente, não tem acesso aos espaços culturais locais, por se pensar que as crianças não possuem condições de apreciar uma exposição de arte ou qualquer outro espaço que demanda habilidades cognitivas. As indagações iniciais da pesquisa centraram-se

nas seguintes questões: a mediação cultural por meio da dança/educação pode mobilizar o aprendizado na infância? Quais são esses aprendizados? Como articular processos de aprendizagem por meio da dança/educação entre espaços culturais não formais com a educação formal (Museu e CEI), tendo a criança, o professor, o coordenador e o educador de museus como integrantes desses processos?

É assim que o quinto trajeto intitulado “Finalizando... Mas sem chegar ao cais!” termina esses trajetos/traçados no fazer-saber destacando a minha inquietude, um sintoma que me toma, muito mais que um incômodo sorrateiro em relação às práticas educativas, infâncias, criança, dança dentro e fora da escola. Termino e começo, por assim dizer, com pistas que vira e mexe recolho nesses caminhos/percursos que vestem as infâncias, entre alguns destaco: a criança não requer somente cuidados, ela anseia/necessita experimentar, desafiar, aprender, viver, brincar para se desenvolver/aprender; a criança fala, se expressa, investiga, discute, cria, fantasia e, ainda, a educação não se faz somente dentro da escola, no espaço formal, ela transcende lugares, pessoas, momentos que teimam em ser quadrados, balizados, delimitados.

Essas experiências, percepções e sentires poderão sinalizar outras formas de aprendizagem na infância, incluindo vivências com objetos, imagens, espaços, corpos, movimentos, sons, ritmos entre outras linguagens e expressões. As artes nos fazem refletir, nos fazem brincar com as ideias e, muitas vezes, nos fazem sorrir. “[...] E não é para isso que se educa? Para que nossos filhos saibam sorrir?” (ALVES, 2005, p. 12). Pistas, pistas! Vamos em frente!

*Daniela buscou, diante  
dos resíduos  
impregnados de  
sentidos, cavar vestígios  
da menina que foi e, de  
algum modo, deixou-se  
capturar pela  
experiência da infância!*

*Silvia Pillotto*



Fonte: Imagens do Fotógrafo Rodrigo Madruga, 2015.

## 2. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: TERRITÓRIOS, SUJEITOS E CONCEITOS

O segundo trajeto contextualiza os campos/territórios de pesquisa, os sujeitos e os conceitos tramados e enlaçados para dialogar com a temática de mediação cultural para infância envolvendo a linguagem/expressão da dança. Primeiramente apresento os campos/territórios de pesquisa, que foram: o Centro Educacional Infantil (CEI) Jardim Sofia e o Museu Casa Fritz Alt.

Sendo assim, para que possamos visualizar um pouco a história, a localização e algumas ações propostas para a infância nessas instituições, as percepções desses campos foram pautadas nos Projetos Político-pedagógicos (PPP) do CEI Jardim Sofia, no relato de experiência da ex-coordenadora pedagógica e atual auxiliar da direção do CEI Jardim Sofia, Michelle Fernandes (2015), no documentário *Fritz Alt* (2006) e no relato do atual coordenador do Museu Casa Fritz Alt, Jorge Hiroshi (2015), além de outros autores como Rossi (2014 e 2015) e Schwarz (2007) para contextualizar o Museu Casa e a vida/obra de Fritz Alt.

Em seguida, proponho uma discussão sobre os conceitos referentes à criança e infâncias, no sentido de entendermos de que forma as mudanças históricas e sociais refletem em nossa compreensão sobre a criança e as infâncias hoje.

No tópico seguinte, trago as temáticas corpo/movimento/dança e possíveis articulações para, e, no desenvolvimento/aprendizagem infantil, uma vez que o corpo é nosso primeiro contato existencial e é também com o corpo e seus movimentos internos e externos que nos compreendemos como sujeitos da história.

Embora nossas pesquisas (dança/corpo, música e artes visuais) tenham sido integradas e atravessadas umas às outras, o foco desta dissertação é a dança/corpo/movimento. Assim, penso ser necessário situar o corpo/movimento, o movimento/dança e a dança/educação como propulsores na construção de um sujeito que pensa, move-se e se expressa com o corpo.

Trago como próximo tópico, neste trajeto, a educação não formal como um dos espaços mais ocupados pela dança/educação. Também é fundamental esclarecer as diferenças entre educação formal, não formal e informal e como estas podem se entrelaçar numa dança expressiva de vontades, ritmos e descobertas. E

como tópico final do trajeto 2, trago a mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância, articulada às experiências e aos sentidos.

Nesse trajeto é importante socializar como aconteceu a escolha dos locais de pesquisa, afinal as escolhas estão recheadas de desejos e desafios! A princípio, nós (eu, Mirtes, Karinna e Silvia, junto com os demais pesquisadores do NUPAE), estávamos interessados em pesquisar nas redes públicas de ensino, o que nos oferecia uma gama imensa de possibilidades de territórios, mas também por isso, dificultava as decisões.

Por causa do curto período do projeto, optamos em apenas uma instituição, porém escolher uma entre várias se tornou uma tarefa difícil. Solicitamos à Secretaria Municipal de Educação algumas sugestões de instituições e, entre muitas, buscamos uma que ofertasse a educação infantil para crianças de 4 e 5 anos, que estivesse afastada do centro da cidade e aberta a novos desafios. Optamos também por uma instituição que, em suas propostas pedagógicas, contemplasse ou buscasse contemplar os mesmos princípios fixados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, da Resolução n.º 5 de 17 de dezembro de 2009:

**Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16. Grifos meus).

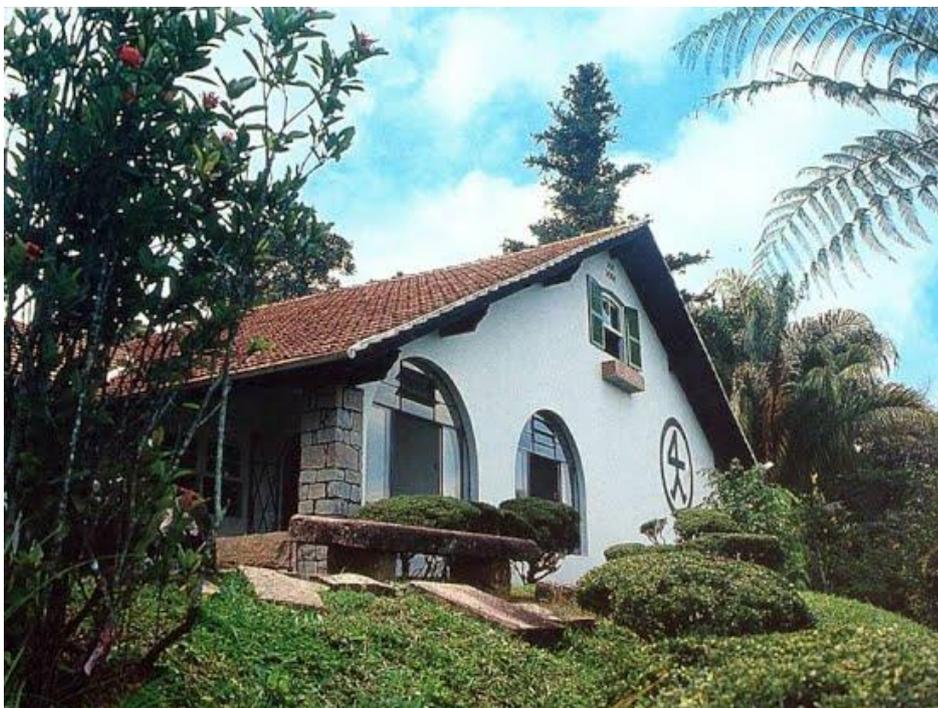
O segundo campo de pesquisa escolhido foi o Museu Casa Fritz Alt, inaugurado em 1975, na antiga residência construída pelo artista Fritz Alt, em 1946. A construção da casa foi um projeto em conjunto com o amigo de Fritz Alt, o arquiteto Paul Helmuth Keller (GROTH, 2001).

A escolha do Museu Casa Fritz Alt como espaço de pesquisa se deve pelo fato do local estar aberto (funcionando) e disponível para intervenções externas como as que se pretendeu estabelecer. Em Joinville, no ano de 2014, a maioria dos museus estava em reforma ou fechado, o que diminuiu as possibilidades de escolha.

O Museu Casa está localizado na Rua Aubé (Servidão Fritz Alt), s/n.º, no alto do morro do Bairro Boa Vista, na cidade de Joinville (figura 15). Sua localização é

privilegiada, pois nos permite uma vista panorâmica da cidade, envolvendo-nos com sua vegetação e céu quase sempre cinzento e cheio de mistérios.

Figura 15 – Museu Casa Fritz Alt



Fonte: Museu Casa Fritz Alt. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/museucasafritzalt/>>. Acesso em: 24 jun. 2015

No Museu Casa se encontra a exposição permanente das obras de Fritz Alt realizadas em diversos materiais e também móveis e objetos de uso pessoal do artista como: bicicletas, tamanco, ferramentas, entre outros. Encontram-se também várias obras em escultura que formam o acervo do Museu Casa como: *a Pietá; Wieland; Alegoria à exposição das flores e artes; A vida e a morte; O friorento; Beethoven; O filho pródigo; A onda e o rochedo; O Aleijadinho; O despertar do homem* e tantas outras, que nos proporcionam conhecer e sentir um pouco daquele tempo conversando com o nosso tempo.

Caminhando pela cidade podemos avistar outras obras e monumentos de Fritz, a exemplo, o *Monumento ao imigrante*, inaugurado em 1951, em comemoração ao centenário da cidade. O monumento fica na Praça da Bandeira, no centro de Joinville (FRITZ ALT, 2006).

O Museu é tomado como Museu Casa, pelo fato de ter sido moradia do artista alemão, naturalizado brasileiro, Fritz Alt, nascido na cidade chamada Lich em 1902 e

falecido em Joinville em 1968 (figura 16). A casa, onde moraram Fritz Alt, sua mulher, Lea (Richlin) Alt e seus três filhos, Gehardt Ludwig, Ingeborg Alice e Gisela Regina; foi tombada como patrimônio cultural e histórico pela prefeitura de Joinville, que a comprou após a morte de Alt, em 1970 (Lei 1.053/70), na gestão do prefeito Harald Karmann (ROSSI, 2014). Em 1º de setembro de 1972, a residência é denominada Casa Fritz Alt e em 1975 é inaugurada oficialmente como Museu e, por esse motivo, Museu Casa Fritz Alt, que em 2015 completou 40 anos de existência.

Figura 16 – O artista Fritz Alt, período da construção de sua casa



Fonte: Fritz Alt. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/museucasafritzalt/>>. Acesso em: 24 jun. 2015

Segundo Schwarz (2007), Fritz Alt chegou a Joinville em 1922, mas antes passou pelo Rio de Janeiro. Na capital carioca, o serviço de imigração brasileiro, ao ouvir do alemão que sua profissão era escultor, o classificou como “inútil”.

Em Joinville, ganhou respeito da comunidade, graças ao bom humor e à pesada bagagem cultural, um típico bonachão e boêmio. Seus conhecimentos sobre filósofos alemães e compositores clássicos o tornaram um elemento disputado nas rodas de conversa. Fritz também foi um polemista afiado. “Cavalos não são animais, mulheres não são gente e ser artista não é passatempo”, afirmou certa vez (SCHWARZ, 2007). Conforme Schwarz (2007), outra história notória do artista é sobre uma noite de gala no Harmonia Lyra, quando foi barrado por estar com a roupa suja de argila. Ao ouvir dos porteiros que não poderia entrar sem gravata

borboleta, foi até a sua casa e retornou à Lyra mais tarde – sem camisa e com uma gravata.

Quando em reunião com o NUPAE, nós (pesquisadoras e orientadora) cogitamos um espaço para além das escolas, onde pudéssemos promover sensações e aprendizados outros, com ações próprias da educação não formal. No calor das discussões, o Museu Casa Fritz Alt se destacou (figura 17).

Segundo Hiroshi (2014), o Museu Casa Fritz Alt possui um anexo em suas dependências que funciona como um setor educativo e como sala de exposições para artistas convidados, “nós chamamos [...] a cada mês um artista e montamos uma exposição” (HIROSHI, 2014. Entrevista). Além disso, nesse local funcionam oficinas gratuitas com artistas e professores voluntários, especificamente para as instituições públicas de educação, em especial para infância. São utilizadas nas oficinas várias linguagens artísticas como argila, pintura, desenho, música, entre outras.

Uma das pesquisadoras que compõem o NUPAE, a M.Sc. Rubia Stein do Nascimento, que já havia realizado atividades e pesquisas no, e, com o Museu Casa, indicou o referido espaço pela característica de ser um “Eco Museu” e oferecer um entorno de mata e de paisagem que poderia ser trabalhado com as crianças durante as mediações.

Figura 17 – Encontro do NUPAE



Fonte: Da autora

Estávamos falando de sair da escola, do entre muros, do entre paredes, salas e corredores, estávamos falando de outros espaços e por que não ir para um lugar que despertasse outros sentires e com outras características de ambiente/meio? Lembramo-nos então de Martins e Picosque (2012, p. 7), quando afirmam que a

“[...] paisagem conceitual e o fazer da mediação em diferentes situações e lugares é ainda nova e sedenta de pesquisas e reflexões, embora isto venha se transformado nos últimos anos”. Eis então o nosso desafio!

Não houve dúvidas, a escolha foi o Museu Casa Fritz Alt, na antiga casa de um artista, repleto de patrimônio histórico, cultural e artístico em Joinville, no alto de um morro, cheio de vegetação e de paisagem notável.

Com relação à faixa etária das crianças (4 e 5 anos), a escolha se deu principalmente porque essa fase é a mais difícil de ser aceita em visitas de estudos em museus. Criança atrapalha, mexe nas obras e nos objetos, faz barulho e não entende nada. Será? Grosso modo é o que muitos profissionais da educação pensam sobre as crianças. Uma certeza: seguíamos inquietas no Núcleo de Pesquisa pelos tantos questionamentos que nos tomavam.

Escolhas feitas, rumamos para o primeiro campo de pesquisa: o CEI Jardim Sofia. Era necessário conhecê-lo, identificá-lo, mergulhar em seu universo, em seu contexto. Logo estaríamos nós ali diretamente, intervindo na vida daquelas pessoas.

Num primeiro momento foi importante conhecer um pouco da história do CEI Jardim Sofia, fundado dia 6 de outubro de 2005 e localizado na Rua Cuba, número 85, no Bairro Jardim Sofia, em Joinville. Hoje o CEI Jardim Sofia atende em média 190 crianças, em período diurno das 7h às 18h, sob o regime de externato, podendo se matricular crianças para frequentar o período matutino, vespertino ou ainda o período integral.

Coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), o CEI Jardim Sofia tem como Missão e Visão, descritas em seu PPP, respectivamente, “promover condições favoráveis para o desenvolvimento integral da criança com a participação ativa da família” (CEI JARDIM SOFIA, 2014, p. 4) e “ser referência em Educação Infantil de qualidade contribuindo com a formação de valores éticos, estéticos e políticos” (CEI JARDIM SOFIA, 2014, p. 5).

Para a construção e manutenção do seu PPP, o CEI Jardim Sofia tem como base a Lei 9.394/96 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e ainda a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Nós (equipe de pesquisa) procuramos a ex-coordenadora pedagógica do CEI e atual auxiliar da direção, Sra. Michelle Fernandes, para nos contar um pouco mais sobre o PPP, a rotina e vida do CEI. Segundo Michelle Fernandes (2015), a atualização do PPP do CEI é um processo constante.

Para Fernandes (2015), o pensar o CEI Jardim Sofia, bem como suas rotinas, transformações, dúvidas/inquietudes/anseios que tomam a vida no CEI e, para além dele, são descritos no PPP que, constantemente, altera suas folhas. O PPP do CEI é como um projeto sempre em busca de algo, sempre tentando interpretar o dia a dia e transcrever em palavras e imagens as perspectivas dos sujeitos: os bebês, as crianças, os técnicos, os educadores, os pedagogos, a direção, os pais e a comunidade.

Fernandes (2015) explica que na infância (de 0 a 5 anos) a criança necessita de certas rotinas para estabelecer, internalizar e organizar saberes necessários para o seu desenvolvimento. Na educação infantil, certos aspectos como segurança, alimentação, motricidade, relação com o tempo, com o espaço, com os outros e consigo mesma e até mesmo o sono necessita de rotina até que se estabeleça.

Porém Fernandes (2015) também afirma que essas rotinas não podem engessar o brincar, o cuidar e o fazer educativo dentro do CEI, para que os olhares dos educadores e principalmente das crianças não fiquem, de certa forma, cansados, estagnados e oprimidos pelas rotinas. É por isso que, durante as reuniões pedagógicas, questões são debatidas para melhorar o dia a dia, tornando o CEI Jardim Sofia um lugar longe da monotonia, do desgosto.

Diante disso é que Fernandes (2015) afirma que o CEI Jardim Sofia revê constantemente suas práticas, buscando manter os olhares em torno da afetividade, da percepção, do sensível, da criação, da imaginação e da fantasia, de modo a proporcionar, em meio à rotina necessária, um fazer inusitado, algo diferente sempre que possível, integrando todos do espaço, criando e mantendo outras linguagens e sentires com as crianças.

Todo e qualquer novo aprendizado e perspectiva pouco a pouco é colocado/adaptado nas práticas do CEI. Após esses processos de adaptação/mudança/transformação, de pesquisa e de estudo que envolvem as práticas na educação infantil, os resultados, bem como todo esse processo são refletidos/descritos no PPP.

Arrisco em dizer que o PPP do CEI Jardim Sofia é um reflexo da vida no CEI, e não o contrário (do PPP para a prática). Não se trata de uma composição de palavras bonitas apenas, é o CEI Jardim Sofia. E ainda, Fernandes (2015) disse que o CEI Jardim Sofia busca humanização, tornar os sujeitos humanos, sensíveis e conscientes, tornar humanos os processos, os espaços e principalmente os sujeitos. Todos, não somente as crianças!

A criança é um ser histórico e culturalmente contextualizado, cuja diversidade, seja biológica, cultural ou cognitiva, precisa ser considerada e respeitada. Um sujeito com identidade própria, em processo de desenvolvimento em todas as dimensões humanas: afetiva, social, cognitiva, psicológica, motora, lúdica ou expressiva. Ou seja, a compreensão de que cada idade tem sua identidade, que exige uma educação própria (CEI JARDIM SOFIA, 2014, p. 5).

Sendo assim, com base nesse olhar para a criança que todo o PPP do CEI Jardim Sofia demonstra ter sido construído, além de constantemente alterado/renovado. Suas folhas independentes, em uma pasta de cor azul, tornam o PPP um documento móvel, sempre em busca de atualização, de cuidados, de olhares e de trocas, da prática para o papel e de volta.

Os primeiros anos de vida são os mais favoráveis para desenvolver atitudes e valores que formam a base da personalidade. O desafio do educador de criança de zero a cinco anos é justamente inverter a situação vivida até o início da vigência da LDB/96, isto é, o agir pedagógico, volta-se para os interesses e as necessidades da criança (CEI JARDIM SOFIA, 2014, p. 5).

A proposta pedagógica para a educação infantil no CEI Jardim Sofia, descrita em seu PPP, busca promover “[...] a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança” (CEI JARDIM SOFIA, 2014, p. 5-6). Dessa forma, o CEI Jardim Sofia tem como objetivo uma prática organizada de modo que as crianças desenvolvam várias capacidades. Das várias citadas no PPP, destaco duas que, para esta dissertação, conversam diretamente com as nossas inquietudes:

**Brincar**, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; [e] **Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita)** ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (CEI JARDIM SOFIA, 2014, p. 6-7. Grifos meus).

Com o apoio da diretora do CEI Jardim Sofia, a Sra. Adriane da Silva, e da auxiliar da direção, a Sra. Michelle Fernandes, a pesquisa teve início fora da universidade, caracterizando nossa primeira jornada fora dos muros da UNIVILLE, em outro espaço que afirmo ser encantador. Além do apoio e disponibilidade do referido CEI, contamos com o aval e colaboração da Secretaria de Educação de Joinville, que sugeriu a escolha do CEI como um espaço de novas experiências.

## **2.1 Criança/infâncias: conceitos, trejeitos e movimentos**

Este item me leva a caminhos distantes (mas nem tanto) do meu tempo de criança. E me faz pensar sobre o que ficou em mim daquele tempo... Portanto, neste trecho de escrita faço um retrospecto da criança ontem, hoje e quem sabe amanhã, até porque a criança existe desde o princípio da história do mundo. Assim, a ideia ou conceito de infância é uma construção social e histórica e, podemos dizer ainda, recente se comparada à história do homem, ou seja, em torno do século XVII e XVIII. Para Larrosa (2013b), a infância é algo que foi institucionalizado pelo homem para suprir uma fase da vida do ser humano que demandava significações, saberes, práticas e instituições específicas. Na ânsia de intervir, capturar e acolher essa fase chamada infância, acabou se tornando “[...] objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos” (LARROSA, 2013b, p. 184) e, com o passar dos anos, essa etapa da vida do ser humano foi se ampliando em termos vivenciais e de conceitos.

Essa trajetória foi longa, pois por muito tempo a criança era considerada apenas como um pequeno adulto, como afirma Arendt (2005, p. 237): “[...] o erro em toda a educação passada fora ver a criança como não sendo mais que um adulto

em tamanho reduzido”. Nas palavras de Maria Barbosa (2006, p. 73), a criança foi apenas campo de estudos da biologia, psicologia e medicina,

[...] ficando, durante muito tempo, marginal aos estudos históricos e sociológicos, que a abordavam apenas nas suas relações com a história da família e, nos últimos anos, com a história da mulher (MARIA BARBOSA, 2006, p. 73).

Tantos estudos realizados, tantas visões, mas um ponto merece nossa atenção – não existe um conceito universal de infância, existem infâncias compostas de olhares e trejeitos diversos que se transformarão a partir do contexto/meio. Esses conceitos não se limitam a fases prefixadas ou determinadas do ser humano, pois, enquanto ser biológico, a ideia de infância necessitará sempre ser contextualizada.

Para Teresa Cristina Rego (2013, p. 56), que estudou as obras de Vygotsky, a maturação biológica do ser humano “[...] é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano pois essas dependem da interação da criança e sua cultura”. Características individuais como modo de agir, pensar, sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo, entre outros, dependem “[...] da interação do ser humano com o meio físico e social” (REGO, 2013, p. 58), ou seja, dependerão sempre de outrem.

Torna-se então impossível “[...] considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual” (REGO, 2013, p. 58), bem como enquadrar comportamentos, conceitos e trejeitos para a infância nesta ou naquela faixa etária com pensamento de imutabilidade. O inesperado, o imprevisível e o mutante estão presentes nas trajetórias do ser criança! Podemos dizer que o contexto, repleto de culturas, como uma onda que nos encharca, tornando quem somos, quem seremos! Equilíbrio e desequilíbrio formam movimentos, transformando-se em experiências, saberes e conhecimentos... É o desenvolvimento redesenhando também a história. Nas palavras de Rego (2013, p. 58), o desenvolvimento

[...] está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

Ou seja, a representação social do que é a infância é um discurso. Trata-se de uma produção simbólica, uma representação temporariamente estável que

dependerá sempre do contexto e do tempo histórico para existir de forma coerente. Vale refletir sobre as considerações de Veiga-Netto (2015), quando diz que os discursos podem ser como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. E os regimes de verdade, por sua vez, são constituídos por séries discursivas, por um conjunto de enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) que estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido, pelo menos até que se estabeleça outro regime de verdade, por isso o termo temporariamente estável.

Para Veiga-Netto (2015), cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente “bombardeado”, interpelado, por séries discursivas cujos enunciados se encadeiam a muitos e muitos outros enunciados, na ideia de rizoma. Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico no qual e por meio do qual daremos sentido às nossas vidas.

Continuando por esse caminho, Pillotto, Gabre e Araújo (2013, p. 151) asseveram que “compreender o que é a infância e que lugar ocupa nos discursos educacionais atuais é o primeiro passo para se buscar ações educacionais consistentes em todas as áreas de formação humana e em diferentes espaços”. Pensando sobre o que dizem essas autoras, fico a indagar que a infância praticamente tem pouco acesso aos espaços culturais locais, talvez por se pensar que lhe foge a capacidade de apreciar/entender uma Mostra de arte ou qualquer outro espaço que demanda habilidades cognitivas. Mas é tão necessário nessa fase entender, explicar ou mesmo apreciar? Ou nesse momento é mais importante e até necessário um educar para a sensibilidade?

Nesse âmbito as indagações iniciais da presente pesquisa deram início: como mobilizar o aprendizado na infância por meio da mediação cultural enfatizando o ato de sensibilizar? Como articular os processos de aprendizagem entre espaços culturais de educação não formal com a educação formal? E ainda, como a dança (também a música e as artes visuais) pode potencializar aprendizagens na infância?

Importante destacar que as mudanças conceituais referentes a criança/infâncias se devem também a políticas públicas, leis e diretrizes. Hoje, a

educação infantil é, de acordo com a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entendida/balizada como

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 12).

E ainda, a criança é descrita como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Concordando com a definição de criança e de educação infantil das Diretrizes Curriculares Nacionais e imersos nesse contexto, desenvolvemos (nós pesquisadoras) experiências coletivas de pesquisa com a mediação cultural, entendida como potencializadora de aprendizagens na infância a partir das linguagens/expressões em dança (meu foco de pesquisa), em música (foco de Mirtes) e em artes visuais (foco de Karinna).

O que já aconteceu e está por acontecer para a criança e as infâncias? O que já aconteceu são fragmentos, soltos às vezes, que pouco a pouco ganham força e contornos mais definidos, porém nunca definitivos.

Nesses encontros e, por vezes, desencontros estão as crianças, ser em pleno desenvolvimento, em devir, em transformação contínua. Seres que necessitam de afeto, atenção e compartilhamento. E a educação, como está para a criança? Arendt (2005, p. 225) disse que “o papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos”. Mas mesmo esse ser criança, dito novo, não remete à diretiva de construção de um mundo novo. Penso que, de tal forma, aqueles que contribuirão para o “iniciar” das

crianças ao mundo, os adultos, só podem oferecer senão o que já conhecem do mundo, que para as crianças, os novos, são um mundo anterior a eles, logo, antigo.

Larrosa (2013b, p. 187) coloca-nos em suspenso quando comenta que a criança “[...] expõe-se completamente ao nosso olhar, se oferece absolutamente às nossas mãos e se submete, sem resistência, para que a cubramos com nossas ideias, nossos sonhos e nossos delírios”. Somos parte do entorno da criança, do contexto cultural, do meio e também somos o Estado. Nós adultos, ou mais crescidos, somos os próximos dos novos, ou seja, temos a responsabilidade pelos nossos novos, pois somos aqueles que vão conduzi-los, para manutenção ou mudança do mundo. Entretanto, no vaguear do pensamento, inicia-se uma reflexão: oferecer o mundo à criança pela visão única do adulto é uma forma de educá-la para a sua sobrevivência? Sim! Para uma sobrevivência imediata, porém não a educamos para um mundo novo e sim para a manutenção de um mundo antigo.

Nós, seres adultos, pelo interesse político, vaidade, orgulho e segurança nas certezas que os diversos campos de estudo (sociológicos, psicológicos, artísticos, médicos etc.) nos fornecem, acreditamos que estamos fazendo o melhor para as nossas crianças, nossos novos. Como pondera Alves (2010, p. 48), quando as crianças, “[...] através da educação, são transformadas em seres úteis, o Paraíso lhes é roubado: são obrigadas a se esquecer do brincar e a viver no mundo do trabalho”.

Acreditamos, nós adultos educadores, pais ou os próximos das crianças, que estamos contribuindo para um mundo melhor, um mundo novo, pois nos apoiamos na máxima de que o futuro está nas crianças. Entretanto observo. Há nesses campos de estudo a sensação de finito, de conclusivo sobre a criança. Não estaríamos, então, arrancando (roubando) das crianças a sua própria oportunidade ante o novo? Não estaríamos também mantendo o *status quo* quando julgamos saber tudo sobre o que há de certo para a criança? Arendt (2005, p. 225), retomando a história da infância, discorre que o conceito de introduzir os novos no mundo tinha,

[...] a princípio, um ideal educacional, impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por Rousseau, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação.

Arendt (2005) cita Rousseau tendo em vista que ele foi um dos primeiros teóricos que falou da criança como ser de pureza e inocência, ademais relaciona que a política tomou frente à educação, como instrumento de dominação, inculcação...

Continuando nessa trajetória e em tantas outras, Larrosa (2013b, p. 187) argumenta que “[...] o recém-nascido não é outra coisa senão aquilo que nós colocamos nele”, todavia convertemos a criança para ser igual a nós mesmos. Embutimos nelas nossos sonhos, nossos desejos, nossas visões, nossos sentidos. Ofuscamos outros, escolhemos alguns mais. Tudo isso para o próprio bem delas, pois somos os detentores da sabedoria. Certo? E a infância? Deitamo-nos sobre ela, essa categoria do desenvolvimento humano que criamos, moldamos, mexemos, jogamos de baixo para cima e para os lados. Infância que um dia alguns de nós adultos vivemos intensamente, nós saboreamos e nos lambuzamos com nossos saberes, experimentando todos os tipos de paladares: doce, amargo, conhecido, estranho...

Mas a infância, ela continua a penetrar nos discursos da política, da economia, da mídia, da cultura, da família, da educação, da sociedade, da propriedade privada e pública, “[...] configurando-se em um cenário de lutas, tensões e enfrentamentos, em que cada um quer fazer valer suas verdades, entre elas sua obrigatoriedade” (PILLOTTO, 2009, p. 20).

Diante disso, não pude deixar de mergulhar nas inquietações de Larrosa (2013b) em seu texto intitulado *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. Senti-me sacudida, pensando no que significa ser criança e suas infâncias... Com base nos mais diversos estudos, a criança é tida como um “outro”; um “outro” que não conhecemos totalmente, que nos causa estranheza, inquietude e que podemos muito aprender.

A infância tomada como um “outro” não possível de antecipar, não previsível, e, apesar de ser assumida como um objeto de estudo, pode também ser tomada como o que ainda nos escapa. Dá-nos a possibilidade de fazer mais. A criança que mesmo vestida de nossas certezas, nossos enredos e contextos culturais terá diante do que lhe for exposto outras reações que nós, adultos ou seres crescidos, não podemos prever. “Uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do

nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (LARROSA, 2013b, p. 185).

Os campos de estudo sobre criança/infâncias me faz refletir sobre esse “outro”, que precisa ser respeitado, ouvido, sentido, não a partir do adulto, mas dela mesma – criança. Esse outro, que é a criança, está sempre a um passo além de ser capturado, “[...] inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (LARROSA, 2013b, p. 184). A criança, mesmo que acometida das iguais experiências, sensações, espaços e condições de outra, nunca se comportará da mesma forma e isso desequilibra qualquer ideia preconcebida de ação sobre ela.

É nesse âmbito de imprevisibilidade que estou a navegar na presente pesquisa... Não existem finitudes e certezas, há apenas a vontade de se tornar um aprendiz, caminhando junto, lado a lado para um lugar ainda desconhecido e encantador – o universo infantil. Apesar de tudo o que já existe e de tudo o que já se sabe sobre a criança, as infâncias, esse ser, esse outro, esses contextos possuem singularidades, muitas vezes indecifráveis.

## **2.2 Corpo/movimento/dança e educação: olhares outros e outros sentires**

A dança para mim é... Tudo... É vida... É a minha história contada e dançada! Foi parte da minha infância! E hoje é o meu dia a dia! O movimento/dança que se fez presente (de presença e de presente propriamente dito) em minha trajetória de vida até aqui contornou a forma como eu sentia/via e expressava o mundo. Escrevo/pesquiso/conto e debato sobre a dança nesta dissertação pelo tamanho efeito/sentido que causou e ainda causa em mim. Por aprender, experimentar, expressar e sentir liberdade por meio dela.

Por ser a dança movimento, expressão, comunicação, linguagem humana básica e própria de nossa cultura, Cunha (2014, p. 235) diz que “[...] é essencial a inclusão dessa arte na Educação Infantil em busca da formação integral das crianças”. Desse modo, toma-se o movimento corporal como um meio que propicia à

criança o conhecimento do mundo, a expressão de seus pensamentos e sentimentos, as ações e as relações com outras pessoas, situações e objetos. É um processo constante de vivências que vai constituir sua identidade.

Como falam Ostetto e Leite (2012, p. 12), o movimento permite o “[...] mexer com o corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia”. Perceber e registrar as impressões sobre o mundo é um processo contínuo, expressivo. O movimento que no início dos tempos era, meramente, funcional adquire uma pertinência valorativa, ou seja,

o gesto então é símbolo no ritmo/espço social. Uma seqüência de movimentos, assim, implica sempre uma lógica de associações recorrentes e confirmatórias. Gestos e hábitos corporais são transmitidos em vários planos simultâneos de percepção e compreensão. Assim como as relações sociais não são unilaterais em suas funções, mas implicam sempre a totalidade dos laços e vínculos que as configuram, o gesto também é um aprendizado dentro do grupo, acontecendo na esfera do símbolo e do signo, desde que pressupomos que as relações sociais no tempo/espço do agrupamento humano são construídas, intermitentemente, valendo-se das ações do convívio diário (MOMMENSohn, 2006, p. 111).

Estando o gesto na esfera do símbolo e do signo, como tal possui sentidos e significados que, em um grupo (comunidade, sociedade), são legitimados em referência a outros conceitos e até preconceitos em torno de suas significações e sentidos. Então, o movimento do corpo como gesto de sentidos e significados também está nessa esfera. Se pensarmos historicamente veremos que, por exemplo, a Igreja sempre desconfiou do corpo em relação à sexualidade, num dualismo entre corpo/alma, valorizando o celibato e a castidade: “celebra a *Virgem Maria* e mantém as outras mulheres na periferia da Igreja. Para ela, o corpo é um inimigo” (CHARLOT, 2013, p. 191. Grifos meus).

Esse dualismo de ódio ao corpo esteve em voga pela pedagogia tradicional, desenvolvida pela contrarreforma católica (séculos XVI e XVII) e sistematizada pelos jesuítas. A pedagogia tradicional considerava a alma da criança corrupta por natureza e era inimiga do desejo e do corpo (CHARLOT, 2013).

Prova disso é o comportamento da criança, sempre agitada, sem controle do seu corpo e prestes a fazer alguma bobagem. Aliás, como a criança poderia ser outra, uma vez que ela nasce do ato sexual, de que sempre se deve desconfiar? (CHARLOT, 2013, p. 191)

Vamos refletir, por que as artes, historicamente, sempre foram consideradas marginais pela sociedade ocidental e suas escolas? De imediato a escola sempre esteve ligada à palavra escrita e à leitura para, no mundo cristão ler, sobretudo, a Bíblia e escrever o nome para assinar documentos. “Historicamente, a escola foi e permanece o lugar da palavra escrita. Não é de admirar, portanto, que ela valorize o que pode ser anunciado” (CHARLOT, 2013, p. 190). O corpo anuncia, pois se é gesto é símbolo (signo) que possui significados, o corpo fala, então?

Segundo Teixeira-Machado (2013, p. 62), o corpo que movimenta atua como uma “[...] entidade simbólica que é real, apresentando infinitos detalhes, muitas vezes, imperceptíveis para alguns, mas que interferem no inconsciente coletivo para a estruturação simbólica da construção e desconstrução do mundo como revelação”.

Para firmar o corpo como integrador não desconexo do sujeito, faz-se necessário muitas vezes desconectá-lo para entender a sua completude. Vejamos que, fora do corpo, caso pudéssemos, poderíamos descrever a dimensão dos espaços teoricamente, porém não teríamos o entendimento completo do sentir a dimensão dos espaços. Talvez isso se confirme na infância, pois somos gradualmente formados por meio dos sentidos coletados de estranhamentos do mundo que nos rodeia e é com base em tais estranhamentos que nos organizamos espacialmente. Nessa perspectiva, Mommensohn (2006, p. 111) manifesta-se:

[...] o homem é o seu grupo e o movimento humano se contextualiza dentro dele, tanto que o mesmo gesto pode ter significados culturais diferentes em culturas diversas. Ele age/reage em função de necessidades intrínsecas de adequação ao seu ambiente.

O entendimento do sujeito completo, ou seja, sujeito composto além de corpo e mente, mas também de afeto. Sujeito que sente, pensa e atua, é o entendimento que tento expressar nesta dissertação. De acordo com Vargas (2014, p. 239), “desde o nascimento, o indivíduo tem seu corpo como seu instrumento de expressão e comunicação com o mundo ao seu redor”. Maldonato (2012, p. 27) diz que a criança “[...] não só distingue os objetos exteriores ao corpo, mas sequer consegue abstrair-se do caráter imediato da ação. Desde o início, o corpo é o lugar do encontro com o outro e consigo mesmo”. Um corpo-sujeito e um sujeito-corpo, indissociáveis!

Com o corpo materializamos o que pensamos, entendemos, sentimos e esse cenário se repete para tudo que o corpo conversa. Para Ferreira e Falkembach (2012, p. 60. Grifos meus), cada tempo se configura em visões de mundo, “[...] de sujeito, de educação, cada um apresenta suas *ideiasforma* de dança, [...] por trás de cada *ideiaforma* de dança há uma concepção de corpo”. Com base em Rudolf Laban<sup>6</sup>, Ferreira e Falkembach (2012) discorrem sobre a ideia dicotômica que concebemos desde a infância em que a mente é o contrário do corpo e a razão sempre está na contramão do sentimento. É uma ideia ilusória e minimalista, pois corpo e mente se complementam num movimento inseparável. No entanto conceber mente e corpo como unidade é um viés de entendimento ainda muito novo de reflexão desse nosso complexo rizoma de possibilidades. Mas quem separou o meu corpo de mim? Justamente essa indagação me toma tantos dizeres...

Analisando o sujeito a partir da infância, nota-se que ele foi desintegrado, destituído da sua forma integral/completa para o estudo das partes como formação do todo. Toma-se a mente como peça principal da educação e nos esquecemos do corpo, desvinculamos a mente do todo e desvinculamos o corpo da importância no processo de construção do entendimento do todo. Desvinculamos o afeto! Na verdade nem citamos, nem cogitamos o afeto. Que afeto que nada!

Corpo é a unidade do organismo vivo. Unidade porque é o organismo entendido sem as dicotomias corpo-mente, razão-sentimento. Ainda, corpo, significa algo que é parte interdependente do processo coevolutivo da natureza e da cultura, inserido num campo cultural historicamente datado e constituído por técnicas formativas (FERREIRA; FALKEMBACH, 2012, p. 60-61).

Com base nessa linha de pensamento, podemos refletir sobre o entendimento de corpo como processo de construção cognitiva e sensível/afetiva do sujeito. Como processo, o corpo se caracteriza em constante transformação, numa complexa rede de trocas de informações e de relações dinâmicas com o meio.

Mas por que movimento/dança e não dança? Por que não dança, diretamente dança? Conforme Laban (1978, p. 23-24), “[...] o movimento sempre foi empregado com dois propósitos distintos: a consecução de valores tangíveis em todos os tipos de trabalho e abordagem a valores intangíveis [...]”.

---

<sup>6</sup> Sua pesquisa e metodologia sobre o uso do movimento humano, pela profundidade e extensão, são hoje base para uma melhor compreensão do homem por meio do movimento (LABAN, 1978, p. 10).

Laban (1978) expressa por meio de seus escritos que o movimento vem muito antes e além da dança quando se analisa a história do ser humano, ou seja, a dança está contida no movimento, dentro do universo dito movimento. Análogas a esse quesito estão, possivelmente e em meu entendimento, as culturas. Para as culturas se constituírem “culturas” de fato, envolvem, subjazem e estão contidas no social, na socialização, na interação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. A cultura faz parte do universo dito social. Segundo Canclini (2015), não se pode provar que existe cultura única, pura, nem mesmo sem o fator social. Não se tem cultura sem o social! Não se tem dança sem o movimento!

Por tal motivo nesta dissertação, nós, eu em conjunto com o NUPAE, optamos em utilizar o termo movimento/dança e não somente dança, para e nas infâncias. Assim, é possível ampliar as perspectivas de negociação teórico-metodológicas, para podermos entender melhor a criança e suas relações com o corpo, o espaço, o movimento (dança ou não), os outros e o mundo.

O corpo pode ser entendido como linguagem e como tal comunica, dá sentido, conversa com o mundo por meio de códigos e expressões (signos), nesse caso corporais, que independem do canal ou meio de comunicação para comunicar outros corpos, seja pela visão, pelo som, pelo toque ou pelo movimento. O corpo, por meio do movimento, é linguagem/expressão artística e cultural, o corpo fala! E fala muito!

Se o corpo/movimento pode ser entendido como linguagem, podemos entender também que o movimento/dança e suas diversas manifestações constituem formas de linguagem como dialetos ou como formas de falar. É possível expressar, renunciar, marcar, transformar o mundo em que vivemos e, principalmente, o mundo subjetivo das coisas, aquele que abstraímos e velamos. O mundo que há dentro de cada um de nós.

Como linguagem, o corpo e o movimento são ferramentas vigorosas a favor da construção dos saberes para a educação e para a cidadania. No entendimento de Nanni (2008, p. 168), “o corpo tem uma linguagem que lhe é peculiar, predecessor e complementar da linguagem oral”. Por intermédio do movimento/dança, lemos e pronunciamos o mundo e expressamos a vida articulando a linguagem do movimento. Assim, a expressão da dança articula a materialidade do corpo e, por fim, conta as histórias da vida.

Desde a infância, as crianças entendem e diferenciam os modelos dos corpos que existem e as limitações que alguns corpos apresentam. As crianças comparam desde cedo os modos do corpo se movimentar. Elas falam, comentam e perguntam: por que os corpos são tão diferentes? Às vezes, a resposta a essa questão não precisa ser feita com palavras.

O movimento/dança pode colaborar sobremaneira no ensinar sobre o corpo. Quando realizado o movimento/dança pelo movimento em si, como consciência corporal sem apelo competitivo ou coreográfico, a dança pode, por meio de experiências e exercícios de percepção (motora, mental e sensível), contribuir no conhecimento do corpo do outro, dos corpos em conjunto e do seu próprio corpo.

A criança experimenta e se desafia com o corpo-mente a partir de velhas situações para outras novas, assimila, adapta, internaliza, aprende e se desenvolve com mais repertório por meio também da brincadeira, do brincar com o movimento. Como pondera Alves (2005), brincar para criança é coisa séria! E se for relacionar o movimento à brincadeira, Laban (1978, p. 41) afirma: “a brincadeira é de grande valia para o crescimento da capacidade de esforço e para sua organização”. Proporcionar meios/situações e contextos saudáveis de interação da criança com o mundo, com o outro e com ela mesma me parece sempre uma opção para melhor potencializar o seu desenvolvimento. Estaria aqui uma pista/caminho desta investigação? A brincadeira é um caminho?

Uma pista por certo! Essa pista brilha suas lanternas fluorescentes coloridas em direção do espaço lúdico; uma grande seta indica um espaço/território que se fantasia em qualquer outro espaço que se deseje. Esses espaços não contêm placas gigantes com escritas sinalizando algo, eu nem saberia dizer como seria a grafia dessa placa, porém as crianças sabem, estaríamos passeando pelo *mundo mágico das infâncias!*

Mas as crianças brincam e sempre brincaram. Qual o problema nisso? O que a temática brincadeira está fazendo aqui nesta dissertação mesmo? As brincadeiras, bem como as linguagens/expressões da arte, são hóspedes do mesmo hotel paradigmático e estão no paradoxo de “inutilidades úteis” que, reforço, são imprescindíveis para a vida. Nele também se encontram os jogos, os poemas e, muitas vezes, a felicidade. Posso sugerir um trechinho de Rubem Alves para reiterar tais ideias:

[...] Papel higiênico é muito útil. Não é preciso explicar. Mas um poema da Cecília Meireles é inútil. Não é ferramenta. Não há o que fazer com ele. Os senhores e as senhoras estão me dizendo que preferem a companhia do papel higiênico à companhia do poema da Cecília... (ALVES, 2005, p. 14-15).

Como na caixa de brinquedos de Alves (2005), o brincar ainda é visto como desperdício de tempo por alguns profissionais em nossa sociedade atual, nesse caso sociedades ditas pós-modernas ou modernas tardias (HALL, 2015). Achei interessante destacar esse cansado drama aqui. Cansado? Felizmente, acredito que esse conto/pesquisa/dissertação não precisará encostar-se a nenhum muro de lamentação, pois as culturas sempre se realinham em outros centros de representação de sentidos e significados.

O brincar, que sofreu muito nos tempos passados, foi muito mais negado nas vidas das nossas crianças do que hoje. Acredito, sendo positivamente, que o processo de mudança está avançando para melhor, a passos um pouco conturbados, financeiramente influenciados, todavia seguindo para o melhor do que ontem, não ideal, mas melhor do que ontem. E o movimento/dança faz parte desse processo de se descobrir e brincar, é o corpo-mente transmutando/criando ideias, sentidos, afetos, percepções...

O trabalho corporal na infância permeia o ensinar o mundo com generosidade e respeito. Logo, o movimento/dança busca o entendimento do corpo para o sentido mais simples e também mais complexo que conhecemos, ou seja, a vida. Assim corrobora Meira (2014, p. 54) para o entendimento das sutis vivências das linguagens/expressões da arte:

Hoje estamos expostos a pressões incontroláveis sobre a nossa sensibilidade. Cabe ao professor de Arte, muitas vezes, desacelerar processos de ação cujos ritmos são próprios à máquina, mas não a gente. Ouvir o silêncio, por exemplo. Prestar atenção a pequenos detalhes fortuitos, como fazia Da Vinci olhando as manchas de umidade nos muros. Flagrar um raio de luz cortando planos, panos e laços, introduzindo a maravilha dos matizes, das luzes e das sombras no já conhecido.

Quando Meira (2014) discorre sobre a sensibilidade, refere-se tanto aos sentidos internos como externos do sujeito. Sentidos que governam a consciência, a inteligência e o raciocínio, indispensáveis a uma vida em sociedade. Além disso, esse discernimento ocorre simultaneamente com a percepção, a atenção, a

memória e a imaginação. E quando associado à dança, esse conceito de visão sensível dos sujeitos firma a concepção do despertar os sentidos da vida humana. É nesse contexto de sentidos e estranhamentos, de descoberta e de compreensão do corpo e sua relação com o mundo que a dança existe.

O movimento/dança para a educação, ou seja, a dança/educação quando trabalhada de forma a construir outros sentidos e significados sobre o mundo, os outros e o próprio eu, pode ampliar leituras, superar limitações corpóreas, transcender expectativas pessoais e sociais, incluir corpos diversos e buscar a melhor convivência dos sujeitos.

É pela dança que se inicia o conhecimento dos processos internos; estes estimulam o descobrimento, a compreensão da essência do mundo (o espaço, o outro, o objeto, o mundo e o Universo), o existir é o ver, ver melhor (NANNI, 2008, p. 153).

Com base nas considerações apresentadas até aqui, vale destacar que esta dissertação reflete sobre o movimento/dança nos espaços das instituições formais de educação e em outros espaços para além desses, estendendo-se, ampliando e continuando nas instituições de educação não formal (museu e outros) e até mesmo os espaços informais de educação.

No intuito de estabelecer um diálogo permanente entre os sujeitos que fazem, ensinam e vivem a dança na e para a educação, seja formal, não formal ou informal, a presente dissertação busca contribuir na construção e, sobretudo, na desconstrução de sentidos e significados outros sobre a dança e, principalmente, sobre a dança para a infância.

O movimento/dança é, frequentemente, utilizado nas instituições de educação tradicionais (escola) como “adorno” de eventos ou comemorações festivas. Nesses momentos de espetáculo, muitas vezes, a apresentação não faz sentido para as crianças. Talvez porque as crianças não participaram do processo de criação dos movimentos/dança. Talvez seja uma dança étnica que não faz parte do seu contexto/meio. É “bonitinho” para os pais, agrada àqueles que assistem, enriquece o evento e valoriza os organizadores, mas e para as crianças? O que está sendo feito para o desenvolvimento/aprendizagem das crianças? O que as crianças dizem sobre isso? Alguém perguntou a elas?

Na medida em que artistas, pesquisadores e professores/educadores em dança têm conseguido a legitimação desse campo de conhecimento, cursos vêm

sendo constituídos em todo o contexto brasileiro. Textos, livros e artigos produzidos, publicados e difundidos por diversos meios de comunicação, refletem sobre as interfaces entre a dança e a educação, buscando esclarecer e (des)construir conceitos (paradigmas) que teimam em existir, causando “dores-de-idéia”, como dizia Alves (1999, p. 112).

Entre eles destaco alguns conceitos e artistas/pesquisadores envolvidos nesse processo, talvez infinito, de estudos. Por exemplo, Ferreira e Falkembach (2012) debatem no livro: *Teatro e dança nos anos iniciais* que é possível construir outras “ideias forma” de corpo, para além da visão de corpos controlados, imóveis, formalmente encaixados e sem excessos, ou seja, “[...] corpos dóceis e moldáveis pelo capitalismo consumista” (FALKEMBACH, 2012, p. 60). Para a construção de uma visão que busca “[...] corpos que transgridam e construam outras ‘ideiasforma’ de mundo” (FALKEMBACH, 2012, p. 60). Nanni (2008, p. 148) debate a mesma questão e amplia a reflexão para com a escola:

As propostas e estratégias em Dança/Educação longe estão, portanto, das perspectivas da escola tradicional, com movimentos disciplinados, corpos passivos, encolhidos pelo meio. Sua dinâmica se volta para a qualidade e variedade dos elementos corporais como estratégias para a libertação dos desejos, das dificuldades de sair do seu contexto para outro mais abrangente, de vencer as barreiras e dificuldades da apreensão dos conhecimentos. É o corpo que sente, percebe, age; por que não ter então seu significado na Educação?!

Também Falkembach (2012, p 61) expõe que o corpo “é a unidade do organismo vivo [...] entendido sem as dicotomias corpo-mente, razão-sentimento”. Sendo assim, entende-se que o corpo não pode ter uma concepção de recipiente vazio, de corpo como invólucro (caixa vazia), que somente se enche e não participa ativamente no processo de construção humana. Logo, lembro-me de Freire (2014, p. 80) com a crítica à “concepção bancária de educação”. Em sua obra ele explica “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”.

Além desses paradigmas, existe aquele de que o movimento/dança não transforma, não revela, não conversa e não constrói nada significativo para o mundo das coisas, na tentativa de imortalizar a dança na caixa de brinquedos, das coisas inúteis como dizia Alves (2005). Assim, rebate Falkembach (2012, p. 61):

[...] o corpo é processo (de cognição e de produção), o qual se constitui na complexa rede de trocas de informações, de relações dinâmicas entre o sujeito com o meio e com os outros sujeitos. [...] É o corpo que conhece! É o corpo que produz linguagem! [...] Pois se o corpo é processo, a natureza desse corpo é estar em transformação, reinventando-se, relacionando-se e modificando-se práticas avaliativas.

É preciso, portanto, refletirmos sobre as contribuições motoras, cognitivas e sensíveis do movimento/dança no contexto da educação formal, não formal e informal, num caminhar constante que objetiva romper com muros e territórios conceituais. Enquanto nós (seres humanos) não sobrepujarmos esses estranhamentos entre o corpo, o movimento e a dança como meios para construção de sentidos, não nos aceitaremos como seres complexos e históricos.

Nesse caminho, penso que o professor tem como papel propiciar ações educativas que reconheçam o movimento/dança como possibilidade de aprendizagem, que organize juntamente com as crianças atividades envolvendo corpo-mente e razão-afeto/sensibilidade, que realize ações compartilhadas, apropriando-se das linguagens corporais, visuais e sonoras. O movimento/dança como uma ferramenta em potencial não significa a substituição de outras preexistentes, como a língua escrita ou falada, por exemplo. Cabe aqui ampliar os sentidos e possibilidades de ver o mundo. Como bem articula Arendt (2005, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos uma responsabilidade sobre ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Se o movimento/dança permeia espaços formais, não formais e informais da educação, penso ser interessante entendê-la também como possibilidade de mediação cultural. É bem verdade que a mediação cultural nos espaços das instituições educacionais não formais, especialmente nos museus, está centrada nas leituras, interpretações e interações mais visuais. Por vezes, esquecemo-nos que existem outras linguagens/expressões que geram/constroem sentidos e significados outros, ou seja, aprendizagens. Como nossa interface com o mundo não se resume

apenas ao visual, também comunicamos e aprendemos num mundo sonoro, corporal, visual e afetivo. Para Teixeira-Machado (2013, p. 69):

A dança, como meio de vivenciar o movimento mediante a utilização do corpo, sempre foi e será um meio de comunicação não verbal que proporciona ao indivíduo sua maneira de sentir, pensar, agir.

Então, por que as ações de mediação não podem expandir para outras possibilidades e para outras relações de interatividade com múltiplas linguagens? É sobre essa questão que estarei debatendo no item seguinte, ou seja, como articular os espaços formais, não formais e informais da educação e suas possibilidades de aprendizagem nas e pelas linguagens/expressões das artes?

### **2.3 Educação formal, não formal e informal: ampliando espaços, saberes e sabores**

Pensar a educação não formal ainda significa pairar sobre um campo de incertezas, que vamos tateando e aprendendo por meio de experiências individuais e coletivas. No entanto, deparamo-nos muitas vezes com conceitos, digamos, na contramão da história. Frequentemente, entende-se a educação não formal como complemento de uma área de conhecimento, como lazer e tantos outros aspectos que não levam em conta que ela também pode ser um espaço de aprendizagem, de sensibilidades. E é por esse viés que pretendo refletir nesse item.

Antes de começar a falar sobre educação não formal, sinto a necessidade de dialogar com as ideias de alguns dos autores que tenho me identificado e que, assim como eu, têm se debruçado na longa jornada de pensar e, sobretudo, de fazer educação não formal. São eles: Barbosa (2009), Brandão (2013), Freire (1996), Gohn (2007 e 2013), Gadotti (2005), Kastrup (2008), Kastrup, Tedesco e Passos (2008), Martins (2005, 2012a e 2012b) e Martins e Picosque (2012).

A educação formal é entendida como o ensino que se realiza em instituições agregadas ao sistema de ensino nacional, escolas municipais, estaduais, federais, universidades, centros educacionais, entre outras. Conforme define Gadotti (2005, p. 2):

[...] a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

Gohn (2013, p. 13) diz que uma das principais funções da escola está em “[...] dar acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade”. Para Brandão (2013, p. 26-27), “o ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia [...], cria situações próprias para o seu exercício, [...] seus métodos, [...] suas regras e tempos e [...] executores especializados”. Mas a educação só existe no interior de uma escola? Existe vida para além desse espaço? Penso que sim, pois o aprendizado é um processo contínuo e inacabado e que espaços, situações e outras pessoas podem nos ensinar, ampliando nossa maneira de ver/sentir o mundo.

Brandão (2013, p. 16) diz que “[...] a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece invisível, a não ser nos lugares onde pendura alguma placa na porta com o seu nome”. Nesses outros contextos estão a educação não formal e a informal, que nos apontam caminhos outros, porém tão importantes quanto os que aprendemos na escola.

A educação não formal, embora ocorra fora da escola, possui estrutura própria, seguindo critérios e, às vezes, normatizações. Segundo Gohn (2013, p. 12) a educação não formal é normatizada

[...] por instituições superiores oficiais e certificadoras de titularidades, [...] lida com outra lógica nas categorias espaço-tempo, dada pelo fato de não ter um *currículum* definido *a priori*, seja quanto aos conteúdos, temas ou habilidades e serem trabalhados.

Dito de outra forma, a educação formal, comparada a não formal, é aquela desenvolvida “[...] com conteúdos previamente demarcados” (GOHN, 2013, p. 11), o que na educação não formal não necessariamente ocorre.

Freire (1996), teórico que defendeu a educação em seus múltiplos sentidos, desdobrando-a em fragmentos repletos de histórias, significados e afetividades, dizia que a escola não deveria desconsiderar tudo o que a criança traz em sua bagagem quando chega à escola. Segundo o autor, a criança traz consigo aprendizados, experiências e vivências, apropriados dos seus grupos familiares, de amigos, dos

espaços, das situações vivenciadas e, enfim, do seu entorno. Posso até me arriscar e dizer que, antes mesmo da escola, a criança já teve contato com a educação informal e algumas vezes com a educação não formal, ou seja, com processos educativos!

Se a educação informal é “[...] aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (GOHN, 2013, p. 11), então, independentemente se for formal, informal ou não formal, a educação é nosso bem maior, nosso patrimônio sócio-histórico e cultural. Escreve Brandão (2013, p. 10. Grifos do autor):

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. [...] É, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.

Reiterando a ideia de educação informal, tendo Gohn (2013) e Brandão (2013) como referências, pode-se afirmar que a ênfase está no pertencimento. O local de fala de cada sujeito vai preponderar sobre as suas ações e entendimentos sobre a vida e as circunstâncias em determinado momento histórico. Sendo assim, os “[...] indivíduos humanos ‘não’ são exclusivamente conscientes e autores racionais de suas próprias vidas, pois são guiados, majoritariamente, pelo *sentimento de pertencimento* aos seus sistemas familiares” (RAMOS, 2012, [online]. Grifos meus). Cada indivíduo pertence e expressa algo entre o inconsciente individual e o coletivo, sendo assim, muito de um inconsciente familiar. Mora aqui uma das fragilidades da educação, principalmente a educação tecida na estrutura familiar, ou seja, da educação informal.

De acordo com Brandão (2013, p. 7-8), “[...] todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações[!]”. A educação informal, portanto, pode construir bons e maus entendimentos sobre a vida e nela está a infância, principal etapa de desenvolvimento da criança. Segundo o mesmo autor (2013, p. 12), essa fragilidade pode estar também em outros contornos da educação:

[...] na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer. [...] Às vezes [...] o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, por meio de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é sua fraqueza.

Não tenho a intenção de colocar em “caixinhas” cada um dos processos educativos. Penso ser interessante falar sobre suas várias interfaces e como na prática são, por vezes, “enformadas”. Assim, além da educação formal e informal, tem-se a educação não formal, realizada em espaços como: museus, parques, escolas, praças, zoológicos, grupos e centros diversos. Gadotti (2005, p. 2) enfatiza que

[...] a educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de progressão. Podem ter duração variável e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

A educação não formal envolve aprendizagens outras, com situações não convencionais de aprendizagens que tendem ao informalismo ou o não formalismo tradicional. Busca contornar a subjetividade que é coletiva, segundo nos falam Kastrup, Tedesco e Passos (2008, p. 59):

[...] é o mesmo que falar em sua produção a partir de múltiplos componentes heterogêneos. A transversalidade substitui a hierarquia: a subjetividade é atravessada por diversos fatores de subjetivação como instituições, objetos técnicos, saberes, etc. A subjetividade não se confunde com o sujeito, não é individual, pessoal, mas é um conceito que visa exatamente a embaralhar as dicotomias sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, corpo-psiquismo, homem-natureza, natureza-artifício, interior-exterior, todas elas caras à abordagem tradicional.

Além disso, a educação não formal apoia-se nos sentidos, no emocional, no corpóreo, no sonoro, no visual além do cognitivo, do racional. Não que os outros processos educativos não puxem esses mesmos fios em sua trama, seu existir. Porém a educação não formal se dedica a criar esse universo para melhor construir diálogos entre os sujeitos nos espaços/territórios de aprendizagem que também demandam outras relações.

Para Gohn (2007, p. 14), a educação não formal é “um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletividade”. E ainda: a educação não formal “[...] é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços de ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2013, p. 11). Essa educação demanda uma metodologia também fora dos padrões formais de educação, com leituras e abordagens diferenciadas. Logo, se o campo de atuação é diferenciado, o educador necessita ter uma visão ainda mais exterior aos muros escolares.

No entendimento de Gohn (2007, p. 14-15), o educador não formal pode possibilitar aos participantes “o processo de formação histórica e cultural de sua comunidade e o processo de constituição de si mesmos, desafiando-os a investigar mais a fundo a própria realidade – tanto social como individual”. Nesse sentido, o educador não formal pode atuar também como um mediador cultural por meio de múltiplas abordagens. Gadotti (2005) destaca que a educação não formal não lida com uma regulamentação hierárquica e está sempre articulando suas ações com um público multicultural com idades, perfis, identidades e questões sociais muitas vezes diferentes das encontradas em uma sala de aula. Nas palavras de Gohn (2007, p. 14):

A educação não-formal é voltada para questões que dizem respeito ao dia-a-dia dos participantes, [...] formação de cidadãos aptos a solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se coletivamente, apurar a compreensão de mundo à sua volta e ler criticamente a informação que recebem. Isso é feito pela valorização de elementos culturais já existentes na comunidade, às vezes mesclados com novos elementos introduzidos pelos educadores, e pela experiência em ações coletivas.

Se pensarmos na educação não formal no interior das instituições educativas, é possível pensar num “modelo” de educação que se apropria da arte como potencializadora dos processos de aprendizagem e como promotora de outras tantas situações. A arte pode ser um meio que conecta muitos sujeitos. Inquieta, toca, atrai e até, muitas vezes, repele! Entretanto produz reflexões acerca de nós mesmos e sobre o que nem mesmo nós sabemos explicar. E isso é fundamental! Balançar, estremecer, produzir experiências que (des)construam saberes! Certamente, esses processos que estão muito presentes na educação não formal, trabalhados com “mais tenacidade” também na educação formal, poderiam gerar

novos modos de perceber e interpretar os conceitos e relações os quais o enquadramento escolar, estritamente cognitivo, não dá mais conta.

Conforme Martins (2012a, p. 13), os profissionais que atuam na educação não formal são fundamentais, tendo em vista que “[...] podem instigar, com questões provocadoras e jogos de percepção, a troca das impressões sensoriais, de interpretações, da socialização de perguntas que as próprias obras fazem”. E a arte nesse contexto é uma linguagem

[...] aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem (BARBOSA, 2009, p. 21).

Passeando pelos textos e livros de minha pequena biblioteca, penso no que Alves (2010, p. 51) disse sobre a educação para a infância no que tange à práxis do educador: “não avalio as crianças em função dos saberes. São os saberes que devem ser avaliados em função das crianças. É isso que distingue um educador. Um educador não está a serviço de saberes. Está a serviço dos seus alunos”. Atuar como educador nessa condição significa perceber quem chega à sala de aula, seja improvisada ou previamente estruturada; seja na quadra, na rua, no galpão, na praça; seja no museu, em mostras; é acolher cada sujeito com afetividade, com generosidade, com respeito as suas singularidades. Essa atitude pode reger o plano de ação de um educador, esteja ele atuando na educação formal, informal ou não formal.

Gosto de pensar no educador como uma águia sempre atenta aos mínimos detalhes de seus educandos. E não só isso, se é para fazer analogias, há também um espírito brincalhão, de alma de cachorro bobo, pronto para demonstrar um carinho predisposto; há um pouco de bicho-preguiça, não pelo jeito sonolento e sim pelo abraço carinhoso, mesmo que simbólico, capaz de envolver uma sala de aula; existe um sentimento de proteção e de afetividade latente; há um pouco de encantador de serpentes, de vendedor, de maestro e também de polícia; há um pouco de pai, de mãe, de irmão, é sim! Não se pode negar: na prática a família, frequentemente, entrega a sua função para a escola. Ora, há de um tudo no educador, nesse profissional da educação que lida com tantas questões e é quase um semideus. E por isso mesmo é tão frágil!

Em minha pesquisa, busco conversar com os sujeitos envolvidos com os espaços da escola e do museu, na possibilidade de dialogar sobre a educação “formal” unida a educação “não formal”. Digo isso porque esta dissertação/pesquisa realizou intervenções em ambos os espaços, refletindo e mobilizando ações, cujos objetos de estudos e sujeitos de pesquisa, junto comigo, envolveram mediações culturais em linguagens/expressões da arte e buscaram potencializar aprendizagens. Como fala Barbosa (2009, p. 21), por meio da arte

[...] é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Para despertar sentidos é preciso pensar em alternativas que possibilitem abrir os canais de comunicação entre os sujeitos e o meio. Desse modo, a mediação cultural se torna o veículo para o encontro dos sujeitos com a arte que, inevitavelmente, constrói outros saberes e entendimentos sobre o contexto em que todos nós habitamos. Ou seja, a mediação cultural cerne em construir práticas que permitam a comunicação, aberturas, brechas que tragam outros ares, outros sabores, outros saberes. Segundo Martins (2012b, p. 25),

percebê-la como canal de comunicação permite estudar seu processo, atentando para os ruídos perturbadores, como de ênfases desnecessárias ou da exclusão de aspectos que poderiam tornar o encontro mais significativo.

A educação em si tem muito ainda o que superar, pois são inúmeras as fragilidades que giram em torno de sua prática. Acalma-me saber que a própria educação ainda está aprendendo, num devir que nunca vai terminar, felizmente. Se pensarmos que “estamos inscritos na história, funcionando a partir de condições históricas, mas estamos também em devir, em constante processo de diferenciação de nós mesmos” (KASTRUP, 2008, p. 97), somos processos de pensar em como pensar. Somos processos de pensar na prática do pensar, sempre (in)concluso, sempre (in)completo e podemos nos permitir rever nossas práticas sem medo. “Aprender a pensar é aprender a pensar seu próprio pensamento, aprender a viver é aprender a criar o seu próprio estilo. Não há causalidade linear, mas produção recíproca, invenção simultânea de si e do mundo” (KASTRUP, 2008, p. 108).

Chamo a atenção para a educação não formal porque nela está o mundo fora da sala de aula (e às vezes na própria instituição – vivenciamos isso no CEI), algo de que muitas vezes nos esquecemos, pois nos viciamos de orelha de livro, de internet e de mídias, mas e o lado de lá? O que há fora da caverna? Ostetto e Leite (2012, p. 18) asseveram que “[...] não bastava apenas fazer, experimentar, conhecer materiais: era essencial ver, contemplar, estar diante da obra, fruir!”. É preciso sair! Sair da escola, ir ao museu, à praça, ao bairro, às empresas, à rua onde aconteceu o fato, ao lixão onde nós construímos montanhas de nosso dia a dia. É preciso ver com os próprios olhos, sentir, tocar, escutar e corporificar. É preciso sair das caixinhas ou dos vidros que estamos habituados, como fez Firuli<sup>7</sup>. É isso que proponho fazer e penso que estou fazendo...

#### **2.4 Mediação cultural: do saber-fazer ao fazer-saber**

Cultura? O que é cultura mesmo? Quando Geertz (1989) faz menção aos termos semiótica e interpretação para definir o que é cultura, pode ser que tenha a ver com os fenômenos ou sistemas de significação. Sendo assim, possivelmente ele esteja falando de assumir a cultura como o “modo” como o homem vê/percebe/interpreta/sente a si mesmo, os outros e o mundo, num processo contínuo de percepções e interpretações sempre instáveis, sempre em busca de algo.

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação (GEERTZ, 1989, p. 4).

---

<sup>7</sup> Em texto de Ruth Rocha, Firuli era um menino que não queria ficar dentro do vidro que a escola queria para ele. O vidro era o modelo padrão de educação que todos os alunos deveriam estar ou se encaixar para estar na escola. ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. *In*: \_\_\_\_\_. **Este admirável mundo louco**. 3. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2012.

Quando discorro nesta dissertação sobre os termos mediação cultural e infância, faço referência direta a essa interpretação de cultura de Geertz (1989). Mediar culturas significa mediar sentidos e significados, como interpretamos o mundo, o outro e a si mesmo. Como nos fala Martins (2012a, p. 16) “nestas redes de significações e de incertezas está a arte, ela mesma multiplicadora de sentidos [...], esta intrigada trama configura a mediação como difícil e apaixonante tarefa”. Logo, refiro-me ao processo/percurso que envolve sentidos e significados, e estes, ao mesmo tempo, transformam o processo de mediar. Por isso os termos “interpretações instáveis” e “sempre em busca de algo” se fazem necessários, ou seja, o homem transforma o seu entorno ao passo em que este transforma o homem (VYGOTSKY, 2008).

A relação entre o homem e o mundo – aquele contínuo *trans-correr* diacrônico que não conhece sínteses (a não ser provisórias) – é claramente expressa pela vivência das primeiras etapas da infância (MALDONATO, 2012, p. 27).

Uma “ajuda” nesse processo pode ser muito bem-vinda, para não dizer necessária, pois, segundo Freire (2014), ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Na sociedade da informação em que hoje vivemos os significados construídos/legitimados pelos homens em sociedade e também por nós são postos (e contrapostos) arbitrariamente a todo o momento.

Larrosa (2015, p. 18-19) diz que “[...] essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ‘sabedoria’, mas no sentido de ‘estar informado’)” praticamente anula a possibilidade da experiência que, invariavelmente para o autor, é o poder (o que faculta) para a sabedoria, o saber. Para Larrosa (2015, p. 33. Grifos meus), “a experiência e o *saber que dela deriva* são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”.

Por exemplo, nossas infâncias, que são diversas, são (muitas vezes assustadoramente) contornadas pelos processos de significação; no tsunami dos comerciais televisivos, uma criança “bem assistida” está mais para aquela que usufrui bens oferecidos pelo mercado infantil (brinquedos/jogos, roupas, marcas/ícones, entre outros) do que aquela que dispõe de saúde, amigos, brincadeiras, educação e familiares, estes já não bastariam para alguns

interpretantes. Segundo Larrosa (2015, p. 31), “pense-se no que significa para nós ‘qualidade de vida’ ou ‘nível de vida’: nada mais que a posse de cacarecos para uso e desfrute”. Logo, ser ou estar bem assistido por algo ou alguém alterna seu processo de significação dependendo do seu modo de interpretação, ou seja, de cultura.

Não estou defendendo a melhor ou a pior interpretação de infância, isso, a meu ver, não cabe a mim e nem daria para fazer em poucas folhas. Como diz Canclini (2015, p. 21), “[...] cada um registra o que pode, constrói uma visão diferente e, portanto, parcial”. Lembrando, as infâncias são diversas, bem como nossas interpretações perante esse momento do “ser enquanto criança”.

Quase tudo que fazemos e pensamos é resultado de uma interação entre os conteúdos de nossa consciência consciente e os processos inconscientes. Somos o resultado de uma pluralidade de fatores, conscientes e inconscientes, distribuídos entre nossa mente biológica e o que chamamos de cultura (MALDONATO, 2012, p. 53-54).

Para amenizar tensões, acredito que esses sentidos que envolvem os fenômenos de significação não estão declarados ou de pronto entendimento. É por isso que os fenômenos de significação estão no paradoxo do percebível imperceptível. Trata-se de um jogo de semiótica consciente (martelando o inconsciente) que o mercado do consumo sabe executar com destreza mitológica. Não só o mercado, como também a política, a educação, a religião...

O significado (das coisas, dos fenômenos, do mundo, da vida etc.) é uma construção social, um entendimento coletivo, ou seja, do social depende a sua presença e manutenção. Pense no seguinte exemplo: quando digo “o bater de asas de uma borboleta”, é de fácil representação mental ou entendimento, mas essa “facilidade” se deve ao fato de que nós definimos assim; legitimamos e compartilhamos esse conhecimento em sociedade sobre o que é um bater de asas de uma borboleta, por isso podemos visualizar, registrar, descrever, assinalar. Aqui, lancei um exemplo banal, porém a lógica é a mesma e se replica a tudo que (des)conhecemos. Todavia muitas coisas não são possíveis e fáceis de descrever com palavras ou imagens. É necessário sentir, viver, experienciar, fruir, fazer... Ah! É por isso que a mediação cultural está em discussão? Eu suspeito que sim.

De forma geral, nossa cultura não valoriza a linguagem da arte como forma de expressão e como área de conhecimento, ainda vive

cercada pelos mitos do bom desenho, da cópia fiel da realidade, cercada de uma auréola de elitização do universo artístico. Se não transformamos nossos esquemas referenciais, não podemos perceber aspectos que estariam encobertos pelos nossos próprios filtros (MARTINS, 2012a, p. 16).

Compreender a questão da mediação na relação do sujeito com o mundo e com os outros sujeitos no meio ao qual ele pertence é de fundamental importância para que possamos dialogar sobre a proposta da presente dissertação. O conceito de mediação cultural corresponde a um vasto campo de incompletudes, interrogações, incertezas e inquietudes! E de tantos *ins*, busquei ajuda e até certo consolo nas vozes principalmente de Martins (2012a; 2012b; 2014), Martins e Picosque (2012), Larrosa (2015), Darras (2009), Canclini (2015), Hall (2015), Geertz (1989) e também não pude deixar de relacionar Vygotsky (2008) e Barbosa (2009) em questões que igualmente envolvem a mediação cultural.

Minha reflexão primeira nesse item é: todo mediador é cultural? Não tenho a intenção aqui de responder ou definir qualquer coisa que seja, pois estou trilhando caminhos também como aprendiz! Minha intenção é provocar reflexões para que possamos refletir também sobre nossa vida e, quem sabe, nossas profissões. Assim, dialogar sobre a sutil inclusão do termo cultural na palavra mediação constitui um desafio e tanto! Talvez porque nem todo mediador é cultural.

Um professor “tradicional” na postura de mediador pode, conforme Barbosa (2009), organizar, estimular, questionar o aluno para que aconteça a aprendizagem. Entretanto, se ele partir “somente” dele próprio com seus conhecimentos acumulados ficará muito mais na esfera de transmissor (locutor) do que propriamente na de mediador cultural (interlocutor) – aquele que provoca e propõe movimentos de aprendizagem.

O saber e as informações que os professores possuem valem muito, certamente. Mas, do mesmo modo, é importante a disponibilidade para o encontro como o outro, com a abertura e a sensibilidade para abrir brechas de acesso ao seu pensar/sentir, levando-o a tecer diálogos internos que possam gerar ampliações, inquietações e novas relações (MARTINS, 2012a, p. 15).

Um mediador cultural está também a aprender com o outro. Deixa se envolver pelas experiências, sentidos e sensações. O conhecimento do sujeito mediado está posto em discussão, bem como o do mediador e nesse processo ambos são autores e coautores na construção dos dizeres, dos fazeres e dos saberes (até rimou!).

Ele, o mediador cultural, precisa ser um “sujeito da experiência”, proporcionar o “espaço da experiência” como nos fala Larrosa (2015, p. 25),

[...] seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] é um ponto de chegada [...], como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Na mediação cultural o processo é algo inacabado, às vezes inesperado e sem a necessidade de um ponto central. É como se estivéssemos num grande labirinto que se desdobra em múltiplos aprendizados que estão se encontrando, afastando-se e se completando em suas singularidades! São ondas circundantes de afetamentos, descobertas e encantamentos. Perco-me em mim mesma sem saber quando ensino e quando aprendo com o outro! Perco-me por me encontrar no outro e com o outro! Perco-me em me encontrar, tão somente! Mas como tocar o outro para um encontro sensível com a arte?

Nesse movimento, o mediador cultural tem um papel de relevância, ele “[...] seleciona ou contribui para *co-elaborar* os interpretantes no campo cultural de sua referência, portanto, com base na concepção que ele [mediador] tem de cultura” (DARRAS, 2009, p. 36. Grifos meus). Para Martins (2012a, p. 17),

[...] o papel do mediador é importante para a criação de situações onde o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura. É capaz também de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e culturais de cada produtor/fruidor/aprendiz.

No contexto do museu o monitor/mediador, segundo Barbosa (2009, p. 17-18. Grifos meus), “[...] precisa dialogar com os interesses de cada grupo e, se possível, de cada sujeito observante. *É o observador que deve escolher o que analisar com a ajuda do mediador*”. É desse modo que o mediador pode atuar, como um agente de ação, de provocação na (co)elaboração da construção de significados com respeito ao outro mediatizado. Ainda para a autora, a construção do conhecimento está vinculada à experiência entre o objeto (arte), o mediador, o sujeito mediatizado e as concepções de mundo (história e cultura) de ambos. Cabe ressaltar que o mediador não é a única fonte de referência do processo e de conhecimento, cada sujeito

dessa relação terá, previamente, entendimentos de mundo e de si próprio que estarão intervindo no processo. Martins (2012a, p. 17) diz que “são vários os mediadores possíveis, mas no museu ou instituição cultural, certamente, o monitor é o principal deles, assim como na escola é o educador”.

Na visão de Darras (2009, p. 37), a mediação cultural

[...] ganha existência no cruzamento de quatro entidades: o objeto cultural mediado; as representações e conhecimentos do destinatário da mediação; as representações, crenças, conhecimentos e expertises do mediador e o mundo cultural de referência. A que se desenvolve esse cruzamento concentra também os determinantes sociais ligados ao processo de transmissão dos saberes, dos valores, das emoções.

Tais elementos se interligam sutilmente e de maneiras variáveis, pois todos esses fatores citados por Darras (2009) dependem do meio, das culturas apropriadas e construídas, ou seja, da bagagem cultural que possuem. Para que haja a mediação cultural é preciso disponibilidade, generosidade e vontade de aprender. “São nossos esquemas referenciais, que quando inadequados ou empobrecidos não nos permitem perceber certos fenômenos” (MARTINS, 2012a, p. 16). Além disso, nesse entremeio do fazer mediação, desenrolam-se outras problematizações que cernem o mediar.

Ocorre que a mediação, empregada como fator de aproximação, pode ser problemática, especialmente quando, no afã de estabelecer a ponte entre a obra e o público, incorre em estratégias simplificadoras, trai exatamente aquilo que pretende defender (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 135).

Nesse viés, tenho pensado nas curadorias e nas mediações ocorridas nos museus como, por exemplo, o texto explicativo como um “elemento” de mediação cultural dialogando com o público, muitas vezes ele pode anular a própria mediação. Segundo Barbosa (2009, p. 20), às vezes uma pergunta seria mais interessante que a explicação textual, uma vez que “a função da pergunta é levar a pensar, estimular associações e interpretações”. No entanto as perguntas precisam ser instigantes, levando o público à reflexão e o público infantil à imaginação, à fantasia, ao lúdico.

Para Barbosa (2009, p. 21), a mediação cultural é uma ação social. Por meio dela é possível “[...] ampliar o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura que a cerca, resulta em benefícios sociais como a qualidade das relações

humanas e compreensão de si e do outro”. No entendimento de Martins (2012a, p. 18), “mediar é [...] propiciar espaços de recriação da obra. Para isso, é preciso acreditar no ser humano, ter confiança [...]. Implica acreditar no aprendiz e, por isso, dar crédito à sua voz desejos e produção”. A mediação cultural requer um sujeito da experiência com generosidade, disponibilidade e vontade de instigar outras combinações infinitas e caleidoscópicas! Como nos diz Larrosa (2015, p. 25-26) “[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”.

A arte nesse contexto está para desestabilizar, emocionar e construir sentidos! (OSTETTO; LEITE, 2012). E o museu pode ser o laboratório de experiência que subjaz a mediação cultural. E se assim o for, o museu tem som, cheiro, toque, memória, experiência, história e movimento. Nesse sentido e na fala de Puig (2009, p. 53), “a educação medeia significados sobre como os museus projetam saberes aos visitantes em determinado contexto, criando perfis sobre a identidade, a subjetividade, a cultura ou a coletividade”. Ainda escreve Puig (2009, p. 54): “[...] o conhecimento no museu não surge por si só, mas é construído e compartilhado por uma série de interesses e por alguns profissionais que projetam o que é ou deveria ser um museu”.

Para a mesma autora, a educação museológica hoje está mais associada ao desconstruir e ressignificar do que descrever ou afirmar. Uma ação para além do conhecer e apresentar objetos e/ou a estrutura física local. Puig (2009, p. 54) afiança: “o fazer desconstrutivo na educação nos museus contribui para desterritorializar o sujeito que já não é entendido como unitário nem autônomo, mas sim posicionado num discurso”. Sendo assim, o museu é “[...] um centro de desconstrução, de suposições ou controvérsias, a educação contribuirá para apresentar o museu como um lugar em contínua construção” (PUIG, 2009, p. 55).

O museu pode ser o espaço das obras/objetos de arte! Martins (2012b, p. 26) diz que “a obra, assim, é sua própria mediadora. É primeiridade que apela para o encontro”; esteja onde estiver, pode nos atrair ou repelir e, independentemente do que for, inquieta-nos sempre de alguma forma, com falas internas nem sempre traduzíveis. Para a autora (2012b, p. 26),

a obra de arte nos obriga a rever nossos próprios conceitos, nos leva a pensar. Uma obra nos provoca admiração, surpresa, deleite. A obra de arte nos faz ver através de outras perspectivas, pontos de

vista diversos. Uma obra nos remete a outras obras. [...] Cada objeto exposto traz em si camadas de significações. Nossos olhos, entretanto, estão preparadas [sic] para usufruir deste contato?

Estou aqui a pensar com meus botões, por quais caminhos precisamos trilhar para dar conta das novas concepções relacionadas às museologias, à mediação cultural, às infâncias e à arte? Como articular tudo isso numa ação mediadora? Talvez um dos caminhos sejam proposições de ações interdisciplinares, pistas? Ações que envolvam o educador/mediador de museus, o professor/mediador, crianças, os espaços museológicos, os espaços da escola e os espaços da cidade. Tudo isso envolvendo as linguagens/expressões da arte e um movimento entre o que se faz e o que se aprende na escola, o que se faz e o que se aprende no museu e na cidade e o que aprendemos de tudo isso para a vida. Esse movimento interdisciplinar será abordado no capítulo seguinte, quando algumas pistas da pesquisa serão socializadas.



*Pesquisar, para Daniela, vai muito além do jogo teórico e das palavras... É prática e acontecimento! É desnudar-se de qualquer certeza... É experimentar e habitar territórios... É afinar a escrita como uma orquestra em que um precisa de todos, enquanto todos formam um!*

*Silvia Pillotto*



Fonte: Imagens do Fotógrafo Rodrigo Madruga, 2015.

### 3. MOVIMENTOS DE PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS: O CEI JARDIM SOFIA COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO CULTURAL

Método cartográfico. Quem és tu? “Incomum, e por isso mesmo bem-vindo como a chuva que remove a secura das coisas” (CAPOZZOLI *apud* MALDONATO, 2012, p. 14). Surgistes como um alento aos perdidos em ideias contraditórias, narrativas e pistas preciosas, porém pistas como cacos ou pedaços, apenas indícios de algo ou de caminho. Inconsciente e, ao mesmo tempo consciente, esta pesquisa se desdobrou em pistas de algo. Pistas que descreviam caminhos ora tortuosos, ora suspirantes, ora sinfônicos como a quarta de Mozart, porém pistas, e o que se faz com pistas? Ou as deixamos ou as utilizamos!

Foi quase inevitável me apaixonar pelo método cartográfico, talvez porque as pistas que vos falo ganharam sentido, talvez porque os caminhos percorridos ganharam traçados dentro de um mapa (quem sabe e, por certo, infinito) coletivo de narrativas, vidas e experiências compartilhadas. Por que ganharam sentido as ideias soltas e confusas? Será?

Não sei ao certo. Como já havia mencionado, caminho como uma aprendiz eterna que sou. É nesse âmbito de incompletude que esta pesquisa, mais qualitativa do que outras, lança seu voo sobre territórios repletos de magia, mistérios e aventuras.

Desde o primeiro dia em que nós, mestrandos em educação, nos propusemos a investigar algo, concordamos em desenhar um mapa, um traçado de metas em passos mais ou menos precisos. Entretanto, diferentemente de outros métodos que primeiro buscam delinear a meta para depois encontrar o caminho a percorrer para alcançar essa meta, seja objetivo, obra, sentido ou conceito final, aqui não se pode assim fazê-lo.

Terminada uma tarefa, passa-se à próxima. Diferentemente, o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. O objeto-processo requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está presente em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão dos dados e

também, como veremos, na escrita dos textos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 59).

Nesse caminhar, seguindo os passos dos autores, a pesquisa adentrou em vales da subjetividade, vales frutíferos e fecundos, vales onde a brisa ora quente com cheiros de temperos, ora fresca ao soprar, ora chuvosa e tempestuosa convidou nossos olhares, corpos e mentes para passar um tempo. Eu digo, esta pesquisa adentrou a infância, aquela de crianças pequenas entre 4 e 5 anos, seres que mal entendem a nossa língua, como diz Larrosa (2013b).

E por elas e para elas as linguagens das artes vibram suas cordas convidando o corpo, a música e o visual para compor uma parte do cenário: na dança (foco desta dissertação) eu, Daniela; na música Mirtes; no visual Karinna, duas que no caminho da pesquisa me encontraram ou fui eu quem as encontrei, sabe que eu não sei!

E ainda, por se tratar de um ambiente educacional, como a educação infantil se propõe a ser, o percurso do estudo se tornou para além do CEI (Jardim Sofia). Rumou-se para um Museu Casa (Fritz Alt) e do Museu de volta ao CEI, com articulações de mediação cultural lá e cá. E até curadoria a primeira mão foi estreada, pensada ao passo que seguíamos, eu e minhas colegas Mirtes, Karinna e Silvia (como orientadora), durante as primeiras curvas do caminho da pesquisa envolvendo fotos/imagens das obras do artista Fritz Alt.

A organização dos espaços da pesquisa primava um cuidado especial, uma curadoria para experienciar a mediação cultural. Era preciso cultivar um lugar, um espaço para aprendizagens *com* a experiência, e não *sobre* ela. Como dizem Passos, Kastrup e Escóssia (2014, p. 144), “[...] a investigação é cuidado ou cultivo de um território existencial no qual o pesquisador e o pesquisado se encontram”.

Ora, foram muitas as idas e vindas, foram muitas as narrativas dos personagens encontrados e descobertos nesse conto. Conto? É, isso mesmo. Conto-pesquisa, pesquisa-percurso, percurso-caminho, caminho-aventura, aventura-ciência. Um jogo de tantos fatores e dizeres que me faz refletir: que método é esse que me movimenta assim? Que movimenta mente, corpo e afeto?

Mas, pergunte-me, por que a escolha do método cartográfico? Talvez pela imprecisão ou também pelo caráter interventivo que a mediação envolve. Imprecisão pelo que lidamos aqui, numa pesquisa que envolve sentidos, afetamentos e experiências, sempre incompletos e de infinitos desdobramentos, ou posso dizer

infinitos caminhos, nexos ou conexões? E intervenção, pois se trata de uma das características da natureza da cartografia, ao mesmo tempo em que é pesquisa é também intervenção. A pesquisa pelo método cartográfico não se restringe a apenas descrever os contornos formais dos objetos do mundo, mas principalmente se preocupa em traçar o movimento próprio que os anima. Nesse sentido,

intervir, então, é fazer esse mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado se dissolvem na dinâmica de propagação das forças instituintes característica dos processos de institucionalização (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 26).

Os caminhos da pesquisa foram, pouco a pouco, tornando-se complexos para encaixá-los em categorias, apenas. Tem sido necessário narrar e fruir, fruir e narrar. E por meio desse preceito circundante percebi que a todo o momento o fator da experiência estava como principal mobilizador de subjetividades e afetamentos. Logo, não havia como negar, a pesquisa provocava movimento, interno e externo, percursos, diálogos, narrativas, caminhos. Para Passos, Kastrup e Escóssia (2014, p. 31), “conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção”. Sendo assim, o método da pesquisa estava em quem ou o que nela se constituiu e se afeta no percurso. Falava-se, dessa forma, do método cartográfico sem querer.

A “cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 18). Não há como prever/saber o destino *a priori* que iremos alcançar com a pesquisa, os resultados serão cunhados no caminho, nas intervenções e na construção da pesquisa. É por isso que preferimos falar sobre pistas, indícios que movem o pesquisador. O cerne da pesquisa cartográfica está na processualidade que forma os contornos das discussões.

[...] a ocupação de um território numa pesquisa não se pode ser iniciada com um problema fechado, sabendo de antemão o que se busca. Tal posicionamento fecha o encontro com a alteridade do campo territorial, permitindo muitas vezes só encontrar o que já se sabia ou, o que é muito pior, não enxergando nada além dos seus conceitos e ideias fixas. Portanto, para o aprendiz-cartógrafo, o campo territorial não tem a identidade de suas certezas, mas a

paixão de uma aventura (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 138).

Sabe-se, porém, que a pesquisa pelo método cartográfico por si só é inconclusiva e não dá conta de todas as questões que na caminhada vão se desdobrando, se complementando, se encontrando e, por vezes, se distanciando. Contudo o método é o que mais se aproxima do perfil da pesquisa que está se constituindo até então e da vontade/desejo de seus pesquisadores. Além disso, para falar de mediação cultural por meio da dança/educação como possibilidade de aprendizagens na infância, envolvendo o método cartográfico, ou melhor, falar de educação, implica transitar entre enredos outros que tornaram o processo complexo, certamente incompleto e forçosamente multidisciplinar.

Conforme as terras em que se pisava, foi preciso obter referências e olhares múltiplos sobre os conceitos elencados na presente pesquisa envolvendo: práticas educativas; dança/educação; educação não formal; mediação cultural; infância. Uma façanha complexa que a pesquisa de viés qualitativo tem fôlego para realizar. De tal modo, busquei em Flick (2009) e Minayo (2015) sustentação teórica acerca da pesquisa qualitativa em educação. Para Flick (2009, p. 20), por exemplo, “a pesquisa qualitativa é de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Essa pluralização exige sensibilidade para o seu estudo, estamos falando de novas e velhas fronteiras para lidar com a vida. A pura racionalidade, tão difundida pela comunidade científica tradicional, de alguma forma se torna limitada. Amarro esse nó à fala de Tordino (2014, p. 22):

É que, em ciências humanas e sociais, a pergunta fundadora da pesquisa provém mais da sensibilidade do pesquisador para perceber, *ex ante*, o padrão ou o desvio que se embutem na realidade a ser explorada, ou nas categorias e atributos a serem analisados, do que do emprego de qualquer aparato de racionalidade. Por isso, a pesquisa que tende a ser mais contributiva é aquela engendrada por questionamento primordial arguto e sutil, o qual, em seu próprio formular, já faz antever a compreensão da complexidade dos fenômenos que busca ultrapassar: pura arte!

É arte até no método de pesquisar a arte e a educação! Vejamos que “pode parecer que, assim tratada e comparada às denominadas ciências duras, a pesquisa em ciências humanas e sociais tenda a uma certa acienticidade” (TORDINO, 2014, p. 22). Porém é bem o contrário! Historicamente, constituímos-nos entre desigualdades sociais, ambientes, contextos e modos de vida diferentes. O que

pulsa no hoje é a constância em que nós, tão múltiplos e cada vez mais complexos, nos relacionamos entre si, com os outros e com as coisas do mundo. Isso tudo ferozmente a cada andar do ponteiro do relógio. Para Minayo (2015, p. 12. Grifos da autora), “o objeto das ciências sociais é *histórico*. [...] Cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras”.

É interessante destacar o rigor do método de pesquisa, esse atributo tão perseguido ou que nos persegue em ciências humanas e sociais. Antes de ser ou falar de rigor, precisamos ser e estar livres para criar a pesquisa, livres para transitar entre lugares outros. Assim deve o método ser entendido na interdisciplinaridade (FAZENDA; GODOY, 2014). Nela, segundo Tordino (2014, p. 24),

[...] a liberdade e o rigor não se opõem, como antagônicos [...]. Liberdade é [...] uma espécie de atributo do rigor, que dela precisa por querer-se livre, em sua rigorosidade, para não se tornar rígido.

Dessa forma, o pesquisador precisa estar submerso na pesquisa, embebido em sua metodologia para, então, dar possibilidade a novos encontros e tramas que poderão melhor articular a pesquisa e, assim, proporcionar a ela o devido rigor. Tordino (2014, p. 25) afiança que

[...] pensar de forma rigorosa caminha junto com viver o método criativamente: nisso repousa a arte do pesquisador. Arte e estética são coisas bem diferentes, mas é da arte no engendramento do método que a pesquisa deriva sua estética.

Continuando as reflexões em torno da pesquisa em ciências humanas e sociais, Flick (2009, p. 21) diz que: “em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários conceitos sensibilizantes”, não se aplicam mais questões e hipóteses a esses estudos, isso porque são inúmeros os objetos de uma pesquisa de âmbito qualitativo, ou seja, são muitas as variáveis locais, temporais e situacionais. Cabe salientar que tais conceitos sensibilizantes advêm de um conhecimento teórico anterior, não são deduções divagantes, “[...] aqui, as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos” (FLICK, 2009, p. 21). Sendo assim, conhecimentos que são baseados em experiências e que permeiam em caminhos a se percorrer, ou seja, novamente estamos no universo da cartografia!

### 3.1 Curadoria: que caminho é esse?

Continuando nosso percurso, encontramos e mergulhamos num tema, até então, desconhecido para nós – a curadoria. O que vem a ser uma curadoria? Fui investigar a terminologia e descobri que curadoria vem do latim *curator, oris*, que significa tutor. Para Chiarelli (1998, p. 12), o curador/tutor “[...] é sempre o primeiro responsável pelo conceito da mostra a ser exibida, pelas escolhas das obras, da cor das paredes, iluminação, etc”. Segundo Martins (2012b, p. 28), os curadores ou museólogos “[...] são responsáveis pela seleção e organização do acervo [e] por criarem condições para a recepção ao olhar em todos os níveis [...]”. O curador da educação não deixa de ser o professor. Estava declarada nossa mais nova busca com relação ao que estava por vir!

Nosso processo foi um mergulho profundo nas águas da curadoria, lendo Chiarelli (1998), Demarchi (2003), Leite e Ostetto (2005), Kastrup (1999) e, principalmente, Martins (2005, 2012b) entre outros. Os encontros no NUPAE nos apontavam caminhos outros que nos tiravam algumas vezes da zona de conforto, mobilizando-nos a andar como andarilhos, tateando por caminhos obscuros. Foi nos encontros que se deu início à ideia da curadoria.

Nos encontros do NUPAE (figuras 18 e 19) e nas reuniões de orientação, muitas ideias, confrontos, acertos e desacertos aconteceram. Encontros de aprendizagens, de experiências, de silêncios, de ser e de estar presente em sentidos e significados. A cada encontro, novos recomeços, novas descobertas e muito aprendizado de pura sensibilidade!

Confesso, é muito bom compartilhar e ter cúmplices na estranha e difícil jornada que é pesquisar! E pesquisar é sempre um navegar, um encontrar o outro, e nesse ritmar encontramos-nos. Conhecemos pessoas e lugares diversos com ritmos outros. Conhecemos lugares fora da universidade, lugares de pesquisa, de briga, de troca, de construção, de pensamento. Lugares que alimentaram a pesquisa, que a moldaram. Lugares que impulsionaram novas possibilidades, outros caminhos e novos processos. Lugares que dão potência a outras discussões para esta dissertação/pesquisa.

Figuras 18 e 19 – Encontro do NUPAE e Daniela durante um dos encontros, respectivamente



Fonte: Da autora

Estava lançado o desafio: organizar nas duas unidades (CEI e Museu) uma curadoria de uma Mostra<sup>8</sup> que pudesse dialogar e convidar tanto crianças de 4 e 5 anos como jovens e adultos a imergir em nossas ações. Uma pista: pensamos que a Mostra deveria estar focada tendo como referência as obras/vida de Fritz Alt, artista local, que viveu e morou na casa que é hoje o Museu Casa Fritz Alt, espaço também de nossa pesquisa.

O Museu Casa, bem como as obras/objetos do artista, serviu-nos de espaço/argumento não formal para que pudéssemos transitar, ora ir, ora voltar, semeando aprendizagens contextualizadas. Para isso, selecionamos dez fotos/imagens de algumas obras/vida do artista Fritz Alt, em folha A3 ampliamos e plastificamos, a fim de que ficassem mais duras e para que as crianças pudessem pegá-las se quisessem e, também, para os jovens e adultos. Uma Mostra para todos! E lá fomos nós, com coisas e apetrechos, levando o que podíamos inclusive marido, namorado, filhos e nossa orientadora, é claro!

Escolhemos juntas com a coordenação e direção do CEI o espaço para a Mostra e lá fomos nós com escadas, pregos, parafusos, papéis, tesouras, barbantes,

---

<sup>8</sup> Opto em escrever Mostra com a primeira letra em maiúsculo para designar o espaço produzido por nós para as ações de mediação cultural no CEI Jardim Sofia e no Museu Casa Fritz Alt.

fitas adesivas, cola, canetas coloridas e todo o tipo de ferramenta/material que alguém possa imaginar!

Pensar numa Mostra para crianças, coordenadores, gestores e comunidade não foi uma tarefa nada fácil. A curadoria tanto sonhada, idealizada e viva em nossos sonhos poderia nascer e, com base em algumas pistas, poderia ser montada, realizada (figura 20). Para Moraes (*apud* MARTINS, 2012b, p. 28),

o resultado de uma boa curadoria é, antes de tudo, a criação de um clima ou atmosfera, que envolva o visitante emocionalmente, mas que estimule, também, à reflexão. [...] Tanto quanto a obra de arte, uma exposição deve colher o visitante poeticamente.

Figura 20 – No processo de curadoria



Fonte: Da autora

Estávamos ansiosas para que tudo ganhasse a forma de museu/Mostra, que movimentasse criança tanto quanto adulto, um lugar de ideias, corpos e sentidos que aos poucos transitou da ideia para o papel e do papel para o espaço do CEI como Mostra. Uma pista: tínhamos de priorizar o olhar de alguém! De quem? Das crianças. Os adultos podiam muito bem se agachar, atravessar e entrar em contato com a Mostra pelo viés do olhar infantil!

Foi pensando assim que organizamos as fotos/imagens de forma circular, da altura que os olhos das crianças pudessem ver e onde suas mãos pudessem pegar. Entretanto, quando estivemos no CEI para a curadoria, dias antes do dia da mediação, as professoras do CEI nos orientaram que as fotos/imagens da Mostra ficassem erguidas até o dia da mediação, por conta do corredor ser um lugar de

trânsito e, sendo assim, as fotos/imagens poderiam dificultar a passagem das pessoas e crianças no local. Resolvemos, como equipe, acatar todas as orientações, pois estávamos no território/espaço e vida do CEI Jardim Sofia, estávamos no território de outra instituição que não era mais a universidade, com outros sujeitos, com outro tempo e não poderíamos deixar de vê-los em seu espaço e em seu contexto.

Assim, resolvidos os impasses de organização espacial, a Mostra estava nascendo; entre impasses e estranhamentos, a Mostra estava se desenvolvendo, tomando forma, corpo, espaço, movimento, som e imagem (figuras 21 e 22).

Figuras 21 e 22 – Mostra com as fotos/imagens erguidas e içadas na altura dos olhos das crianças, respectivamente



Fonte: Da autora

Entendíamos naquele instante que o curador faz o papel de comissário de exposições, é a pessoa responsável pela concepção, montagem e supervisão de uma exposição (CHIARELLI, 1998). A responsabilidade estava declarada, nossas concepções para o ato da mediação cultural dependiam da curadoria para dar sentido para os que conhecessem/vivessem a Mostra.

Mas pensar no olhar do outro não é algo tão fácil de fazer, como visões que são sempre parciais, ou seja, como diz Boff (1997, p. 9), “cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Nós tínhamos a parcialidade de uma ideia de Mostra ou de visão que gostaríamos de proporcionar.

Com a música, com as artes visuais (utilizando a argila) e com o movimento/dança, queríamos/pretendíamos oferecer experiências significativas para as crianças principalmente e, também, para os próximos envolvidos (professores,

coordenadores, monitores...). Mas como? Estávamos pensando em um devir, em uma construção mental, sensível e cognitiva que, possivelmente, não iria ser demonstrada no primeiro ato desse enredo/peça. Sabíamos nós que a mediação cultural envolvendo crianças pequenas de 4 e 5 anos era um desafio; nossos olhares, ouvidos e sentidos estavam atentos desde o primeiro dia em que decidimos realizar essa aventura e o dia da curadoria era o primeiro crivo.

Chega o momento da montagem da Mostra, mês de junho. Preciso dizer que a experiência foi coletiva. No ar um cheiro de novidade, de inspiração e de novo. Tanto nossos familiares quanto os profissionais atuantes na Unidade e nossa orientadora, sempre presentes, estavam envolvidos na experiência, melhor, tendo uma experiência ora singular, ora coletiva. E assim foi. Mirtes arrumou/arquitetou a disposição dos instrumentos musicais, o palco no pátio do CEI estava, aos poucos, transformando-se num sarau musical (figuras 23 e 24).

Figuras 23 e 24 – Mirtes organizando a mediação em musicalização e os instrumentos que seriam disponibilizados às crianças, respectivamente





Fonte: Da autora

No chão do pátio, pertinho do palco, lá estava eu criando um mapa, um território, um espaço: a terra/chão do mundo da dança. Lá estava eu colando pedaços de papel *kraft* a fim de formar um lugar mínimo que pudesse deixar à vontade os corpos dos pequenos e pequenas que viriam passar um tempo ali.

Mas por que não um linóleo, já que estamos falando em movimento/dança? Nada de linóleo, pensei eu, o chão de papel era crucial, ele serviria de memória e patrimônio para o que iria ocorrer. Canetas coloridas também foram convidadas a compor a mediação em movimento/dança, além do papel, da imaginação, da brincadeira e do corpo, invocados a ocuparem o espaço do universo da mediação (figuras 25 e 26).

Figuras 25 e 26 – Daniela colando o papel no chão e o papel já colado, respectivamente





Fonte: Da autora

Não muito longe, também no pátio da escola, estava ela, Karinna, deixando as argilas prontas para serem massageadas, amassadas, cortadas, moldadas e alisadas. Em algumas mesas próprias para o tamanho das crianças as argilas foram colocadas, dispostas como um convite à brincadeira. Um balde de água acompanhava o processo, não muito longe dali, junto de palitinhos e de copinhos.

Cuidadosamente Karinna desembalava as argilas para que, em breve, ícones fossem cunhados ali por mãozinhas pequenas e curiosas, mãozinhas que sentiriam uma carga de experiências naquele dia (figura 27).

Figura 27 – Karinna arrumando as argilas nas mesinhas



Fonte: Da autora

Nesse movimento, de pensar a curadoria, organizamos um texto que contou com as coautorias da nossa orientadora, Silvia Sell Duarte Pillotto e do coordenador do Museu Casa Fritz Alt na atual conjuntura, Sr. Jorge Hirochi (figuras 28 e 29). (Texto em apêndice). O texto enfatizou alguns aspectos da Mostra, como: tema, envolvidos no projeto, parcerias e finalidade. Precisávamos comunicar ao mundo – A Mostra nasceu! Pista novamente: a ideia foi comunicar a comunidade sobre o motivo da Mostra, valorizando um artista e a arte local como meio de construção de identidades. Nesse intuito, o texto cumpre o papel de oferecer elementos ou informações sobre um conjunto de fotos/imagens/obras/objetos de arte, a fim de aguçar os sentidos e o interesse do visitante de uma Mostra e ao mesmo tempo provocar a experiência estética (DEMARCHI, 2003).

Figuras 28 e 29 – *Banner* e reunião no Museu Casa Fritz Alt, respectivamente

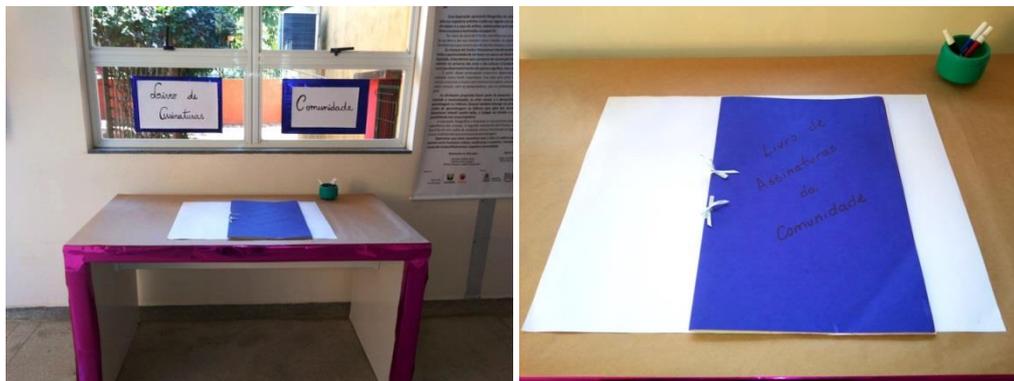


Fonte: Da autora

A experiência na escritura do texto foi densa, densa de experiência, de generosidade, de cumplicidade, de medo (às vezes), de tensões, de intensidade e, sobretudo, de coletividade! Nem acreditei quando o texto (em forma de *banner*) saiu da forma para a vida.

Penduramos o *banner* (texto) perto da mesa, onde ficou o livro de assinaturas para os integrantes da escola e a comunidade. Esse espaço permitia a visualização da Mostra como um todo, o que mobilizava a curiosidade do visitante a percorrer por toda ela (figuras 30 e 31).

Figuras 30 e 31 – Mesa para o livro de assinaturas da comunidade com o *banner* ao lado e livro de assinaturas da comunidade, respectivamente

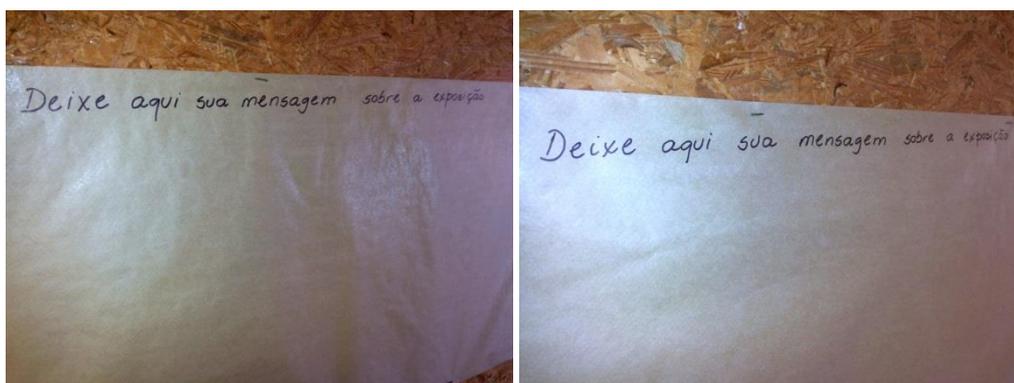


Fonte: Da autora

Também sinalizamos num único texto cada uma das fotos/imagens com legenda coletiva. Não queríamos fazê-lo nas imagens, pois nosso receio era de que as legendas individuais interferissem na interação com as crianças e/ou com os visitantes da Mostra. Assim numeramos as legendas, sinalizando o que continha cada foto/imagem.

Antes mesmo da nossa intervenção com as crianças em ações de mediação cultural, a comunidade e também os integrantes da unidade de ensino entraram em contato com a Mostra. Como já prevíamos tal situação, anexamos dois murais de papel *kraft* para que os visitantes deixassem seus recados (figuras 32 e 33).

Figuras 32 e 33 – Murais de recados sobre a mostra



Fonte: Da autora

Para nossa surpresa, foram muitos os dizeres e uma pista de que de alguma forma houve interação com a Mostra. Até mesmo os professores do CEI interagiram com a Mostra realizando atividades com as crianças durante a semana que

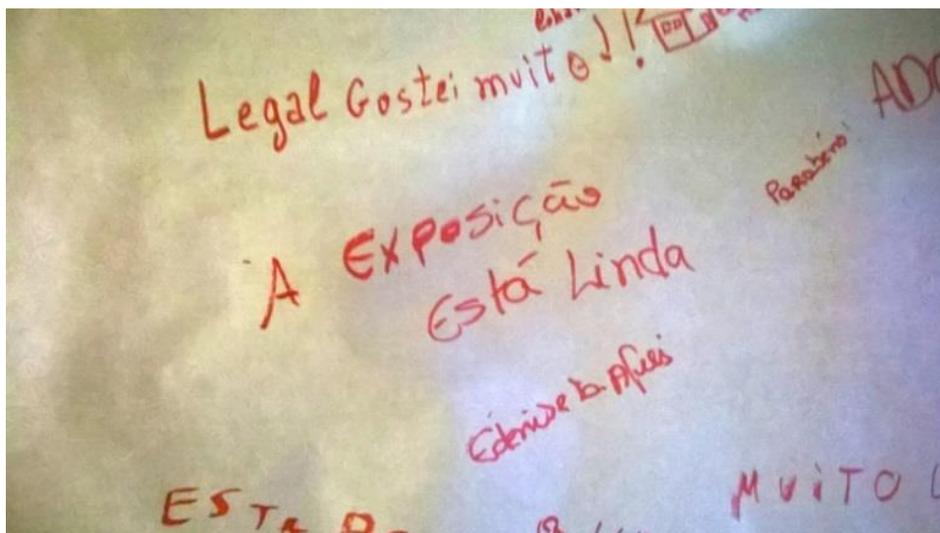
antecedeu a mediação cultural. Quando chegamos para fazer as mediações culturais, percebemos que a Mostra já havia ganhado movimento, relações, interações outras (figuras 34 e 35).

Com muita frequência, infelizmente, é a escola a primeira e, muitas vezes, a única agente que possibilita a entrada no universo da arte e da cultura. A família, muitas vezes, é o primeiro mediador de conhecimentos para aqueles (os novos) que chegam ao mundo, porém nem sempre isso ocorre. Como pondera Martins (2012b, p. 29), “a responsabilidade da escola é esmagadora nesse sentido”.

Em matéria de sensibilidade, não existe formação de adultos, recuperação ou reciclagem com que se possa contar. Se a escola não empreender, desde os primeiros anos de escolaridade, o trabalho de sensibilização estética que é necessário, inclusive através de audições sistemáticas de discos, apresentação sistemática de obras de artes plásticas, cinematográficas etc., aqueles que não puderam beneficiar-se de um ambiente familiar favorável jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado (PORCHER *apud* MARTINS, 2012b, p. 29).

Figuras 34 e 35 – Primeiro mural com as atividades realizadas e um recorte do mesmo mural abaixo com recados de quem passou por ali antes das mediações, respectivamente





Fonte: Da autora

Espere um pouco, comunicação é ouvir também. Mais pistas: precisávamos ouvir as crianças, coletar suas impressões, deixar que nos falassem sobre a Mostra, sobre as mediações ou sobre o que seus corpos/mentes quisessem nos comunicar. Estávamos abertas a escutar/ler/ver/sentir. Eu, envolta na ansiedade de ser uma mediadora cultural de fato, encontrava-me pronta a estar disposta, generosa e atenta aos detalhes que por vezes me escapavam. Outra pista/ideia: livros de assinaturas! Também entendíamos ser importante um livro de assinaturas para as crianças (4 e 5 anos). Mas crianças de 4 e 5 anos já sabem escrever? A maioria não, contaram-nos as professoras do CEI. Então, como seria o livro?

Ideias daqui, ideias dali, definimos que tudo poderia ser lúdico, mágico! Ir mar adentro no oceano das infâncias! E então criamos livros/cadernos com papel cartolina de várias cores, com páginas e páginas para que as crianças pudessem ali deixar suas marcas. Mais ainda, muito espaço! As escritas/marcas/garatuja talvez precisassem de espaço (figura 36).

Figura 36 – Fazendo os livros de assinaturas



Fonte: Da autora

Dessa forma, organizamos mesinhas alternadas para que as crianças pudessem se movimentar e interagir umas com as outras. Canetões complementaram o processo com a intenção de mobilizar as crianças (figuras 37 e 38). Não sabíamos muito bem o que viria... Muitos riscos e rabiscos, nomes espelhados, manchas, desenhos, rasgaduras... Pensamos, vamos disponibilizar pelo menos um livro em cada mesa, com no mínimo dez folhas em cada livro para que as crianças tivessem espaço suficiente para deixar as suas impressões/marcas, assinaturas/expressões.

Folhas coloridas, capas coloridas amarradas com fios de cetim também coloridos, sem linhas, sem indicações, sem limite, naquele momento, de criação, de brincadeira que para a criança é caso sério, os livros/cadernos se tornaram a porta para um lugar mágico. Para transportar da mediação para outro momento, sempre diferente e próprio de cada sujeito, nesse caso as crianças, onde elas criariam o seu tempo-jogo, o seu tempo-lúdico. Um jogo do faz de conta, um jogo da espera e da descoberta (MARTINS, 2005).

Pensamos nesses livros/cadernos como uma proposta educacional sensível de reconhecimento do que havia ocorrido naquele dia. E pensar em uma nova proposta educacional, segundo Moraes e Navas (2015, p. 21)

[...] exige também a articulação das diferentes percepções, emoções, intuições com a razão, condição fundamental para a compreensão da multidimensionalidade humana, da nossa condição *sapiens* e

*demens*, já que somos feitos de poesia e de prosa, de intuição, razão, emoção e sentimento, integrando corpo, mente e espírito. É preciso pensar em novas estratégias educativas que não estejam apenas preocupadas em desenvolver a aprendizagem dos fatos e eventos externos ao indivíduo, mas que também promovam o autoconhecimento, o reconhecimento do outro, o desenvolvimento da sensibilidade, da escuta-sensível e da autoestima.

Assim, o livro de assinaturas findava, por hora, a provocação das mediações culturais em artes visuais, música e dança, ao incorporar estratégias didáticas criativas e enriquecedoras ao processo de conhecimento experiencial acontecido naquele momento e, também, ao conhecimento acumulado pelas crianças antes das mediações.

Figuras 37 e 38 – Livro de assinaturas das crianças e as mesinhas com os livros, respectivamente



Fonte: Da autora

E o que dizer da experiência com curadoria? O que aprendi? Estive em estados de invenção! Em processo e movimento... Movimento mental, físico, movimento da alma! A curadoria hoje é por mim entendida como prática de socialização e mediação de saberes e carrega de potência as experiências de aprendizagem (KASTRUP, 1999).

Agucei meus sentidos para com a curadoria e posso dizer que tive uma experiência estética! Nesse caso, a curadoria pode cumprir um papel de mediação entre as obras (aqui as fotos/imagens) e o observador/leitor/visitante. Exerce também uma função pedagógica a favor da apreensão ou aprendizagem sobre imagens, sons e corpos que tencionam e se movimentam, que se aproximam ou recuam, não importa. O que importa é a experiência! (LEITE; OSTETTO, 2005).

### **3.2 Embaladas pela mediação cultural: o fazer-saber**

E a mediação, nesse universo da dança, onde parou? Não parou. Pistas, pistas, ah, como me sinto livre por caminhar entre elas: a ideia era de movimentar a mente e corpo, revisitando o meu lado “artista” em dança. Sim, porque também faço e danço dança!

Amanheceu... E aquele calor, às vezes infernal de Joinville, tomou conta do nosso ser! Eu, Mirtes, Karinna e Silvia rumamos para o CEI Jardim Sofia e o calor continuava... Não sei ao certo se do tempo ou dos nossos corações! Chegamos e não teve jeito, tivemos de enfrentar o desafio: muitas crianças, 25 ao todo, mais professores, coordenadores e gestores. Mirtes dizia: “Será que vamos conseguir? Estou com certo medo!”. Karinna, de um lado para outro, olhava as crianças chegando e dizia: “Vamos nessa...”. Silvia dizendo o tempo todo: “Vai dar tudo certo, agora o momento é de alegria e experiência!”.

E assim foi! Realizamos um trabalho compartilhado, desenvolvendo mediação cultural nas três linguagens/expressões da arte: dança, música e artes visuais. Uma integrando à outra, uma atravessando a linguagem/expressão da outra! Fazíamos dança, artes visuais e música com as crianças!

Mediação cultural – um convite! Fomos eu e Karinna à sala das crianças para convidá-las a visitar a Mostra. Ao chegarmos, a professora já estava preparando as crianças, sentadas numa espécie de caverninha das histórias, dos contos, da fantasia, com uma fala que unia mistério e surpresa. Pouco a pouco as crianças se levantaram e nos contornaram em direção ao corredor, o mesmo corredor de sempre que aquele dia estava tão diferente (figuras 39 e 40).

Nas mãos das professoras, vinham elas, embaladas pelo som da flauta soprada pela Mirtes, adentrando um antigo/novo corredor, agora desconhecido que se anunciava para ser desbravado, tateado, visto e sentido. Como diz Martins (2014, p. 39), “o corpo e a imaginação inventam espaços e criam lugares”. E aquele espaço do corredor não cotidiano deu vida a Mostra, convidando a todos nós para ser, conhecer, fazer, sentir, pensar e agir.

Figuras 39 e 40 – As crianças na caverninha de histórias e convidando as crianças para a mediação cultural, respectivamente



Fonte: Das autoras

Um som vinha do corredor, *que som é esse? Quem sabe o nome dele?* Lembra-me o castelo Rá-tim-bum. Era o som da flauta doce, no corredor estava Mirtes entoando/tocando a música *Itsudemo Darekaga*, de Shang Shang Typhoon, uma música chinesa (figura 41). Do corredor vinha o som de outro universo, criado ali no corredor que não era mais o mesmo, havia algo lá para ver, para sentir, para tocar, para ouvir. O que havia lá? Devagar, atentas e curiosas, seguiram as crianças (figura 42).

Figura 41 – Mirtes tocando a flauta doce no corredor/Mostra



Fonte: Da autora

Figura 42 – As crianças seguindo pelo corredor em direção à Mostra



Fonte: Das autoras

E lá estávamos eu e Karinna, em meio às fotos/imagens da Mostra, esperando as professoras e as crianças num espaço transformado e dedicado a elas – as crianças. Eu pensava, atrapalhada pelo ritmo do coração acelerado: espero que elas gostem, espero que gostem de nós, lá vinham elas, é agora, repetia mentalmente, é agora! Martins (2014, p. 39. Grifos meus) conforta essa minha ansiedade quando diz

mas também o corpo é provocado quando um olhar estrangeiro pode transformar um lugar familiar, como visitar uma casa, um parque, um

bairro de nossa infância. Tanto lá como cá, o estranhamento só pode acontecer se adentrarmos no estado da vigília criativa, da sensibilidade à flor da pele. **O passaporte é o corpo aberto, escancarado, em estesia, não anestesiado.**

As crianças chegaram com olhares, passinhos, empurrões. “O que é isso? O que é isso?”, perguntavam as crianças para todos os lados. “São fotos”, respondiam algumas. “Uma foto bem velha, né?”, argumentou uma menina. “Olha! Uma bicicleta aqui”, dizia outra criança, e um menino respondeu: “Essa foto é de uma casa no mato”; ainda não sabiam que era o Museu Casa Fritz Alt. As crianças seguravam as fotos/imagens com as duas mãos, para sentir bem, ver bem... Será que as crianças também buscavam pistas de algo? Elas rodavam e circulavam entre as fotos e uma disse: “Tem dos dois lados!”. Surpresa!

Os olhares se voltaram para nós (eu, Mirtes e Karinna); parecia que as crianças queriam respostas, como nós companheiras/pesquisadoras estávamos prevendo... Nós, adultos, como referências das crianças, éramos a fonte de todas as respostas! Será? E de prontidão, mas, sem saber bem ao certo, lançamos algumas questões às crianças, pois não queríamos simplesmente responder, queríamos provocar. Foi preciso improvisar é claro, pois o tempo, o momento pedia jogo de cintura, pedia um jeito criança de se comunicar. Perguntamos: “Sabem de quem são essas fotos?”. Silêncio, risadinhas, olhares entre vistas do colega, nada. Respondíamos: “São fotos de um museu chamado Museu Casa Fritz Alt. Alguém sabe quem é Fritz?”. De repente alguém pergunta: “Ele está por aqui?”. “Sim”, nós respondíamos e perguntávamos “Vamos procurá-lo?”.

A Mostra de fotos/imagens virou jogo, busca e brincadeira, virou expedição, uma viagem por lugares que primavam novas e outras percepções. Como nos falam Moraes e Navas (2015, p. 21),

[...] apesar de não percebermos ou não valorizarmos a aprendizagem natural intrínseca ao nosso viver/conviver, ela está presente em nossas memórias, em nossos processos autoformativos, heteroformativos ou ecoformativos conscientes ou inconscientes, presentes em nossas experiências de vida, a maioria delas não reconhecidas ou não integradas aos processos de formais de educação. Tais aprendizagens influenciam e, muitas vezes, direcionam os processos de formação do sujeito apreendente, já que não é possível controlar todos os aspectos da formação humana. [...] Há sempre uma ligação entre o que produz a aprendizagem, o que potencializa a experiência e o que dá sentido a ela.

Assim, tomadas pelo fascínio, ouriçadas, as crianças estavam na Mostra e ao mesmo tempo longe, na imaginação, na curiosidade, movendo-se num “[...] brincar viajero por lugares visíveis e invisíveis, especialmente quando provocados para experiências estéticas” (MARTINS, 2014, p. 42) (figuras 43, 44, 45, 46, 47 e 48).

Figuras 43, 44, 45, 46, 47 e 48 – Começou a Mostra







Fonte: Da autora

A ideia da mediação cultural durante a Mostra de fotos/imagens foi sempre a de mobilizar as crianças para que criassem suas próprias impressões a partir das linguagens/expressões apropriadas por Fritz, como a modelagem, o desenho e outras que ele se identificava, como a música e até mesmo a questão corporal. Fritz trabalhava o detalhamento e a expressão corporal de formas marcantes, o que se vê refletido em suas obras. Fritz “[...] costumava trabalhar ouvindo Beethoven e Chopin” (ROSSI, 2013, p. 48), especialmente quando esculpia; tanto é que criou um busto do artista Beethoven, modelado numa postura romântica “como se fora vivo, a expressão austera e turbulenta das paixões da vida, a cabeleira revolta captada num átimo do tempo” (GUERREIRO *apud* ROSSI, 2013, p. 53) (figura 49).

Figura 49 – Busto de Beethoven



Fonte: Imagem concedida pelo Museu Casa Fritz Alt

No seu processo de criação, muitas vezes, Fritz desenhava e depois dava forma em escultura. Gesso, argila e bronze eram materiais que faziam quase uma extensão do corpo do artista. As formas dos corpos, a expressão de suas obras remetiam a um conhecimento ímpar da anatomia humana, não de um padrão de beleza, mas da naturalidade dos corpos, corpos reais com distorções, aclives e declives, reais como o meu, o seu e de tantos outros corpos.

A mediação continuou, invocando diálogos de curiosidade, reforço em dizer que nesta dissertação nós, equipe, optamos em não explicar o porquê das falas/narrativa/diálogos cunhados nos processos. Acreditamos, como havia dito no trajeto anterior, que apenas uma dissertação seria pouca para tentar explicar a imaginação das crianças em palavras, muito menos em tabelas. Queríamos ouvir as crianças, deixar que elas nos levassem a mundos a muito tempo não percorridos.

Nesses diálogos, cheinhos de experiências, convidamos as crianças a vivenciar outras sensações; primeiro com a argila, e lá estava Karinna com a mesa preparada, convidando as crianças a mexer, sentir, tocar, amassar, deformar/formar e inventar. Um pouco de água, palito e, claro, argila. “O que é para fazer?”, perguntou alguém lá no cantinho da mesa. “Tudo o que você quiser”, respondeu Karinna, “a argila é sua, o que você quer fazer?”. Uma confirmação! Será que era isso que aquela criança queria? Suas mãos já estavam em meio à argila, a vontade de fazer aquilo que nem ela e nem ninguém sabiam ainda era mais forte que o esperar a resposta (figuras 50, 51, 52, 53 e 54).

Figuras 50, 51, 52, 53 e 54 – Mediação em artes visuais utilizando argila





Fonte: Da autora

Arregaça manga daqui, tira casaco dali, terra no rosto, na orelha, no nariz, uma festa boa havia começado. De repente uma criança exclamou: “O meu se chama Victor, é um super-herói, mas só a cabeça que eu fiz, viu esse é boca, aqui os olhos, Victor” (figuras 55, 56, 57, 58 e 59).

Figuras 55, 56, 57, 58 e 59 – Mãos na argila





Fonte: Da autora

Depois da argila, foi preciso lavar as mãos, braços e rostos (figuras 60 e 61). Saindo das pias, a música já estava ressoando, embalando e encantando para o espaço que Mirtes preparara com muito afeto no palco do CEI Jardim Sofia. Lá havia instrumentos musicais, mas nada foi dito, esperamos o primeiro contato das crianças, pegando, batendo, chacoalhando, roçando, balançando.

Figuras 60 e 61 – Hora de lavar as mãos



Fonte: Da autora

As crianças não sabiam o que fazer primeiro, rapidinho uma briga ou outra precisou ser apartada, “quero esse, me dá” ouvimos. No teclado, que seria o espaço de Mirtes, já estavam algumas crianças (figura 62). O teclado era grande, cabia mais de uma criança, fazia sons diferentes dependendo o lugar onde se tocava, era um *brinquedão!*

Mas era a hora da música. A flauta, a pequena dama da manhã, já havia ressoado mais cedo, fez o convite à mediação cultural, a Mostra. Agora era a vez dos outros instrumentos entrarem em cena: sinos, guizos, ovinhos, reco-reco, triângulos, clavas e tantos outros. Até mesmo as palmas, o canto e o riso entoavam no conjunto musical do CEI Jardim Sofia e como é bom o riso de criança!

Figura 62 – Um teclado-brinquedão



Fonte: Da autora

Rapidinho cada criança tinha um instrumento em mãos, mãozinhas agitadas, curiosas, saboreando, ouvindo e tocando, descobrindo o som a sua maneira, começara a festa-orquestra, começara a brincadeira-banda! Demorou um pouquinho para as crianças encontrarem o seu ritmo, nós não queríamos intervir, a atitude e o tempo pertenciam às crianças, que, sabíamos nós (teoricamente até então), iriam sozinhas encontrar outros lugares, os lugares musicais!

Em seguida a voz de Mirtes foi mais alta, é hora da música! Sem demora as crianças voltaram seus olhos e ouvidos à Mirtes: “Quando nós [pesquisadoras] fizermos assim [gesto], é para tocar, quando nós fizermos assim [outro gesto] é para parar”, (figuras 63, 64, 65 e 66).

Figuras 63, 64, 65 e 66 – Mediação cultural em musicalização





Fonte: Das autoras

“Opa, um, dois e três, agora! Mais uma vez! Agora!”, dizíamos às crianças. Mexe e mexe, bate e bate, chacoalha. Tudo virou brincadeira. Tudo virou coreografia... Mirtes voltou para o teclado e ao som dele as crianças se mexiam e remexiam... Som dali, som daqui, tudo se intercruzava: a música, a dança e o visual. Acompanhar o som vindo de lá era um desafio para todos nós. Mais uma vez, mexe e mexe, bate e bate, chacoalha (figura 67).

Figura 67 – Acompanhando Mirtes no teclado



Fonte: Da autora

Conversando nos bastidores com a Mirtes, ela me relatou um “quê” de frustração em sua mediação. Ela me relatou que não sabia se no momento da

mediação em musicalização as crianças realmente conseguiram estabelecer conexões com as fotos/imagens das obras e a casa do artista Fritz Alt ou alguma relação processual de aprendizagem por meio da música. Mal sabíamos nós que no Museu tudo iria tomar forma/corpo/afeto rememorado pelas crianças, mas isso irá tratar o próximo trajeto!

E lá vamos nós para a próxima experiência – a dança, o movimento e outras descobertas. Iniciamos as articulações em dança/movimento em cima do papel *kraft* mais espesso colado no chão, para que aguentasse nossa intervenção de todo jeito e nunca de um jeito só. Mas primeiro era preciso sentir o chão, ficar descalço (figura 68).

Figura 68 – Tirando os sapatinhos e tênis



Fonte: Da autora

Na mediação cultural em movimento/dança resolvemos mudar a organização dos corpos no espaço para olhar de cabeça para baixo, por que não? Andar de lado, rodar, pular, virar devagar como em câmera lenta, cair, correr e cair de novo, arrastar-se e sentir, sentir fazendo o corpo ficar diferente. Organizar o corpo no espaço diferente do habitual. Ver com o corpo em movimento, sentir que o corpo é mais, pode mais, muito mais. Lembro-me de Maldonato (2012, p. 27) ao dizer “[...]: nossa civilização está reaprendendo a sentir com o corpo”. Se assim for, quero fazer parte dessa dança (figuras 69, 70, 71 e 72).

Figuras 69, 70, 71 e 72 – Olhando de cabeça para baixo, virando e rolando





Fonte: Da autora

Ao mudar o modo como nossos corpos interagem no espaço, como habitualmente vigiamos nosso estar no mundo, mudamos também a maneira como nos relacionamos com esse mundo, com as pessoas, com as coisas e os lugares. Será? Temos Paulo Freire (1996) com a organização circular que não me deixa vagar sozinha nessa ceara.

A maneira como eu escolho ficar com o meu corpo, seja sentada, em pé, no chão, de braços cruzados, de cabeça baixa ou ao me esparramar numa carteira, por exemplo, significa que estou dizendo algo, estou pedindo algo, negando algo ou alguém e, isso se repete para tudo que o corpo comunica, para com todos que o corpo conversa. Nesse diálogo coreográfico o corpo, com a sua ressonância, estabelece o tipo de relação que se tem com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

O corpo está impregnado de subjetividade, o corpo não é algo que se possui descolado ou desconectado do eu como um objeto ou uma ideia que se pode esquecer, o corpo é o eu, somos corpo-sujeito. Apesar de oscilarmos constantemente entre ter um corpo e ser um corpo, diz Maldonato (2012, p. 27), “[...] eu sou inescapavelmente meu corpo”. Somos corpo e movimento, corpo e sentimento, corpo e ação.

Somos corpos sempre tateando espaços outros, de mãos dadas com a curiosidade e o sentir. Logo, na mediação cultural em dança, era preciso alongar o espaço, ampliar. Era preciso se alongar, esticar até onde fosse possível fazer (figuras 73, 74, 75 e 76).

Figuras 73, 74, 75 e 76 – Alongando o corpo-espaço





Fonte: Da autora

Mas por que o papel no chão, se o movimento só precisa do corpo? Para eternizar o movimento; para experimentar o fazer de outra forma; para mediação. Somos corpo que produz movimento, bailares, mas movimentos são efêmeros, tão difíceis de decodificar e, além disso, os movimentos pelo tempo e no tempo submetem a sua existência. Como algo que escorre entre os dedos, o movimento está no piscar dos olhos.

Mais pistas: era preciso registrar! Já que a música foi convocada, pensei: Por que não desenhar com o corpo, unir a dança e o movimento com as artes visuais? Sem demora o papel se fez necessário para coreografar/registrar o caminho do movimento, por onde meus dedos passam, por onde meus pés caminham, por onde meu corpo, quando de encontro com outros corpos, transita.

Logo o papel *kraft*, marrom e sem graça, ganhou cor e vida! O movimento pôde ser eternizado e virar arte/dançante. A dança, foco da mediação cultural da minha proposta, pode existir para além do tempo, implicando diferentes ideias em corpos e mentes, cujo sentido não era e não é mais estar como o habitual do espaço escolar.

Nesse processo, entre corpo, diálogo e interação, ao som da música tocada por Mirtes (entre o clássico e o popular), com a caneta colorida em uma das mãos, as crianças traçaram o movimento, algumas vezes acompanhando o som da música e outras vezes acompanhando o som do seu próprio corpo, o som interior (figuras 77, 78 e 79).

Figuras 77, 78 e 79 – Do movimento/dança para o papel: desenhando e dançando



Fonte: Da autora

Não solicitei às crianças algo específico, só disse: “Sigam-me do jeito que vocês quiserem, vamos marcar o nosso movimento!”, pois imediatamente quando surgiram canetas coloridas, as crianças começaram a desenhar, porém desenhar era apenas uma parte do processo de mediação em dança. O movimento/dança deveria preceder o desenhar, o desenho deveria surgir do movimento, pelo movimento, marcando espaços, caminhos, trajetos percorridos pelos corpos sozinhos e/ou entrelaçados/balizados por outros corpos. Vamos lá! O desenhar o movimento, pelas crianças e por mim, foi uma experiência incrível, foram tantos risos que eu nem sei que cor era a minha caneta (figuras 80, 81, 82, 83, 84 e 85).

Figuras 80, 81, 82, 83, 84 e 85 – Desenhando o movimento







Fonte: Da autora

Os sorrisos, risadas, suor e êxtase ainda estão bem vivos em minha memória, cada criança se aventurava nos movimentos a sua maneira, umas bem devagar, outras rápidas como o vento, ninguém piscava, pois isso não podia acontecer, as crianças sabiam que não podiam perder o próximo movimento. Barulhinho de pé no papel, o movimento tomou consciência e todos queriam fazer a dança mesmo atrasados, o tempo não existia mais; de repente uma menina: “Meu, que legal!”. Nem sabia ela que eu também estava pensando “meu que legal!” (figuras 86, 87 e 88).

Figuras 86, 87 e 88 – Papel com as marcas do movimento/dança





Fonte: Da autora

Nesse encontro interativo, o corpo, por meio da dança, voava, flutuando e estremecendo por dentro e por fora, nem sei... O corpo, fonte perene e misteriosa de significados, de doação de sentidos, de expressão e de intensão, transcorre por outros lugares incomuns, despertando nas crianças e, além das crianças também em mim como pesquisadora, o artista, o aprendiz, o sujeito da experiência e o sujeito-corpo.

Minhas companheiras/parceiras em suas dissertações contarão como foi a nossa experiência, focando cada uma delas na sua linguagem de formação: música (Mirtes) e artes visuais (Karinna). Eu, neste momento, enfatizarei a linguagem/expressão da dança e quais foram as minhas impressões até o momento, porque a dança continua.

As crianças foram convidadas a passar novamente pela Mostra, para dar uma última olhadinha nas fotos/imagens, talvez pegar um instrumento musical, talvez se jogar de novo no papel *kraft*, talvez dar aquela última mexidinha na escultura que criaram. Nós, companheiras/pesquisadoras, queríamos deixar as crianças terminar a mediação, ver no que dava.

“Professora, por que tem aqueles cadernos ali com canetinha?” uma criança nos perguntou. Era a deixa, o *grand finale*, respondemos quase em coro: “Para vocês deixarem suas assinaturas, recadinhos, desenhos, o que quiserem para nós” (figuras 89, 90, 91 e 92).

Figuras 89, 90, 91 e 92 – Assinando/marcando/desenho o livro de assinaturas





Fonte: Da autora

Foi um corre, corre! As crianças rodearam as mesinhas forradas de papel; concentração, a escrita espelhada, o desenho, o risco, a garatuja, tudo podia ali se encontrar, muita vida, muita alegria, muito gosto de quero mais. “Professora?”, alguém chamou, “você vêm de tarde? Você vêm amanhã?”. Respondemos: “Não viremos, mas logo, logo, nos encontraremos de novo”. “Ah! Mas eu vou ficar com saudade!”, a menina suspirou.

Pois bem, aqui a ideia foi socializar alguns caminhos que percorremos, ora juntas, ora solitárias, mas sempre buscando aprender com as experiências. No capítulo seguinte será necessário voltar muitas vezes aos caminhos já percorridos, relacionar falas/narrativas, gestos, expressões, verificando e, mais do que isso, sentindo o caminhar das crianças e o nosso durante o processo de pesquisa.

Quais as impressões sobre o aprendizado das crianças? Houve algum, tendo a mediação cultural, os espaços formais e não formais como mobilizadores nesse processo? São tantas outras questões que ainda não sabemos ao certo. O que pudemos perceber é que no aprendizado o lúdico, as interações, as conexões entre as linguagens e expressões de sentidos fizeram toda a diferença. As crianças e nós pesquisadoras nos divertimos muito enquanto aprendíamos uns com os outros. Mas, aprendíamos o que e de que forma? Aprendíamos a nos encontrar com o outro, a sentir o corpo no espaço, a relacionar formas, linhas, movimento, a ampliar nossas potencialidades de escuta e do cantar, a nos encantar com a arte e suas possibilidades.

A caminhada continua, o próximo trajeto é o Museu Casa Fritz Alt e, de alguma forma, a próxima mediação apontará outros e mais caminhos. Sendo assim, o quarto trajeto desta dissertação abordará os encontros das crianças com o espaço do Museu Casa. Lá estarão obras e objetos do artista Fritz Alt e a Mostra Infantil (de produções realizadas pelas crianças no CEI), além de uma paisagem cultural incrível, repleta de mata e vista panorâmica da cidade indescritível.

Lá no Museu Casa, estaremos novamente juntas (eu, Karinna, Mirtes e Silvia) desenvolvendo ações de mediação cultural com o CEI Jardim Sofia, a fim de mergulhar nossos olhos sobre as experiências, vivendo-as também, agora no lugar/espaço de pertencimento do Museu. No próximo trajeto, a ideia é de identificar processos de aprendizagem das crianças em momentos de mediação por meio das linguagens expressões das artes visuais, da musicalização, do movimento/dança e das outras tantas possibilidades de leitura, tanto das obras e objetos de Fritz quanto da Mostra Infantil e da paisagem cultural. Uma festa multissentidos, repleta de experiências, saberes, dizeres e cantares.



*O que interessa  
a Daniela é o  
atravessa-  
mento entre  
escola e museu.  
Essa potência  
que nos  
possibilita  
aprender  
juntos, levando  
em nossas  
bagagens afetos  
e sentidos do  
outro que estão  
dentro de nós!*



*Silvia Pillotto*



Fonte: Imagens do Fotógrafo Rodrigo Madruga, 2015.

#### 4 DESVELANDO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: O MUSEU COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO CULTURAL

Nosso quarto trajeto aconteceu no Museu Casa Fritz Alt, onde realizamos também um trabalho de curadoria com as produções (modelagens e desenhos) que as crianças criaram no CEI Jardim Sofia, durante os processos das mediações culturais. Além disso, foram expostas as mesmas fotos/imagens das obras e objetos do artista Fritz Alt da Mostra no CEI, bem como novas fotos dos acontecimentos ocorridos lá. Desejávamos que as crianças observassem suas produções, só que agora no espaço de um Museu e atreladas às obras/objetos e fotos/imagens de um artista local. Queríamos conhecer os sentidos atribuídos pelas crianças àquelas produções e, provocar outros, quem sabe?

Além disso, por meio da Mostra, queríamos que o público em geral pudesse saber como foram as experiências realizadas no CEI e, de certa forma, proporcionar alguma ideia sobre nossos processos de aprendizagem (crianças, mediadores, professores e coordenadores), mesmo que impossíveis de explicar (LARROSA, 2015).

Agora em outro território, a Mostra fazia parte do galpão (anexo ao Museu Casa) intitulado Setor Educativo. Dessa vez, penduramos as fotos/imagens das obras/vida de Fritz Alt em bambolês e, os içamos nas vigas do galpão. De forma circular, as fotos/imagens respeitavam a visão das crianças, pois cuidamos para ficassem na altura de seus olhos. Com o balançar do bambolê a Mostra ganhava o movimento do vento e de mãozinhas (figuras 93, 94 e 95).

Lembra-se do papel *kraft* que tinha sido colado no chão do CEI Jardim Sofia? Ele era intencional, precisávamos levar o movimento/dança para a Mostra agora no Museu Casa. Para isso criamos painéis selecionando partes do grande papel, recortamos alguns pedaços e colamos em outro papel grosso para dar sustentação em forma de quadro, assim os expusemos nas paredes do galpão. Confesso que selecionar as partes do grande papel, do nosso palco improvisado, rendeu um pouco de dificuldade para nós (Karinna, Mirtes e eu), pois “há, na própria ação de selecionar, uma decisão que é determinada por critérios nem sempre conscientes” (MARTINS, 2012a, p. 14). Pouco a pouco, a Mostra se transformava numa autoria

mais que coletiva, de autoria infantil e, dessa vez, os artistas expositores eram as próprias crianças.

Figuras 93, 94 e 95 – Mostra montada no Museu Casa Fritz Alt





Fonte: Da autora

Nesse movimento de curadoria, as produções feitas em argila pelas crianças no CEI também não foram esquecidas. Em duas mesas elas foram expostas na Mostra para que as crianças pudessem rememorar-las. Ainda não sabíamos se elas iriam se lembrar das argilas, dos desenhos, da música nem das mediações realizadas. Tudo era teoricamente possível e incerto (figuras 96 e 97).

Figuras 96 e 97 – Mesa expondo/mostrando as esculturas em argila



Fonte: Da autora

Chegou o dia das crianças visitarem o Museu Casa! Madruguei e às seis horas da manhã já estava esperando o relógio marcar sete horas para ir ao Museu Casa Fritz Alt. No dia anterior já havia deixado dentro do carro tudo que nós poderíamos precisar caso ocorresse alguma emergência. Meu carro a essa altura já

poderia ser considerado uma casa, uma dispensa móvel de tanta coisa diversa que continha dentro dele.

Chegando ao Museu, encontrei minhas colegas de pesquisa que haviam acabado de chegar. As duas também madrugaram como eu, o nervosismo era coletivo, estaríamos prestes a desvelar algumas angústias da primeira mediação, estávamos perto de algumas respostas e muitas outras perguntas. Havia a oportunidade de alterar algumas falas, alguns jeitos e trejeitos que na primeira mediação ficaram vagos e às vezes confusos, quando, de repente... Um barulho de carro chegando vindo lá de baixo, saímos para olhar, estávamos numa parte um pouco mais alta que o terreno de entrada do Museu Casa. Estávamos ansiosas nas dependências externas onde fica uma cozinha adaptada à coordenação do Museu Casa (figuras 98, 99 e 100). O micro-ônibus! As crianças chegaram!

Figuras 98, 99 e 100 – Chegada das crianças ao Museu Casa



Fonte: Da autora

Um corre e corre daqui e “guarda isso, pega isso, coloca lá”, lá vinham elas. Estávamos como nas primeiras mediações, o coração ainda pela boca, “vamos lá”, dizia Silvia, nossa orientadora. Mirtes desceu o morro para cumprimentar as professoras e receber as crianças, enquanto isso nós (eu, Karinna e Silvia) dávamos os últimos toques na organização/curadoria no Setor Educativo, onde se localizava naquele momento a mais nova Mostra.

O primeiro momento das crianças no Museu Casa foi reservado para o lanche, como havíamos combinado com a (até então) coordenadora pedagógica Michelle Fernandes e a diretora Adriane da Silva. Duas cestas de aromas foram trazidas pelas professoras do CEI, o cheirinho do lanche se espalhava pelo ar juntamente com a alegria e curiosidade das crianças, hum! O que aconteceria depois?

Tínhamos bolado um roteiro cheio de surpresas e não gostaríamos de fazer as crianças esperar muito para lanchar. Ora, saco vazio não para em pé, hora de comer! (Figuras 101 e 102).

Figuras 101 e 102 – Hora do lanche





Fonte: Da autora

Lanche feito! Entra em cena o coordenador do Museu Casa, Jorge Hiroshi, para dar as boas-vindas às crianças e explicar o que um coordenador faz. Porém as crianças olhavam atentas para os desenhos tatuados no braço dele, as imagens chamavam mais a atenção delas do que propriamente a sua fala. Coisa de criança? Será? Cochicho e cochicho, risadinhas. As crianças comentavam entre elas sobre os diversos desenhos tatuados em seu braço, reconhecendo um *Pikachu*<sup>9</sup> (figuras 103 e 104). Estavam literalmente encantadas!

Figuras 103 e 104 – Atenção que o coordenador está falando



<sup>9</sup> Pikachu é uma das espécies fictícias de criaturas pertencentes à franquia Pokémon, criada por Satoshi Tajiri – composta por videogames, anime, mangás, livros, *cards* e outros. Fonte: PIKACHU. Wikipédia, a enciclopédia livre. Modificada: 6 out. 2015. Disponível: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Pikachu>>. Acesso em: 12 out. 2015.



Fonte: Da autora

Vamos em frente! Mirtes entra em cena conversando com as crianças junto com Jorge, dando os primeiros cumprimentos. Nesse momento, as crianças diziam se lembrar de nós e das mediações que realizaram conosco no CEI Jardim Sofia no dia 22 de junho de 2015. Hoje, dia 5 de agosto do mesmo ano, completava um mês e meio da realização da primeira mediação, era improvável que as crianças lembrassem de algo. Ficamos na expectativa.

Jorge pergunta: “Vocês fazem arte no CEI?”. E responde uma menina imediatamente: “Sim, bastante bagunça!”. E Jorge continua a conversa: “O que vocês gostam de fazer?”. “Eu gosto de desenhar e brincar!”, responde outra menina, em seguida a primeira menina diz: “Eu gosto de pintar e me pintar!”. Nesse momento um menino com o dedinho da mão levantado já há alguns minutos confessa: “Eu gosto de jogar!”, dando aquele sorriso de criança. Mirtes pergunta: “E ninguém gosta de música?”. “Eu gosto, eu gosto...”, responderam as crianças. De repente uma menina levanta: “Eu faço balé de música!”.

Mirtes sugere: “A gente pode cantar uma música para o Jorge que a gente vai aprender hoje”. Enquanto balançava o instrumento musical chamado pau de chuva Mirtes perguntava: “O que vocês acham?”. Uma menina levanta entusiasmada e declama: “Brilha, brilha, estrelinha”, o que sugere ser a canção carro-chefe nas mediações do CEI. Não foi necessário nenhum argumento, o som do pau de chuva fez a menina e as outras crianças se atentaram para aquele som; nesse momento o *brilha, brilha, estrelinha* tinha ficado para depois. Mirtes então pergunta: “Que som é esse?”. “Conchas!”, responde uma menina; “Pedras!”, responde outra criança.

Mirtes começa a narrar uma história, um conto que começava assim: “Era uma manhã muito chuvosa... Shiii... Shiii...” O pau de chuva dava o tom da chuva, e imersos na história de Mirtes estavam todos nós, crianças, pesquisadoras, professoras e o coordenador do Museu. “Caía chuva devagarinho... Shiii... Shiii... E de repente muita chuva, muita chuva... Shiii... Shiii... Shiii... Essa chuvinha caía bem de mansinho... Shiii...”, contava e encantava Mirtes com sua voz serena. Aos poucos as crianças e todos nós começamos a cantar “a chuvinha cai, a chuvinha cai... Plin, plin... Plin, plin... A chuvinha cai”.

Aos poucos Mirtes dava início à mediação, à brincadeira, ao caminho, ao jogo de faz de conta. Karinna assume o instrumento musical pau de chuva e Mirtes começa um conto/canto, envolvendo as crianças na música. Mas agora fazendo uso da flauta doce, aquela que havia sido a dama da manhã no CEI Jardim Sofia. As crianças cantavam conosco “a chuvinha cai...”, sem forçá-las, como quando o vento empurra cortinas trazendo a brisa para dentro da casa, com a mesma leveza, as crianças participavam da musicalização.

Embaladas pela música, as crianças balançavam da esquerda para a direita, direita para esquerda e outras de frente para trás. O corpo estava em pleno efeito, era necessário marcar o som com o corpo, balançar com a música “a chuvinha cai”. Notamos, nesse período de musicalização, que algumas crianças não cantavam, olhavam atentas e não emitiam sons vocais. Entretanto elas balançavam no ritmo exato, com a cabeça muitas vezes, com o balançar sutil das mãos próximas ao corpo, elas cantavam com o movimento e no balançar de seus corpos a música estava ressoando (figuras 105, 106 e 107). Pista: o corpo canta!

Figuras 105, 106 e 107 – A chuinha cai



Fonte: Da autora

Logo em seguida Mirtes apresenta os instrumentos que estavam nas mãos de Karinna (pau de chuva) e em suas mãos (flauta doce): “Onde a gente pode buscar instrumentos?”. As crianças responderam: “Ali, estão ali! Estão ali!”.

As crianças apontavam para as toras onde havíamos deixado os instrumentos musicais, os mesmos utilizados no CEI Jardim Sofia nas primeiras mediações (figura 108). De repente, aquela avalanche, as crianças correndo para pegar os instrumentos, pois eram muitas opções de escolha para elas que ansiavam por tocá-los, pegá-los, experimentá-los.

Tudo era brinquedo, o instrumento (seu formato, sua cor), o som, o jeito de pegá-lo, o jeito que o colega o pegou, o som que o instrumento do colega fez (figuras 109, 110, 111 e 112).

Figura 108 – As toras com os instrumentos



Fonte: Da autora

Figuras 109, 110, 111 e 112 – Os instrumentos estão ali





Fonte: Da autora

Estava apenas começando a mediação e já havia tanto para falar, tantas narrativas das crianças que surgiam nesse curto momento de rememorar as mediações feitas no CEI. O tempo esgotava-se... Tínhamos um roteiro, era hora de descer o morro, havia chegado a hora de conhecer a casa desse tal de Fritz que tanto foi falado por nós e pelas crianças. Chegou a hora de ver bem de pertinho as obras criadas por ele e seus objetos cotidianos (tamanco, bicicleta, instrumentos de trabalho etc.).

Na flauta, Mirtes; no pau de chuva, Karinna. Com o som dos instrumentos elas conduziram as crianças para a porta do Museu Casa. Onde estava eu? Sempre à espreita, comunicava, conduzia, auxiliava, registrava, narrava. Como equipe, nós estávamos sempre de olhos/ouvidos e sentidos alertas enquanto outra pesquisadora tomava a frente (figuras 113, 114, 115 e 116).

Figuras 113, 114, 115 e 116 – Conduzindo as crianças ao Museu Casa





Fonte: Da autora

Havíamos deixado na porta do Museu Casa Fritz Alt um baú para que as crianças depositassem os instrumentos. Dissemos antes da saída do alto do morro que haveria um baú e que as crianças poderiam encontrá-lo, como uma aventura de tantas histórias. Um baú que nós poderíamos preencher com os nossos tesouros, com os nossos mais novos instrumentos musicais! (figuras 117, 118 e 119).

Não foi muito fácil separar as crianças dos instrumentos, eram brinquedos novos, ideias novas, possibilidades outras de interagir com as coisas, o mundo, os outros e consigo mesmo, pois cada criança estava entre: o que se consegue fazer ou que som se consegue fazer, num brincar que não cansa, desafia, estimula, comunica, interage, faz sentir, afeta!

Figura 117, 118 e 119 – O baú e a busca pelo baú, respectivamente





Fonte: Da autora

Chegou a hora de entrar, entrar na casa da foto! “A casa do mato” como havia dito um menino no CEI Jardim Sofia. As professoras sempre presentes tentavam acalmar os ânimos para que as crianças pudessem aproveitar a experiência de estar face a face com os objetos/obras do artista. Um alerta, o atual coordenador do Museu Casa, Jorge Hiroshi, havia nos alertado sobre a fragilidade do estado dos objetos/obras de Friz Alt. Assim, Karinna pediu para as crianças não tocarem nas obras de Fritz Alt, pelo fato de que, nesse caso especificamente, os objetos/obras estariam em um estado de degradação pelo tempo já passado com estruturas frágeis e rachadas, além de superfícies porosas (figura 120).

Figura 120 – Karinna conversando com as crianças sobre as obras do Museu Casa



Fonte: Da autora

Karina pergunta: “O que vocês acham de olhar bem de pertinho?”. As crianças olham, pensam, olham num misto de espanto e atenção, elas estavam vendo/conhecendo algo inédito. E observamos nas crianças que era difícil conter a vontade de tocar, de corporificar, de sentir, de contornar as obras. E as crianças tocavam nos objetos/obras, bem rapidinho, tocavam de novo e olhavam para ver se alguém iria chamar a atenção e, tocavam de novo!

Jorge entra em cena: “vocês conhecem essa figura aqui, essa escultura, quem está aqui deitado?” (figura 121). Uma criança responde: “Eu sei, eu sei, é Jesus”. Jorge continua: “Jesus, e ele está deitado no colo de quem?”. “Da mãe dele”, responde uma menina, era a *Pietà*. “É, ele tá dormindo?”, pergunta outra criança, e outra criança “o que é essa coisa em volta?”. E Jorge responde: “É um lençol”. De repente uma criança diz: “Eu tô vendo o pipi dele!”.

Figura 121 – Vendo as obras dentro do Museu Casa



Fonte: Da autora

E das paredes ao chão, as crianças queriam conhecer, participar da visita intensamente. Karinna perguntava: “E o que mais tem? Tem na parede alguma coisa?”. As crianças começavam uma busca sobre tudo que havia na sala, questionando, apontando, observando e falando aos colegas. Às vezes relacionando e dizendo que já conheciam aqueles objetos/obras (figuras 122, 123 e 124). As percepções precisavam ser questionadas, diferenciadas em outros focos de atenção, parede, janela, escada! Como num ferver de água na chaleira, borbulhavam narrativas naquele espaço do Museu Casa.

A narrativa, portanto, é uma forma de construir um discurso pessoal, de contar uma história vivida ou imaginada, que nos aproxima das nossas próprias experiências, bem como daqueles para quem falamos [...]. As narrativas recusam uma significação única e têm um estatuto de enunciação e movimento. No ato da criação, as palavras virando histórias saem de “dentro de nós” e se completam no outro (MARTINS, 2014, p. 65-66).

Figuras 122, 123 e 124 – Explorando o território das obras dentro do Museu Casa



Fonte: Da autora

Em seguida a professora pergunta: “Quem já passou por esse aqui?”. Era a maquete de gesso do *Monumento ao imigrante*, localizado na Praça da Bandeira. E uma menina responde: “Tem uma foto lá no nosso CEI” (figuras 125 e 126). Nesse momento meu coração bateu mais forte, já estava batendo que nem louco, porém uma confirmação, as crianças se lembravam das fotos/imagens das obras/vida do artista, estavam fazendo conexões com as mediações no CEI, que felicidade!

Figuras 125 e 126 – Crianças dizendo que conhecem aquela obra



Fonte: Da autora

E entre as crianças havia muita interação, elas comentavam entre si o que alguém lhe havia dito, era uma comunicação do corpo-sujeito em socializar os novos conhecimentos apropriados. Muito riso, muita coisa nova, gente nova, lugar novo, situação nova. Mas o roteiro? Aos poucos fomos conduzindo as crianças para a área anexa ao Museu Casa, uma espécie de ateliê onde o artista Fritz Alt trabalhava em suas obras de arte.

Na saída da Casa uma surpresa, um quarteto de dulcistas (tocam flauta doce) tocando Beethoven e músicas populares. No exercício da escuta, as crianças lembraram a experiência no CEI, onde cantaram as mesmas músicas. Em seguida pediram ao quarteto que tocassem “a chavinha cai”, e foi muito bom ouvi-las cantando e se movimentando com o som da música. Não só as crianças, observamos que as professoras também estavam embaladas pelo som e pelo universo estético que se criou no Museu Casa Fritz Alt.

A experiência de musicalização pode possibilitar outras formas de aprendizagem – a audição é uma delas. Mirtes, no fim da mediação, revela para a equipe que para ela foi uma experiência ímpar e encantadora! Eu, já na primeira

mediação, senti e disse que fui “musicalizada pela Mirtes”, algo que me aconteceu sem precedentes, sem igual. Segundo Larrosa (2015, p. 32), “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (figuras 127 e 128).

Figuras 127 e 128 – O quarteto de dulcistas



Fonte: Da autora

Entrando no ateliê/garagem devagar, os passinhos das crianças contornavam os objetos e obras do artista, havia muita coisa para ver e perguntar. Como as crianças ainda estão em processo de alfabetização, as informações anexas eram inúteis, o que para nós era extremamente interessante, queríamos esse

envolvimento, queríamos movimentá-las em mente, corpo e afeto/sentido. “É meio frágil”, exclama uma menina contornando o buço de Beethoven (figura 129).

Figura 129 – Menina dizendo que a obra é meio frágil



Fonte: Da autora

E de repente: “Ele morreu?”, pergunta uma criança; outras repetem: “Ele morreu?”. Clima de suspense, as crianças olhavam uma foto/imagem do artista trabalhando na casa de um cliente da época que havia encomendado uma peça (figuras 130, 131 e 132).

Figuras 130 e 131 – Crianças observando e questionando sobre a foto/imagem





Fonte: Da autora

Figura 132 – A foto/imagem questionada pelas crianças, para melhor visualização



Fonte: Fritz Alt. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/museucasafrizalt/>>.

Acesso em: 10 out. 2015

Num turbilhão de perguntas, nós, pesquisadoras, precisamos ter jogo de cintura para dialogar da melhor forma possível, numa linguagem/fala em que as crianças pudessem construir suas próprias histórias. Os assuntos foram diversos:

morte, vida, trabalho, arte. Tentávamos não necessariamente responder às questões abordadas, mas, sobretudo, construir um diálogo franco e ao mesmo tempo de uma leveza imperceptível, uma difícil façanha para mim, pelo menos, pois eu pensava muito antes de responder às crianças.

Assim, sucedeu-se. Fomos rodeadas pelas crianças num canto onde as ferramentas do artista Fritz Alt estavam expostas; a cena foi interessante, animadora e desafiadora. As crianças avistaram uma caveira na cômoda. Perguntas: “Quem morreu? De quem é a caveira? Por que tem uma caveira ali?”. E lá estávamos nós fazendo uma menção aos ossos das nossas faces, num ritmo de toque. As crianças sentindo sua própria face e as dos colegas, apalpando com os dedos e sentindo os seus ossinhos, partes mais duras na face, era incrível saber onde cada ossinho estava. E, durante o processo, as crianças me olhavam atentamente (figura 133).

Figura 133 – Tateando os ossos



Fonte: Da autora

Em cima de uma mesa próxima havia alguns moldes em gesso. “O que é isso?”, questionavam as crianças sobre aquelas peças viradas e desformes que a princípio não demonstravam ter relação com o resto da sala. E lá estava eu, conversando com as crianças sobre a técnica de fazer moldes e o quanto isso fora útil ao artista. Dizia eu: “os moldes eram banhados ou preenchidos com metais derretidos para então formar a obra/escultura” (figura 134). E as crianças, curiosas, queriam saber mais e mais.

Figura 134 – Explicando o que eram aqueles moldes



Fonte: Da autora

Em seguida o painel de ferramentas ganhou vez, ganhou questionamentos. “Ele usava?”. “Sim”, respondi, “a maioria das ferramentas foi produzida pelo próprio artista”. “Por que tem aquele de serrote?”, perguntou uma criança, e outra “Qual é o nome da ferramenta [apontando para uma ferramenta do painel]?” e ainda outra “Pra que serve?” (figura 135).

Figura 135 – O painel de ferramentas/perguntas



Fonte: Da autora

Como uma onda que nos toma de supetão quando estamos olhando para a praia, lá estava eu naquele oceano turbulento de descobertas levando aquele banho de entusiasmo e curiosidade! Sem demora comentei com as crianças que cada

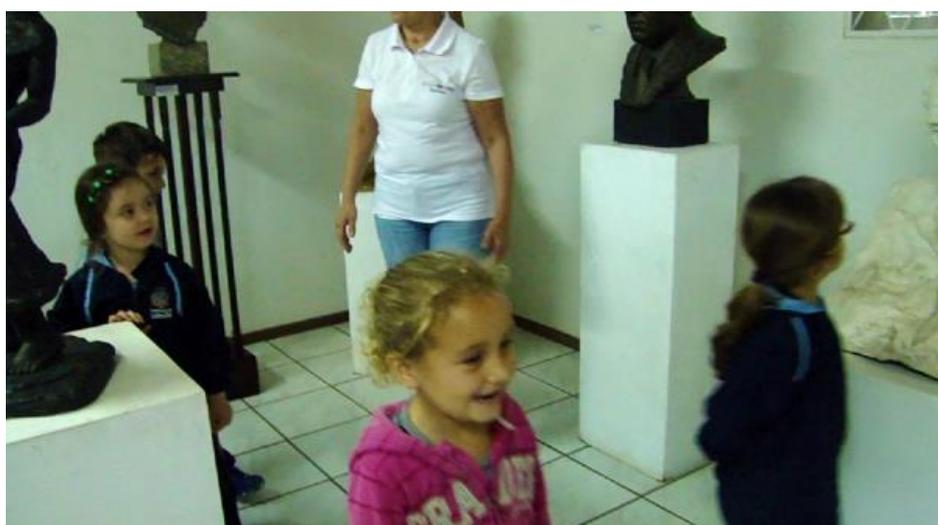
ferramenta tem uma função, cortar, alisar, perfurar, moldar... Alguém me cutuca me chamando e olhando para a cômoda novamente: “O que é aquilo?”.

E assim foi durante alguns minutos. Com perguntas e olhares surpresos, as crianças contornavam as obras e os objetos, falavam baixinho entre elas, murmuravam sobre as obras, era um misto de novidade, mal sabiam onde pousar os olhos, pois na sala havia muitas coisas e também pessoas falando/contando/narrando coisas, como

[...] válvulas que colocam em movimento os diversos territórios da mediação cultural, pois dessas nascem conexões para esses territórios, compreendidos como *campus* difusos [...], requerendo do público, do artista, do crítico, do mediador a imersão em territórios não mais estritamente relacionados às velhas categorias que, até então, serviram de norte para uma orientação no (e do) pensamento sobre as artes e a cultura. Se os territórios não são hierarquizados, então não se pode falar de um território central que servisse como referência aos demais. Por serem rizomáticos, os territórios são fugidios, múltiplos, fazendo sempre referência a outros territórios e expandindo-se para tantas outras possibilidades (MARTINS, 2014, p. 66).

E as crianças circulavam pela sala, antigo ateliê e território de tantas descobertas. Queriam elas, cada uma por vez, um momento de atenção e, mesmo que alguém já tivesse feito um questionamento, elas queriam ouvir e ver novamente (figuras 136, 137, 138, 139 e 140).

Figuras 136, 137, 138, 139 e 140 – Na garagem/ateliê do Museu Casa







Fonte: Da autora

Importante destacar que, num processo de mediação, o diálogo deve partir também das crianças. A ideia não está centrada em perguntas e respostas (o mediador pergunta e a criança responde), mas, sobretudo, numa conversa provocativa e lúdica em que ambos, crianças e mediador, aprendem, experimentam, ficando sempre um gostinho de quero mais, de algo inacabado que pode ser ressignificado a qualquer momento!

Fomos em seguida para o entorno do Museu Casa Fritz Alt, era tempo de sair. Esperando por nós estava o quarteto de dulcistas fazendo um concerto na varanda do Museu Casa. Entre canções infantis, algumas conhecidas pelas crianças e outras não, elas se aproximavam dos dulcistas como uma pequena plateia participante, pois nenhuma delas queria parar de cantar! “Mais uma, mais uma!”, era o pedido das crianças.

A música “Bam ba la lã” ganhou uma *performance* diferente, sendo cantada e tocada a quatro vozes e duas flautas doces; as crianças vibravam, seus olhos não piscavam e os corpos congelavam de êxtase pelo o que estava acontecendo. Era o “Bam ba la lã” de sempre, não? Estavam ouvindo algo não comum? Será? Quero pistas! Pelas expressões das crianças aquela experiência haveria de ficar marcada em suas memórias (figuras 141, 142, 143, 144, 145 e 146).

Depois de algumas canções o quarteto encerrou sua apresentação/interação, pois era tempo de outra mediação com movimento/dança em uma roda de conversa,

ali pertinho, no centro do gramado, ou melhor, havia chegada a hora de uma contação de história com movimentos sonoros e corporais.

Convite feito, as crianças seguiram em direção ao centro, mas o que haveria de acontecer agora? Eram tantas as emoções daquele dia, as mesmas mediações do CEI, porém diferentes, pois nenhuma experiência acontece do mesmo jeito e com as mesmas percepções. Nós, seres sensíveis, como dizem Picosque e Martins (2012, p. 34-35), estamos ávidos

[...] para roçar o mundo com nossos órgãos dos sentidos transformando essa coleta sensorial em informação para gerar processos cognitivos. Aquilo que é sentido transforma-se na fonte primária da cognição. [ou seja] O corpo é porta de entrada de todo o conhecimento e por isso o entendimento corpóreo se faz fonte para o conhecimento. [...] E pelo reconhecimento dos sentidos, do imaginário é que adentramos nas sutilezas do emaranhado da mente.

Figuras 141, 142, 143, 144, 145 e 146 – A musicalização na varanda do Museu Casa







Fonte: Da autora

Na entrada do terreno do Museu Casa Fritz Alt, há um gramado grande com um centro de pedras (pavimento) formando um jardim e pedras maiores para sentar. Aconchegamo-nos nesse círculo, e nosso desejo era contemplar a natureza, vê-la, ouvi-la e conversar sobre ela, falar também sobre todo esse processo de mediação cultural vivido pelas crianças e por nós até então. “Vamos dar uma olhadinha?”. Sugerir que todos dessem uma boa olhada onde estavam. “Vocês estão vendo a cidade lá embaixo?”, perguntei, virando meus olhares à paisagem (figura 147).

Figura 147 – Vista da cidade de Joinville olhando do gramado



Fonte: Da autora

Começamos a conversar, era a mediação em movimento/dança, porém eu não queria dizer nada, desejava que as crianças movimentassem mente e corpo, ideias e fantasia sem, necessariamente, perceber que estavam fazendo. Eu queria propor-lhes uma experiência como nos fala Larrosa (2015, p. 25):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Perguntei: “O que vocês acham desse lugar?”. Responderam as crianças gritando: “É legal!”. “Olha para a casa lá, vocês se lembram desse lugar?”. E uma criança respondeu que sim. Continuei: “Da onde?”. E as crianças responderam: “Da nossa escola!”; uma criança falou: “Tinha uma foto lá!”.

“Ficando bem em silêncio, o que a gente escuta?”, questionei. Vieram as seguintes respostas: “Som de passarinho”, “música”, “flauta”, “pombo” (risos). Karinna pergunta: “E o que mais?”. “Pássaros”, responde uma criança. Eu pergunto: “O que mais vocês veem aqui?”. Uma diz: “Eu vejo muitas flores e muitas árvores”.

Pistas: as crianças percebiam a natureza que havia no então espaço natural envolto no Museu Casa.

Em seguida solicitei às crianças que respirassem bem fundo... Iríamos imergir na dança pelos movimentos de uma história narrada, mais ou menos assim: vamos caminhar (batendo as palmas das mãos nas pernas), caminhando... (no ritmo das palmas). O movimento obedecia à história e a história dava o ritmo. Ou era o contrário? (figuras 148 a 159).

Figuras 148 e 149 – Começa a Mediação em dança no Museu Casa



Começamos a caminhada saindo do CEI ...



... Durante o percurso encontramos um rio, era preciso atravessá-lo, então vamos atravessar!  
Nadem!

Fonte: Da autora

Figuras 150 e 151 – Dança/narrativa/história, mas que papo é esse?



... Depois do rio foi preciso subir numa árvore bem alta, era preciso ver melhor o caminho...  
Subindo!



... No topo da árvore paramos para observar...

Fonte: Da autora

Figuras 152 e 153 – Uma aventura rumo ao Museu Casa



... Mas havia muito vento, uma ventania que balançava nossos corpos... Era preciso descer. Rápido!



... Descemos, corremos e chegamos...  
Chegamos à casa do Fritz Alt, agora  
espreguiça porque deu uma canseira!

Fonte: Da autora

Figuras 154 e 155 – Conversando sobre estar no Museu Casa



... Conversa vai, conversa vem, falamos de  
tudo que encontramos e que fizemos, um  
troca-troca de ideias...



... Mas era preciso dar tchau! Vamos voltar para o CEI!

Fonte: Da autora

Figuras 156 e 157 – Inicia-se a caminhada de retorno, mais aventura



... Inicia-se a caminhada de retorno... Vamos caminhar!



... De repente, uma onça!!! Corre, corre, vamos fugir, rápido!

Fonte: Da autora

Figuras 158 e 159 – Finalizando a mediação em dança, rumando para a próxima mediação



... Pelo rio! Vamos entrar no rio para a onça não pegar a gente! Nadem!



... Chegamos! Mas calma ainda há muita mediação cultural lá em cima do morro. Vamos subir?

Fonte: Da autora

Durante a mediação em dança, envolvendo uma contação de história, surgiram muitas falas, risadas e outras histórias, a fantasia dominou a nossa roda. Um menino envolvido com a nossa caminhada pelo mundo da ludicidade disse “porque a onça tem medo de água!”. Findamos o caminho na história e uma menina exclama: “vamos fazer o caminho de novo!”, caímos na gargalhada. Tão bom estar ali, mas de novo “o roteiro”, era preciso ir em frente. Andando pelos caminhos não triviais do Museu Casa, seguimos em frente, as crianças nos seguiam para passar entre as árvores, indo por meio da mata e respirando o ar bem fundo, enchendo os pulmões com força (figura 160).

Figura 160 – Indo por outros caminhos



Fonte: Da autora

Assim, chegamos ao anexo do Setor Educativo, próximo da cozinha, onde em mesinhas adaptadas dispusemos canetas coloridas, giz e papel. Karinna assumia a frente, em vez de argila agora as crianças iriam desenhar sobre o dia, assinar e marcar em cartões de papelão suas impressões sobre tudo que viram, ouviram e fizeram naquele dia (figuras 161 a 168).

Figuras 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167 e 168 – Mediação em artes visuais, desenhando/pintando, deixando marquinhas









Fonte: Da autora

E rapidinho, assim que as crianças terminavam, nós (pesquisadoras) colávamos os cartões criados pelas crianças após as experiências realizadas, envoltos em fotos referentes à mediação no CEI. No painel preparado especialmente por Karinna, sem que as crianças percebessem, seus cartões/produções eram fixados, numa dança rítmica de traços e cores (figuras 169, 170, 171 e 172).

Figuras 169, 170, 171 e 172 – Colando/montando o painel





Fonte: Da autora

Estava terminando a mediação... Mirtes pegou a flauta novamente para dar tom à última chamada, mas não menos importante: conhecer a Mostra Infantil! As crianças sabiam que havia algo dentro daquele galpão (Setor Educativo), algumas tentaram espiar, mas era em vão, muita informação, atividade aqui e atividade acolá, as crianças queriam fazer tudo de novo, porém era necessário encerrar, a manhã estava terminando e era preciso voltar para o CEI (figuras 173, 174 e 175).

Figuras 173, 174 e 175 – A Mostra infantil no Museu Casa Fritz Alt

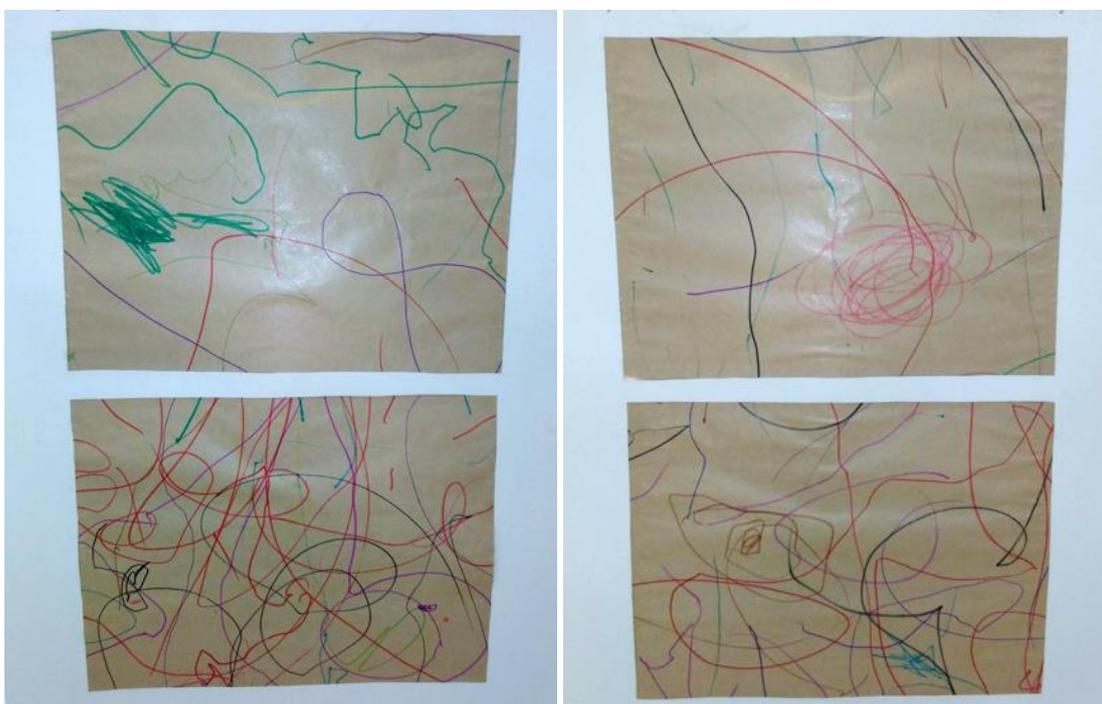




Fonte: Da autora

Na Mostra infantil se encontravam os desenhos dos movimentos realizados na mediação cultural em dança no CEI que foram anexados a outros papéis mais grossos (papelão). “Olha, foi a gente que fez”, disse uma criança para outra (figuras 176, 177, 178 e 179).

Figuras 176, 177, 178 e 179 – Registros dos movimentos/danças





Fonte: Da autora

Encontravam-se também as modelagens que foram organizadas em mesinhas. “Esse é o meu!”, diziam as crianças umas às outras, até em controvérsia com aquelas que queriam assumir suas produções. Nessa altura eu não sabia dizer a quem pertencia à produção. Deixei as crianças se resolverem, mas fiquei de olho (figuras 180 e 181).

Figuras 180 e 181 – Redescobrimo as produções em modelagem





Fonte: Da autora

Na Mostra também se encontravam as dulcistas, tocando e embalando as nossas memórias de um mês atrás. Apesar do tempo passado, quase dois meses, tudo ainda estava tão presente, o passado “presentificado” naquele galpão/centro da Mostra (figuras 182, 183 e 184).

Figuras 182, 183 e 184 – As dulcistas na Mostra infantil





Fonte: Da autora

Os bambolês rodavam com as mesmas fotos/imagens que estavam presentes no CEI algum tempo atrás. Algumas crianças diziam: “Já vimos essas fotos no CEI...” Outras perguntavam: “São essas mesmo?”. E enquanto decidiam sobre conhecer ou não as fotos/imagens, seguravam-nas, apalpavam-nas e olhavam-nas novamente, dançando entre elas. Rodopiando, correndo e brincando, fazendo daquele espaço um espaço lúdico, de prazer e de descoberta.

As crianças contavam/narravam histórias que ouviram sobre as fotos/imagens, sobre o Museu Casa. Corriam das mesas onde estavam as suas produções aos painéis, olhavam as fotos, reconheciam sua imagem e apontavam. Uma menina aponta a sua foto/imagem durante a mediação cultural no CEI Jardim Sofia e exclama: “olha eu quando eu era pequena!”, contou-me Jorge Pires, também

pesquisador do NUPAE e que observou bem de pertinho a cena para nos contar depois (figura 189). A nós cabíamos contemplar aquela paisagem sonora, visual e corporal. Estávamos vivendo a mediação, junto com elas (figuras 185, 186, 187, 188 e 189).

Figuras 185, 186, 187, 188 e 189 – A Mostra infantil





Fonte: Da autora

A Mostra Infantil foi resultado das mediações realizadas no CEI Jardim Sofia e, imediatamente, das mediações feitas no Museu Casa Friz Alt que ficou disponível à comunidade durante todo o mês de agosto (figuras 190 e 191). Na Mostra do Museu findamos nosso envolvimento encantado com as crianças, professores e coordenadores, foi uma despedida! Ainda havia muito a se fazer-pensar, era o fim de um trajeto que dava início a outros e outros. Retornávamos cheias de ideias, sensações, percepções, experiências e claro, afetamentos!

Figuras 190 e 191 – Convite da Mostra Infantil, frente e verso



Fonte: Da autora



*Para Daniela, o tempo é um  
acontecimento, e, na  
passagem de um instante ao  
outro, uma sensação de  
desestabilização, de espera  
para outro tempo!*

*Sílvia Pillotto*

Fonte: Imagens do Fotógrafo Rodrigo Madruga, 2015.

## 5. FINALIZANDO... MAS SEM CHEGAR AO CAIS!

Neste final de linha, mas sem chegar ao cais, retomo as indagações iniciais de pesquisa: a mediação cultural por meio da dança/educação pode mobilizar o aprendizado na infância? Pergunta sem resposta definitiva ou acabada, pois a criança aprende enquanto experimenta, descobre e inventa num processo contínuo.

Digamos que as crianças aprenderam, mas não especificamente apenas com a dança/movimento. Aprenderam vivendo, construindo encontros com as sonoridades, com o corpo/movimento, com o visual, com o tátil, enfim, com a experiência. Especialmente nesse momento de infância, a articulação das múltiplas linguagens/expressões é fundamental nos processos de ser e de aprender.

Talvez por isso e de certa forma por identificação, permitimo-nos o encontro entre territórios outros, envolvidos por três pesquisadoras, uma de dança, uma de música e outra de artes visuais. E nos trajetos trilhados aprendemos também umas com as outras, deliciando-nos com experiências até então não vividas totalmente por nós. Portanto, hoje penso na questão primeira desta pesquisa da seguinte forma: a mediação cultural por meio da dança/educação pode mobilizar o aprendizado na infância e em nós pesquisadoras?

Posso dizer que as articulações de mediação cultural, percorridas e atravessadas por meio das linguagens/expressões da arte (dança, música e artes visuais) promoveram experiências, sentidos e afetos múltiplos (corporais, sonoros e visuais) que presenciamos, tanto no CEI Jardim Sofia quanto no Museu Casa Fritz Alt. Evidentemente, meu foco ficou mais pautado na dança/educação e suas possibilidades, pois é desse lugar que lhes falo. No entanto, como já disse, não posso negar os outros tantos processos de aprendizagens e experiências, que tanto pesquisadores como crianças se apropriaram a partir de objetos, espaços e outras linguagens/expressões.

A qual aprendizagem estaria eu, neste último, mas não terminado trajeto, fazendo referência? Da arte? Da dança como linguagem/expressão específica? Da cultura? De conceitos? Quais? Eis a questão crucial que preciso enfrentar para validar cartograficamente a presente pesquisa/dissertação. E mais, quais foram os processos de aprendizagem e sentires construídos com as crianças durante as

mediações? O que eu farei com tantas pistas recolhidas, amontoadas, empilhadas, penduradas em minha cabeça? Ora, o título da pesquisa é *Mediação cultural por meio da dança/educação como possibilidade de aprendizagem na infância*, certo? Esse é o coração da pesquisa/dissertação! Ei! Método cartográfico, tu podes vir aqui um pouquinho?

Os efeitos desta investigação, narrados por meio de caminhos que percorremos, ora solitário, ora coletivo e de novo solitário, mas sempre buscando aprender com as experiências, apontaram alguns processos de aprendizagem das crianças em dança/educação. Exatamente isso, “apontaram”, sem a intenção de definir padrões, pois na cartografia somos tomados sempre pelo (in)conclusivo, pelo (in)definido, sempre um devir que dependerá das relações que estabelecemos, dos caminhos percorridos ou a percorrer! Como afirmam Deleuze e Guattari (2010, p. 26):

Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado.

Para os autores, o “conceito”, que eu não pretendo definir em relação ao tema proposto, é uma organização do pensamento. É um acontecimento no pensamento decorrente dos problemas que são “sentidos” muito antes do pensar. Os problemas são os motores do pensamento. E o pensamento, dessa forma, estará preenchido de imanência, ou seja, atravessado por vários elementos/circunstâncias que serão indissociáveis, mesmo em planos diferentes e imperceptíveis (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

É por isso que opto por falar de efeitos percebidos, em vez de estabelecer conceitos neste trajeto que finda, por ora, alguns recortes sobre dança/educação e que, pouco a pouco, se transformaram na presente dissertação. Meu não conceitual tem muito de Larrosa (2015, p. 42) quando escreve: “[...] se a função dos conceitos [...] é tranquilizar o homem que consegue possuí-los, talvez querer chegar demasiado rápido ao conceito seja como querer se tranquilizar demasiado rápido”. É por isso que eu não quero ter pressa! Como sujeito da experiência, penso em dar tempo ao tempo, contrariando o exposto universal de noção temporal, essa maré que nos toma fazendo do tempo um negócio. Ponho-me a reconhecer que todos nós

precisamos ver, ouvir, tocar, ter experiências e sentir, não mais, ou melhor. Apenas “permitir” ver, ouvir, tocar, ter experiências e sentir. E para isso precisamos dar tempo ao tempo. Precisamos dar tempo aos nossos sentidos.

Assim, organizei as pistas com base em descobertas, de cacos que guardei no bolso e de fragmentos que percebi durante todos os trajetos. Amarro algumas ideias e marco alguns efeitos sentidos sobre o processo vivido entre mediar e também aprender na mediação cultural. Falo por mim, pois nunca poderei falar em relação ao outro, na visão do outro e sobre a experiência do outro, tão singular e impossível de retratar ou descrever. Como nos diz Larrosa (2015, p. 32), “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”.

No final das contas... Meu primeiro realce é em direção a Deleuze e Guattari (2010), quando esclarecem que aprender a perceber e dar atenção aos signos nos abre possibilidades. Entendo, portanto, que “falar de linguagem é tratar da relação entre signos e não-signos” (TEDESCO, 2008, p. 22). Ou ainda apropriando-se da abordagem de Larrosa (2015), quando diz que a relação do sentido e do sem-sentido do que nos acontece é o que fica encarnado em nós.

Mas estou falando de signos? Sim! Estou falando de mediação de sentidos e significados, de signos e de significações. Estou falando das linguagens/expressões da arte, especificamente corpo/movimento/dança em pesquisa. Estou falando de nós, sujeitos de aprendizagem, crianças, adultos, pessoas que buscam sentidos na vida.

Falo de uma linguagem que ultrapassa a “fala”, que toma o corpo, a mente e o afeto, que toma o sujeito por inteiro. Estou falando das linguagens do movimento, do visual, do sonoro, do cognitivo e do sensível, que podem, por meio da arte, ir além da expressão, (des)construindo interpretações e significados, atravessando nossos caminhos, nossos percursos, dando outros rumos as nossas vidas.

Estou falando em e sobre o corpo e, por certo, sobre o movimento como uma construção cultural que, ao mesmo tempo em que é fruto, é também agente de cultura, especialmente pelo viés de Vygotsky (2009). E completando com Larrosa (2015), penso num corpo onde cada sociedade inscreve significados diversos que correspondem a cada cultura. Um corpo que possui diversas maneiras de sentir,

sempre individuais, particulares, contextuais e impossíveis de reproduzir. Fujo do universalismo, da racionalidade e do genérico.

O recorte desta pesquisa/dissertação buscou fazer conexões entre a educação formal e a educação não formal, especificamente o CEI Jardim Sofia e o Museu Casa Fritz Alt. Propôs tecer relações outras sobre o corpo/movimento/dança para a infância, mobilizando novas possibilidades de aprendizagem às crianças, aos professores, aos gestores e a nós, pesquisadoras, levando-nos a pensar por meio da experiência com as artes, como nos fala Kastrup (2008, p. 98): “[...] o pensamento não trabalha a partir do nada, de forma espontânea, mas é atingido por forças que o levam a pensar”. E não estou falando de experimento, pensando em ratos de laboratório. Muito pelo contrário, esta pesquisa/dissertação propôs experiências, impossíveis de coisificar, de tecnicamente reproduzir e de cientificamente pensar ou racionalizar.

A presente dissertação propôs o saber por meio dos sentidos em todos os sentidos, o saber pela experiência, como nos traz Larrosa (2015, p. 32) quando fala “[...] no que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece”. Dessa forma, foi preciso abrir janelas para novas experiências, levando-nos a pensar e é isso que a mediação cultural faz. “Pensar é sempre experimentar – não interpretar, mas experimentar – e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (DELEUZE *apud* KASTRUP, 2008, p. 97).

Apesar de não ter formação específica em música ou em artes visuais, penso em música e com a música, penso em artes visuais e com as artes visuais, atuo com e por meio delas. Eu as atravesso, mergulho e, muitas vezes, percebo conexões outras que podem potencializar os processos de aprendizagem sobre as situações, o mundo, o outro e a si próprio. “Os componentes permanecem distintos, mas algo passa de um a outro, algo de indecível [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 28).

A dança atravessa a música e as artes visuais, as artes visuais atravessam a dança e a música e a música atravessa as artes visuais e a dança. Uma tomba a outra, empurra, misturando-se, num miscigenar de cores, tons, ritmos, cheiros e formas.

Socializo algumas de minhas inquietudes e impressões, recolhidas durante os trajetos desta pesquisa/dissertação como observadora, mobilizadora, pesquisadora, escritora e participe das mediações entrecruzadas em pontos/momentos de sentidos diversos. Quais efeitos foram percebidos nesse recorte em relação ao corpo/movimento/dança?

Vejamos... Observamos, convivemos e conversamos com crianças. Posso dizer que construímos vínculos afetivos com as crianças por meio de mediações que envolveram, além das linguagens/expressões da arte, o patrimônio cultural local, o contexto do cotidiano e as relações entre nós todos. Fui também afetada e certamente as afetei em certo ponto que não posso quantificar e nem pretendo.

Tanto no espaço do CEI Jardim Sofia como no espaço do Museu Casa Fritz Alt, foi possível perceber, mesmo que sutilmente, as relações que as crianças tinham e/ou estabeleciam com cada espaço e com as pessoas (professores, gestores, pesquisadoras e outras crianças). Eram perceptíveis o ritmo cotidiano e o ritmo proposto nas mediações.

As manifestações infantis, maneiras ou sentidos, algo que eu não encontro palavras para descrever, estavam assinaladas em seus corpos, mas, eu alerta: visíveis somente aos olhos de quem se propõe a ver o outro inteiramente, como sujeito da experiência que tanto eu quanto nossa equipe buscaram se tornar.

Da primeira Mostra, realizada no CEI Jardim Sofia, preciso destacar o toque, pois foi algo que me chamou a atenção por diversas vezes, o toque! Segurar, apertar, conter a foto/imagem nas mãos, não poderia ser só a visão, o ver... Era preciso corporificar a foto/imagem. Assim, as crianças, em meio às fotos/imagens incorporadas à Mostra, davam-lhes vida, ou seja, outro destaque: o corpo dá vida ao objeto, ou situação. O corpo dá vida, dá sentido!

Nem consigo descrever a dimensão das relações estabelecidas entre os participantes da Mostra do CEI Jardim Sofia. Foram diversas narrativas que conectavam crianças, professores e gestores, além de nós, é claro! Narrativas e fazeres que intercambiavam novas fronteiras de conhecimento ante as antigas trincheiras, o fazer-saber do dia a dia. Digo isso pensando nos processos de aprendizagem “para” crianças de 4 e 5 anos, para aprendizagens “com” crianças em territórios em que também somos aprendentes.

Ainda no CEI, na mediação cultural em artes visuais, as crianças produziram modelagens em argila, como já havia mencionado. O que não havia dito é como elas produziram. Destaco em seus aprendizados processos infinitos enquanto falavam, dançavam, pulavam, socavam a argila, riam, conversavam, caíam ao chão, sentavam e ficavam em pé para dar peso, para dar aporte à força de esmagar a argila. Foi assim que as crianças inventaram um universo paralelo.

Foi um baile, um bailar com a argila, com a criação, com a produção. Foi arrepiante, foi hipnotizante ver, ouvir e estar com as crianças em meio aquele momento tão individual de criação, de experiência e, ao mesmo tempo, coletivo. O croqui de criação estava somente nelas, inscrito em seus corpos, culturalmente contornado em suas ações, seus gestos, que muito possivelmente seriam diferentes em outras crianças, de outros lugares, de outras culturas com, obviamente, inscrições diferentes de sentidos internalizados, construídos.

Outro aspecto importante foram as produções! Os personagens criados pelas crianças ganhavam vida em imagens disformes corporalmente: somente a cabeça ou somente o tronco. Ganhavam vida também em suas narrativas, que mudavam constantemente de acordo com a conversa estabelecida por elas. A mesma obra ora era um carro, ora era um ser de outro planeta ou um dinossauro, tudo sempre em busca, sempre em trânsito.

Para as crianças, as suas modelagens não eram disformes. Elas sequer relatavam que faltava algo em seus personagens. Pensando nisso, volto a minha própria ideia de corpo, vejo-me exigindo um corpo padrão, anatômico, tradicional. Traio as minhas próprias convicções, que vão contra a ideia de uma forma de corpo padrão, pois não há padrão; são corpos, inúmeros, diferentes, particulares e por isso mesmo não podem corresponder às concepções errado, feio e disforme! Com as crianças, construímos a ideia/concepção de corpo, mesmo não intencionalmente, mesmo inconsciente... E se alguém dissesse “isso não é um corpo certo”? “Isso não é um corpo bom”? Como ficariam as modelagens, ou melhor, que ideia de corpo, de si mesmo e de outro que estaríamos construindo com as crianças?

Destaco: a ideia-forma de corpo é diferente para cada criança, estará mais para o mundo da infância, da fantasia. Por mais sem sentido que para nós possa parecer, a ideia-forma de corpo será coerente com a sua representação mental,

lúdica. O corpo é também imaginação! O corpo é sempre uma visão, sempre singular, sempre única!

Fomos convidados a nos musicalizarmos, tanto crianças como adultos. A música nos tombava, nos envolvia, nos amarrava sem chance de escapatória, estávamos envoltos na mediação musical. E por que fugir? Com a música acontecendo em nós, era muito difícil diferenciar se era a música que nos incorporava em suas tramas ou se era o corpo que incorporava os sons e ritmos e, assim, tomava o seu lugar na orquestra improvisada no palco do CEI.

Foi um encontro, no sentido de Deleuze e Guattari (2010), onde não há expectativas em relação ao outro. No palco estavam objetos que as crianças não sabiam descrever, não sabiam para que serviam e por isso mesmo pegavam, seguravam, balançavam, roçavam, batiam. Era o encontro com o novo. Novamente destaque o toque, porém agora amplo para a questão do encaixe, do gesto para a produção de uma extensão do seu próprio corpo! Novas ferramentas: o gesto, o movimento, o som!

Pensando no encaixe, refiro-me ao encaixe do som, à escuta, à afinação; encontro entre o som produzido pelo novo anfitrião musical à criança. Esse conhecer que se encaixa num fazer-saber o som que tem, construindo outras relações entre a criança e o mundo. É um dizer falando línguas que eu prefiro descrever como: *tá, tá, tá...* *Shi, shi, shua*, ou *lá, lá, lá*. Talvez: *plin, plin, plin*, ou ainda: *roc, roc, roc*. Algo que me deixa feliz e me faz sorrir ao escrever esse trecho, aqui nesta pesquisa/dissertação.

O gesto teceu novas possibilidades às crianças. Quando digo que o gesto “teceu novas possibilidades” é pelo fato de que o gesto sempre está correlacionado a algo ou alguém, sempre impregnado de sentido e de significado. Ele pode se apresentar sorrateiro, sinestésico, silencioso, às vezes exagerado, às vezes altivo, muitas vezes armado de outros tantos gestos. Gestos observando outros gestos. Na mediação em musicalização, o gesto como movimento de comunicação se fez necessário para que processos de aprendizagem estivessem presentes na experiência.

No entanto o gesto gerou outros gestos e, muito rapidamente, o movimento impulsionado pelo ritmo criou outros movimentos. Isso acontecia ao passo em que os sons produzidos e a música entoada pela Mirtes contaminavam as percepções

das crianças. Como quando derrubamos o leite sobre a toalha da mesa e nos damos conta do fato de que o leite já transpassou a toalha e escorreu entre os vincos da mesa, passou pelas quinas e ensopou o tapete. Não me refiro a nenhuma tragédia, digo apenas que não temos o controle de tudo que nos passa. A música convidava o corpo e o corpo respondia numa relação amistosa, simpática, generosa entre ambos. Destaco: o corpo responde! Mesmo sem ser convidado ou questionado, o corpo sempre responde, sempre dialoga!

E na mediação em movimento/dança? Começo por relatar que em meu pensamento eu queria testar as crianças como: o que elas fariam caso fizessem tal movimento? Como elas responderiam a tal arguição? Como elas reagiriam quando eu...? Em que o movimento serviria...? Quem faria tal movimento que...? Era até chato de pensar! Eu estava planejando a experiência (como se fosse possível!), fazendo um ensaio de laboratório. Ora, eu estava coisificando a experiência, condicionando, maquinando, produzindo e não proporcionando o acontecimento da experiência. Estava naquele momento falhando com meus autores, minha bibliografia, minhas referências.

Logo, abandonei isso tudo, buscando outros caminhos... Caminhos que fizessem sentido para mim e quem sabe para o outro, a criança! Como muito bem nos alerta Larrosa (2015), esse algo que acontece em nós são marcas que ficarão pela eternidade.

Porém, para quem sempre planejou a aula a ser ministrada, milimetricamente, com início, meio e fim, com perspectivas de aprendizagem, com planos, com metas, com objetivos, como se permitir tal acontecimento? Mediação cultural, como nos expressa Martins (2014), foi e é um exercício de se desafiar, ou melhor, de se desconstruir enquanto sujeito educador, de se abrir, de receber o outro, de se permitir experimentar. E isso é tão assustador quanto é, infinitamente, maravilhoso.

Mesmo antes de subir no papel *kraft*, preso ao chão, duas meninas faziam giros de balé, a mediação em movimento/dança nem havia começado ainda e as crianças já estavam criando, recriando, vivenciando outros movimentos, convidando a si mesmas e aos outros para a dança, para o movimento. Ficar apenas de meias nos pés já demonstrava que algo sairia do comum.

No início as crianças pulavam, corriam sobre o papel e se encantavam com algo não previsto: o papel tinha barulhinho. Diferentemente do chão do pátio, o

barulhinho dos pés no papel, dos pulos, emitia estalinhos divertidos e, além disso, o papel escorregava como uma pista de deslizar. Por isso, destaco: o primeiro momento foi de descoberta, uma descoberta que aconteceu no fazer. Ora, a mediação conversa, de certa forma, com o imprevisível, no encontro, como nos revelam Deleuze e Guattari (2010).

De início, pedi que as crianças ficassem no espaço delimitado pelo papel. Dito isso, as crianças corriam nos limites, nas beiradas do papel, nos extremos. Como se pisar fora dele fosse o fim do mundo ou implicasse cair em algum tipo de buraco cheio de lava, de fogo ou de água. As crianças haviam convidado à brincadeira para passar um tempo conosco.

Comecei fazendo movimentos aleatórios e algumas poses, automaticamente as crianças me seguiam, copiavam/imitavam os movimentos. Transformavam o espaço-tempo em brincadeira de seguir o mestre. Quando os movimentos ficaram difíceis para algumas crianças, elas recriavam o movimento, trocavam por outro parecido ou nem tanto. Mesmo quando algumas diziam “não sei”, seus corpos ainda estavam tentando, a fala não correspondia à ação, o corpo não obedecia em parar de tentar. Isso me confundia, o corpo/movimento queria, fazia, mas o pensamento negava? Penso e questiono: temos compreensão dos limites, das possibilidades dos nossos próprios corpos/movimentos?

Quando o movimento não demonstrava desafio, algumas crianças recriavam o movimento de forma mais complexa, desafiavam-se testando os seus próprios limites. Sendo assim destaco: o movimento/dança é conhecer os próprios limites; é ultrapassar; é criar outros novos!

Quando me arrastei pelo chão, girando, segurando meus pés, esticando pernas e braços, gesticulando e sonorizando o movimento, as crianças riam! Divertiam-se copiando os movimentos e sonorizando da mesma forma que eu fazia. Até mesmo os comandos de voz que eu solicitava para a Mirtes ao teclado as crianças repetiam. Onde começava e terminava a mediação? Nesse mediar-brincar, as crianças não distinguiam as partes operacionais do fazer mediação, ou seja, o que estava fora do roteiro se perdia. Que bom! Penso eu e destaco: o movimento/dança tem som! Tem voz!

Olhos atentos, para saber o próximo passo/movimento, uma energia emanava naquele espaço de fazer com o outro, de estar entre os pés e mãos do outro. Não

havia limite para o que acontecia, porém havia regras como: rolar sem pôr a mão no chão; desenhar andando; riscar se arrastando de barriga no chão; colorir o papel olhando para cima, deitado e não olhar para o papel; desenhar passando um por cima do outro, criando e vencendo obstáculos.

Essas regras faziam parte da mediação, dando força/potência e destaque para algumas ações. Algumas crianças corriam para passar por cima das outras, eram os obstáculos. Nesse momento outra criança poderia ser uma pedra, um muro, uma barreira, um buraco, uma montanha, o que a imaginação deixasse acontecer. Por isso pontuo: o movimento é motor para a imaginação, ao passo que a imaginação alimenta o movimento! O movimento gera imaginação, e a imaginação gera movimento!

Por fim, era preciso ver bem o que todos nós (eu e as crianças) havíamos feito. Era preciso investigar o papel, procurar onde havia espaço para um novo risco, rabisco, desenho e cor. Procurar algum espacinho onde nós ainda não havíamos estado. Convidei as crianças a passar a mão por cima dos risquinhos, dos desenhos, sentindo a produção feita pelo movimento/dança, vendo bem, percorrendo os contornos e curvas da imaginação entre outros corpos, entre outras falas, risos e barulhos. Destaco: o movimento/dança vê! Vê a si mesmo, o outro e o mundo!

Quanto ao Museu Casa Fritz Alt, foi possível perceber que todas essas mediações – em dança, música e artes visuais – foram ressignificadas, inter cruzadas com outras percepções e lembradas agora em outro espaço não comum, não cotidiano. No Museu Casa, propus outro tipo de movimentação, outra organização corporal no espaço. Estávamos em meio à natureza, que nos chamava fortemente para o mundo da fantasia. Como abrir um livro de histórias, sugeri que a dança fosse contada, narrada e que essa fábula chamasse os movimentos, a dança.

Nessa história saíamos do CEI para ir à casa do Fritz Alt, numa jornada que envolvia um encontro com um tigre, uma travessia de riacho, correr pela mata, subir montanhas, escalar árvores, escutar os sons; era preciso atentar para os mínimos detalhes: olhando, procurando, fugindo, correndo, gritando, sentindo, encontrando e se perdendo!

No Museu Casa, tudo o que eu havia destacado no CEI reaparecia, ou seja: o movimento como descoberta, como encontro com o outro, como conhecer os

próprios limites, ultrapassar e criar outros; o movimento sonoro, que é barulho e que também é silêncio; o movimento para a imaginação e imaginação para o movimento; o movimento que faz ver a si mesmo, o outro e o mundo. E mais: o movimento que não é a dança como conhecemos, porém que dança ideias, pensamentos, imaginação e fantasia. O movimento que cria e reinventa movimento em dança e dança em movimento. O movimento/dança que não precisa de palco, que não precisa de melodia, que não é “bengala”, que apenas existe, por pura manifestação do sentir.

Pensando nesses efeitos percebidos e registrados, resalto a necessidade de permitir e de proporcionar experiências como portas de entrada para a construção de aprendizagens por meio das artes visuais, da música e, certamente, da dança.

Apoiada em Deleuze e Guattari (2010) e Kastrup, Tedesco e Passos (2008), penso que a aprendizagem pode estar em tudo que proporcione tremores, reverberações e mudanças em nós, sujeitos de aprendizagem. Contudo destaco a aprendizagem que está no saber conviver com os problemas, mas nunca passivamente. É o movimento em buscar alternativas, de driblar o acontecido em dobras possíveis, a exemplo do que ocorreu na produção das crianças com a argila: como amolecer a argila? Ou como modificá-la para criar o que eu tenho em mente? É preciso força ou não? Preciso de algum outro elemento que a desmanche? Qual? Tenho esse elemento? Na música: como tirar som desse objeto/instrumento? Balançando-o? Batendo-o? Raspando-o? E na dança: como faço esse movimento? Eu consigo? O que esse movimento significa? Até onde eu consigo esticar a perna? Por que eu não posso fazer isso em outros locais? E assim por diante. A busca por soluções (mesmo que momentâneas) ou o desenvolvimento de habilidades que contribuirão para os processos de aprendizagem pode, em um primeiro momento, recorrer à repetição para que se estabeleça como “estável ou solucionada”, como no caso dançar uma coreografia inúmeras vezes até internalizá-la, porém estabilidades são apenas temporárias.

A aprendizagem só se consuma verdadeiramente quando a relação simbólica é transformada em acoplamento direto do corpo com o instrumento, eliminando o intermediário da representação [o corpo comandado pela mente]. [...] Aprender não é se adequar a flauta, mas agenciar-se com ela. [...] Agenciamento é a comunicação direta [...]. Não opera por causalidade, mas por implicação recíproca entre movimentos, processos, ou fluxos heterogêneos, por dupla captura (KASTRUP, 2008, p. 105).

Ou seja, “[...] o produto da aprendizagem não é uma repetição mecânica [...] do mesmo, mas uma atividade criadora, que elimina o suposto determinismo do objeto ou do ambiente, atividade sempre em devir” (KASTRUP, 2008, p. 106). A aprendizagem pode ser constatada quando se torna possível imergir naquilo que se propôs a aprender, seja o que for; quando se torna possível criar, refletir e relacionar novas outras conexões e criar variações do aprendido. “A aprendizagem no sentido deleuziano não é analítica nem reflexiva. Se ela passa pela reflexão, não se esgota aí. Ela envolve intimidade, contato direto, corporal com a matéria” (KASTRUP, 2008, p. 107). Assim destaco o entendimento de aprendizagem inventiva de Kastrup (2008, p. 105):

[...] o melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo através de hábitos cristalizados, mas aquele que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir do controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. Aprender é estar atento às variações contínuas e às rápidas ressonâncias, mas isso implica, ao mesmo tempo, uma certa desatenção aos esquemas práticos da reconição.

São inúmeros os problemas que o corpo, a mente e os sentidos tentam resolver e se ajustar em consonância com os referenciais que, até aquele momento, tinham sido apropriados pelas crianças. Essas reverberações ora externas, ora internas são o novo, a experimentação, ou seja, é a experiência provocando aprendizagens.

Pensar, escrever, falar e fazer mediação cultural colocou-nos diante de outros portões, de outros lugares, outros mundos. Não nos bastava apenas atravessá-los, para que acontecesse a aprendizagem em mediação cultural com interdisciplinaridade, era preciso nos submeter à experiência de outras possibilidades do aprender. Para ficarmos, quem sabe, o mais próximo de tornarmos sujeitos da experiência ou “algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2015, p. 26-27).

Outro momento em que a aprendizagem pode estar e que a criança faz brincando é na “invenção”, algo que nós, adultos, precisamos (re)aprender.

Na música, por exemplo, quando as crianças cantaram trechos de uma melodia, no ritmo de outra, associavam outras palavras num brincar de inventar, modificando e trazendo algo novo para o já aprendido. Esse algo, como um trequinho diferente, não tem necessariamente o peso e a conotação de um problema, mas se enquadra como tal. O problema está no desenrolar de outras músicas a partir daquelas que foram ouvidas e cantadas. Na dança pude observar que as crianças não queriam se limitar à repetição dos mesmos movimentos; elas criavam outros diversos, eram variações inventivas que complicavam a rotina proposta. No jogo do movimento/dança, as crianças resolviam corporalmente o que eu nem havia proposto. Ou seja, problematizar também é um processo de aprendizagem!

O mundo contemporâneo se encontra em intenso processo de transformação [...]. Somos afetados por todos os lados por estímulos e informações novas. [...] Logo, se queremos criar novas formas de conhecer e viver, não podemos nos furtar de inventar um mundo. Aprender a viver num mundo sem fundamentos é inventá-lo ao viver (KASTRUP, 2008, p. 110).

No lúdico, na fantasia e na brincadeira, problematizar torna-se inerente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Outros elementos que merecem destaques são a interatividade, a reiteração, a fantasia do real e a ludicidade, que para Sarmiento (2004) são fundamentais nos processos de aprendizagem. Nas mediações aqui propostas esses elementos estiveram sempre presentes, pois são as relações e as interatividades que estabelecem e constroem suas identidades. Na reiteração surgem novas possibilidades de (re)construção de seu mundo, por exemplo: para a criança quando algo não dá certo ela tenta de novo de outra maneira. Assim também acontece no faz de conta (fantasia do real), pois no imaginário a criança atribui/constrói o significado para e das coisas. No que se refere à ludicidade, saliento que brincar é aquilo que a criança faz de mais sério. Brincar é a condição da aprendizagem para a criança, é a condição da experimentação e, dessa forma, de aprendizagem.

Esses efeitos sentidos, percebidos que destaco aqui são resultados sempre (in)conclusivos é claro, pois sempre estaremos em processos de aprendizagem, percorrendo espaços, vivenciando situações, encontrando objetos, tateando, sonorizando, dançando com outras pistas que validarão outras pesquisas, criando outros traços e descobrindo outros caminhos.

No entanto encontrar pistas em forma de aprendizados percebidos por nós quando estávamos com as crianças foi possível também pela escolha do método cartográfico. Com ele nossos olhos se aguçaram, se acalmaram e se ondularam nas mais ínfimas percepções, onde o dizer já não dava mais conta! E então o indizível nos tomou por completo e, assim, pudemos olhar quase que por completo as crianças, ajudadas pela música, pelas artes visuais e, claro, pelo movimento da dança! Aprendendo para além dessas linguagens/expressões, aprendendo simplesmente, experimentando e percebendo.

[...] A lógica circular do aprender aponta para o inacabamento do processo, pois não há solução definitiva para o problema da atenção. O aprendizado jamais é concluído [e] [...] cada sessão abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado (KASTRUP, 2008, p. 170).

Outro aspecto que não podemos deixar de fora foi a grande descoberta pelos espaços alternativos de aprendizagem, a exemplo do palco e do refeitório do CEI e do Museu Casa. Explorar esses espaços como possibilidade de aprendizagem foi uma descoberta incrível para nós e para as crianças. Tais espaços estavam repletos de identidades, de elementos que poderiam a qualquer tempo ser (re)significados em movimentos de aprendizagem. O espaço tem essa potencialidade e necessita apenas ser apropriado, tomado de sentidos por nós.

Demos sentidos também ao espaço quando realizamos as curadorias no CEI e no Museu Casa. Escolhas, decisões, discussões, argumentos que fizeram parte dessa jornada coberta por densas reflexões. Olhos curiosos se desdobravam em achados e aprendizados sobre nossos corpos no espaço envolto por paredes, fotos/imagens, sinalizações, cheiros, sons e movimento! Depois das curadorias, crianças no espaço fazendo descobertas, deixando suas impressões e marcas nas linguagens/expressões da arte/vida.

Foram experiências multicores sinalizadas e entrelaçadas por vozes, corpos em movimento, texturas, objetos e pessoas. Pessoas/crianças, pessoas/adultos, pessoas apenas! Pessoas que criam na experiência sentidos, amorosidade, afetos, aprendendo com a vida, viver! Este talvez seja o maior desafio de uma pesquisa: o que ficou de nós para os outros e dos outros em nós!

## REFERÊNCIAS

### Livros, artigos e outras publicações

---

ALVES, Rubem. **Do universo à jabuticaba**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus, 2005.

\_\_\_\_\_. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papirus, 1999.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. Mediação cultural é social. *In*: \_\_\_\_\_. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 13-22.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Primeiros passos, 20).

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. Tradução de Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. (Ensaio latino-americanos, 1).

CEI JARDIM SOFIA. **Projeto político-pedagógico**. Joinville, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIARELLI, Tadeu (Coord.). **Grupo de estudos em curadoria**. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 1998.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da (Org.) *et al.* **As artes no universo infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. *In*: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 21-52.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: 34, 2010.

DEMARCHI, Rita de Cássia. **Encontros sensíveis**: experiências de mediação da obra pública Estação Sumaré no metrô de São Paulo. 2003. Dissertação (Mestrado)–Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. O que veio antes: o corpo ou a dança? *In*: FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.); GODOY, Hermina Prado (Coord.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social em projetos sociais. *In*: VERCELLI, Ligia (Org.). **Educação não formal: campos de atuação**. vol. 11. Jundiaí: Paco Editorial: Pedagogia de A a Z, 2013. p. 11-32.

\_\_\_\_\_. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KASTRUP, Virginia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In*: \_\_\_\_\_; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 93-112.

\_\_\_\_\_. **A invenção de si e do mundo** – uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5. ed. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Anna Maria Barros De Vercchi e Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

\_\_\_\_\_. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b. p. 183-198.

\_\_\_\_\_. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Educação: experiência e sentido).

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orgs.). **Museu, educação e cultura:** encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005.

MADRUGA, Rodrigo. Fotos artísticas para a abertura dos capítulos. Joinville, SC, 2015.

MALDONATO, Mauro. **Passagens de tempo.** Tradução de Roberta Barni. São Paulo: SESC/SP, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Expedições instigantes. *In:* \_\_\_\_\_; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012a. p. 7-23.

\_\_\_\_\_. Mediação: primeiros encontros com arte e cultura. *In:* \_\_\_\_\_; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012b. p. 24-42.

\_\_\_\_\_. Mediação: provocações estéticas. **Revista Mediação,** São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2005.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Pensar juntos mediação cultural:** [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. (Arte, educação e cultura).

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

MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. *In:* PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler (Orgs.). **Arte/educação:** ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora UNIVILLE, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOMMENSOHN, Maria. Corpo trans-lúcido: uma reflexão sobre a história do corpo em cena. *In*: \_\_\_\_\_; PETRELLA, Paulo (Orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Bataloso (Colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015. (Práxis).

NANNI, Dionísia. **Dança educação** – princípios, métodos e técnicas. 5. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014.

\_\_\_\_\_; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Mirian Celeste. Revelações do corpo: estesia, conhecimento. *In*: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012, p. 33-39.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; GABRE, Solange; ARAÚJO, Patrícia K. de. Currículo para o ensino e aprendizagem da arte no contexto da infância: reflexões inquietantes. *In*: FERREIRA, Valéria Silva; GESSER, Verônica (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: princípios, pesquisas e reflexões. Curitiba: CRV, 2013.

\_\_\_\_\_ *et al* (Orgs.). **Uma educação pela infância**: diálogo com o currículo do 1.º ano do ensino fundamental. Joinville: Editora UNIVILLE, 2009.

PUIG, Carla Padró. Modos de pensar museologias: educação e estudos de museus. *In*: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 53-70.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. *In*: \_\_\_\_\_. **Este admirável mundo louco**. 3. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.<sup>a</sup> modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

TEDESCO, Silvia. Mapeando o domínio de estudos da psicologia da linguagem: por uma abordagem pragmática das palavras. *In*: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 21-45.

TEIXEIRA-MACHADO, Lavínia. Balé clássico na contemporaneidade: a dança elitista que se popularizou. *In*: CHARLOT, Bernard (Org.). **Educação e artes cênicas**: interfaces contemporâneas. Rio de Janeiro: Wak, 2013. p. 61-80.

TORDINO, Cláudio Antônio. A estética do método. *In*: FAZENDA; Ivani Catarina Arantes (Org.); GODOY, Hermina Prado (Coord.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. A dança com alma de criança! *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As artes no universo infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009. (Obras escolhidas).

### **Referências online**

---

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International Des Droits De L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), out. 2005. Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/estrutura\\_politica\\_gestao\\_organizacional/aula\\_01/imagens/01/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf)>. Acesso em: 2 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/boniteza.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

GROTH, Marlise. Fritz Alt para sempre na memória de todos. **Jornal A Notícia**, Joinville, 14 mar. 2001. Anexo. Disponível em: <<http://www1.an.com.br/2001/mar/14/0ane.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

LARROSA, Jorge. Vídeo no canal: univesptv. Publicado em 15 maio 2013c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>>. Acesso em: 22 jan. 2014. Nesse programa, Jorge Larrosa Bondía, da Universidade de Barcelona, enumera quais são, em sua opinião, os desafios da educação na Espanha.

\_\_\_\_\_. O que deveríamos fazer com nossas preocupações com o futuro? *In*: CARINGE, Camila. O papel da educação é subverter as regras. **Uol**, Portal do Aprendiz, São Paulo, mar. 2013d. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

RAMOS, Paola Novaes. **Condição humana, pertencimento e individualidade**. PET/POL – Universidade de Brasília. Publicado 3 ago. 2012. Disponível em: <<http://petpol.org/2012/08/03/condicao-humana-pertencimento-e-individualidade/>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

ROSSI, Juliana. **Artes visuais de Joinville e o blog como mediador cultural**. 2014. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014. Disponível em: <[http://univille.edu.br/community/mestrado\\_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao\\_Juliana\\_Rossi.pdf&current=/Dissertacoes\\_turma\\_II](http://univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Juliana_Rossi.pdf&current=/Dissertacoes_turma_II)>. Acesso em: 9 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Fritz Alt – biografia. **Blog Arte Jlle**, Joinville, 15 mar. 2013. Disponível em: <<http://artejlle.blogspot.com.br/2013/03/fritz-alt-biografia.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

SCHWARZ, Rodrigo. Verbete de bronze. **Jornal A Notícia**, Joinville, 25 jul. 2007. Anexo. Disponível em: <<http://www.an.com.br/anexo/2007/jul/25/0ane.jsp>>. Acesso em: 16 set. 2014.

VEIGA-NETTO, Alfredo. **Michel Foucault e os estudos culturais**. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas**

**Sociais (GIS)**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 23-36, 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

## **Decretos e leis**

---

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.349, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9769&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid=>)>. Acesso em: 5 set. 2015.

## **Vídeos, documentários e entrevistas**

---

FERNANDES, Michelle. **Relato descritivo do projeto político pedagógico do CEI Jardim Sofia**: depoimento [ago. 2015]. Entrevistadora: Daniela Cristina Viana. Joinville, SC: 2015.

FRITZ ALT – um homem e seu mundo. Direção: Tirotti. Roteiro original: Walter Guerreiro. Roteiro adaptado: Equipe projeto Fritz Alt (Ana Paula Santos, Maurício Biscaia, Tirotti). Atores: Eliton Felipe de Souza, Soraia Silva e Hélio Muniz. Artista plástica entrevistada: Edith Wetzel. Gênero: Vídeo documentário. Vídeo resultado do Programa de Extensão da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – Proex, Área de Extensão Universitária. Duração: 16 minutos, 2006.

HIROSHI, Jorge. **Relato sobre o Museu Fritz Alt**: depoimento via grupo focal [jun. 2014]. Participantes do grupo como entrevistadores: Daniela Cristina Viana, Silvia Sell Duarte Pillotto, Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon e Karinna Alves Cargnin. Joinville.

## **ANEXOS**

## FOTOS/IMAGENS DA VIDA/OBRAS DE FRITZ ALT UTILIZADAS NAS MOSTRAS



Fonte: Imagens concedidas pelo Museu Casa Fritz Alt

## APÊNDICES

## BANNER UTILIZADO NAS MOSTRAS



**EXPOSIÇÃO DE FOTOS DA VIDA E OBRA DO ARTISTA FRITZ ALT: MEDIAÇÃO CULTURAL SONORA, CORPORAL E VISUAL**



**Essa Exposição apresenta fotografias da vida e obra do artista Fritz Alt, reconhecido pela sua trajetória artística e pelo seu legado nas artes. Conta com fotos de sete esculturas, um objeto e a casa do artista, selecionadas pela equipe de pesquisadores e preparadas de forma impressa e laminadas em papel A3.**

Por meio da obra de Fritz Alt, identificamos como foi Joinville ontem e quais influências da sua obra e da sua inserção como cidadão na região de Joinville. Portanto, vendo o hoje, percebemos o que somos a partir das identidades construídas pelos outros e por nós mesmos.

**As crianças do Centro Educacional Infantil Jardim Sofia e do Colégio da Univille estão tendo a oportunidade de conhecer um pouco da história e da obra de Fritz Alt através dessa exposição. Entendemos que o processo de construção de identidades inicia na infância e que adentrar no universo das artes e das culturas é fundamental para a criança, contribuindo para o seu desenvolvimento não apenas cognitivo, mas, sobretudo, sensível.**

A partir desse pressuposto estaremos desenvolvendo mediação cultural, tendo a exposição como fonte inspiradora. Essa ação terá como suporte as linguagens expressivas sonoras, corporais e visuais com movimentos lúdicos, envolvendo o encontro das crianças com outras crianças, com os pesquisadores, com os professores e com a comunidade de forma geral.

**As atividades propostas fazem parte de pesquisas referentes à mediação cultural, incluindo a musicalização, as artes visuais e a dança/educação como possibilidade de aprendizagem na infância. Buscam também interagir no processo de reflexão sobre outros modos de aprendizagem na infância para além dos muros escolares, tendo o Centro Educacional Infantil Jardim Sofia, o Colégio da Univille e o Museu Casa Fritz Alt como possibilidade real nessa trajetória.**

A exposição fotográfica e itinerante é uma primeira etapa na trajetória de saberes e experiências das crianças. O segundo movimento está focado na ida das crianças ao Museu Casa Fritz Alt com ações de mediação cultural envolvendo as linguagens sonoras, corporais e visuais, mobilizando seus processos de aprendizagem.

**Esperamos que esses encontros com a arte e a cultura possam contribuir para que sejamos seres humanos críticos, autônomos e sensíveis, vivendo conseqüentemente num espaço de compartilhamentos, respeito e amorosidade.**

### Mestradas em Educação:

Daniela Cristina Viana  
Karinna Alves Cargnin  
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon

### Apoio Curatorial:

Jorge Luiz Seger Gonçalves  
Sílvia Sell Duarte Pillotto

Realização:

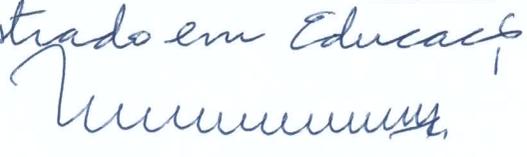


Parcerias:





## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: MEDIÇÃO CULTURAL POR MEIO DA DANÇA/EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA		2. Número de Participantes da Pesquisa: 30	
3. Área Temática: Não se aplica.			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: DANIELA CRISTINA VIANA			
6. CPF: 053.593.519-69		7. Endereço (Rua, n.º): JAPURA GUANABARA CASA JOINVILLE SANTA CATARINA 89207800	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (47) 3429-5968	10. Outro Telefone: (47) 8856-3636
11. Email: daniela.lfsc@gmail.com			
12. Cargo: Pesquisadora			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 27, 10, 2014		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
13. Nome: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE		14. CNPJ: 84.714.682/0002-75	15. Unidade/Órgão: Mestrado em Educação
16. Telefone: (47) 3461-9031		17. Outro Telefone: (47) 3461-9077	
Termo de Compromisso (do responsável pela Instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: 		CPF: 651389539-15	
Cargo/Função: Professora/Coordenadora do Mestrado em Educação		 Assinatura	
Data: 22, 10, 2014			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.		Profª. Dra. Márcia de Souza Hobold Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação - UNIVILLE	

## DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu George L. S. Gonçalves, RG 3.135.512, diretor do Museu Casa Fritz Alt, localizado na Rua Aubé, s/nº (Servidão Fritz Alt), Bairro Boa Vista, declaro para os devidos fins que concordo em participar da pesquisa intitulada “**Mediação cultural por meio da dança/educação como possibilidade de aprendizagem na infância**”, cujo **objetivo** é “construir diretrizes em mediação cultural com foco na dança/educação para a infância tendo os espaços formais e não formais da educação como propulsores do processo de aprendizagem, tendo as unidades de educação (CEI Jardim Sofia e Colégio da UNIVILLE) e o Museu Casa Fritz Alt como mobilizadores desse processo”. A pesquisadora é a mestranda Daniela Cristina Viana, a qual estará sob a orientação da Prof Dr Silvia Sell Duarte Pillotto da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Declaro que realizarei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que cumprirei o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuirei com a pesquisa mencionada, sempre que necessário, fornecendo informações.

Também fui informado que, de forma alguma, haverá identificação dos alunos, dos professores, bem como da instituição, sendo garantido o sigilo e assegurado a privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sei que é possível, em qualquer fase dessa pesquisa, retirar esse consentimento, e que não receberei nenhum pagamento ou ressarcimento pela pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos alunos, professores e o nome das instituições envolvidas.

Coloco-me a disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Assinatura: George L. S. Gonçalves  
Cargo/Função: Diretor do Museu Casa Fritz Alt

Joinville, 8 de agosto de 2014.

Carta de anuência

Declaro para os devidos fins que o Museu Casa Fritz Alt está ciente e concorda em participar da pesquisa intitulada “**MEDIAÇÃO CULTURAL POR MEIO DA DANÇA/EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA**”, cujo objetivo é “construir diretrizes em mediação cultural com foco na dança/educação para a infância tendo os espaços formais e não formais da educação como propulsores do processo de aprendizagem, tendo as unidades de educação (CEI Jardim Sofia e Colégio da UNIVILLE) e o Museu Casa Fritz Alt como mobilizadores desse processo”. A participação será através da execução da proposta de mediação cultural.

  
\_\_\_\_\_  
Diretor do Museu Casa Fritz Alt

**Endereço:** Rua Aubé, s/nº (Servidão Fritz Alt) - Boa Vista

**Telefone:** (47) 3433 - 3811

**Email:** fritzalt@joinvillecultural.sc.gov.br

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo solicitado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pela mestranda **DANIELA CRISTINA VIANA**, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

O objetivo dessa pesquisa é construir diretrizes em mediação cultural com foco na dança/educação para a infância tendo os espaços formais e não formais da educação como propulsores do processo de aprendizagem. Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações em um diário de bordo, registro fotográfico e atividades desenvolvidas junto às crianças.

Importante ressaltar que você terá a total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira, se sentir constrangida, assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado (a) de forma alguma. De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora sob um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Lembramos ainda que, a participação de seu filho/a será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Profª Drª Silvia Sell Duarte Pillotto no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 8856-3636. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

### CONSENTIMENTO

Eu, **Marlize M. Schoroeder**, RG 1.931.679, no cargo/função de Coordenadora da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Joinville, declaro ter sido suficientemente informada e concordo em participar de forma voluntária da pesquisa descrita acima.

Joinville, 19 de agosto de 2014.

  
Marlize Martineli Schoroeder  
Coordenadora de Educação Infantil  
Matrícula 14676  
Marlize M. Schoroeder  
Coordenadora da Educação Infantil  
da Rede Municipal de Educação de  
Joinville

  
Daniela Cristina Viana  
Pesquisadora Responsável

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo solicitado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia **DANIELA CRISTINA VIANA**, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

O objetivo dessa pesquisa é construir diretrizes em mediação cultural com foco na dança/educação para a infância tendo os espaços formais e não formais da educação como propulsores do processo de aprendizagem. Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações em um diário de bordo, registro fotográfico e atividades desenvolvidas junto às crianças.

Importante ressaltar que você terá a total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira, se sentir constrangida, assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado (a) de forma alguma. De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora sob um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Lembramos ainda que, a participação de seu filho/a será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Sell Duarte Pillotto no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 8856-3636. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

### CONSENTIMENTO

Eu, **Sonia Fachini**, RG 5318087, no cargo/função de Diretora Executiva da Rede Municipal de Educação de Joinville, declaro ter sido suficientemente informada e concordo em participar de forma voluntária da pesquisa descrita acima.

Joinville, 19 de agosto de 2014.



Sonia Fachini  
Diretora Executiva  
da Rede Municipal de Educação de

Sônia Regina V. Fachini  
Diretora Executiva  
Matr. 14.187

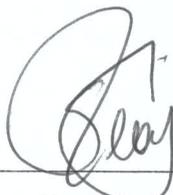


Daniela Cristina Viana  
Pesquisadora Responsável

Joinville, 19 de agosto de 2014.

Carta de anuência

Declaro para os devidos fins que a Diretoria Executiva da Secretaria Municipal de Educação de Joinville está ciente e concorda em participar da pesquisa intitulada **“MEDIÇÃO CULTURAL POR MEIO DA DANÇA/EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA”**, cujo objetivo é “construir diretrizes em mediação cultural com foco na dança/educação para a infância tendo os espaços formais e não formais da educação como propulsores do processo de aprendizagem, tendo as unidades de educação (CEI Jardim Sofia e Colégio da UNIVILLE) e o Museu Casa Fritz Alt como mobilizadores desse processo”. A participação será através da execução da proposta de mediação cultural.



Sra. Sônia Fachini  
Diretora Executiva da Secretaria Municipal de Educação de Joinville

**Sônia Regina V. Fachini**  
Diretora Executiva  
Matr. 14.187

**Secretaria Municipal de Educação de Joinville**

**Endereço:** Rua Itajaí, 390 – Centro – CEP: 89201-090 – Joinville, SC

**Telefone:** (47) 3431 - 3000

**Fax:** (47) 3433 - 1122 Joinville

## DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu Adriane da Silva, RG 2.769.360, diretora do Centro de Educação Infantil – Jardim Sofia, localizado na Rua Cuba, 85 – Jardim Sofia, declaro para os devidos fins que concordo em participar da pesquisa intitulada “**Mediação cultural por meio da dança/educação como possibilidade de aprendizagem na infância**”, cujo **objetivo** é “construir diretrizes em mediação cultural com foco na dança/educação para a infância tendo os espaços formais e não formais da educação como propulsores do processo de aprendizagem, tendo as unidades de educação (CEI Jardim Sofia e Colégio da UNIVILLE) e o Museu Casa Fritz Alt como mobilizadores desse processo”. A pesquisadora é a mestranda Daniela Cristina Viana, a qual estará sob a orientação da Prof Dr Silvia Sell Duarte Pillotto da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Declaro que realizarei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que cumprirei o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuirei com a pesquisa mencionada, sempre que necessário, fornecendo informações.

Também fui informada que, de forma alguma, haverá identificação dos alunos, dos professores, bem como da instituição, sendo garantido o sigilo e assegurado a privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sei que é possível, em qualquer fase dessa pesquisa, retirar esse consentimento, e que não receberei nenhum pagamento ou ressarcimento pela pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos alunos, professores e o nome das instituições envolvidas.

Coloco-me a disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

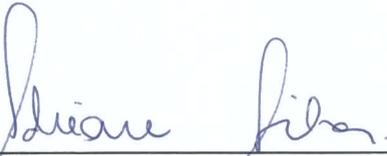


Professora Adriane da Silva  
Diretora do CEI – Jardim Sofia

Joinville, 8 de agosto de 2014.

Carta de anuência

Declaro para os devidos fins que o Centro de Educação Infantil – Jardim Sofia está ciente e concorda em participar da pesquisa intitulada “**MEDIAÇÃO CULTURAL POR MEIO DA DANÇA/EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA**”, cujo objetivo é “construir diretrizes em mediação cultural com foco na dança/educação para a infância tendo os espaços formais e não formais da educação como propulsores do processo de aprendizagem, tendo as unidades de educação (CEI Jardim Sofia e Colégio da UNIVILLE) e o Museu Casa Fritz Alt como mobilizadores desse processo”. A participação será através da execução da proposta de mediação cultural.



---

Professora Adriane da Silva  
Diretora do CEI – Jardim Sofia

**CEI – Jardim Sofia**

**Endereço:** Rua Cuba, 85 – Jardim Sofia

**Telefone:** (47) 3435 - 3446

**Email:** [cei.sofia@ig.com.br](mailto:cei.sofia@ig.com.br)

**Site:** <http://ceijardimsofia.blogspot.com>

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo solicitado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia **DANIELA CRISTINA VIANA**, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

O objetivo dessa pesquisa é construir diretrizes em mediação cultural com foco na dança/educação para a infância tendo os espaços formais e não formais da educação como propulsores do processo de aprendizagem. Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações em um diário de bordo, registro fotográfico e atividades desenvolvidas junto às crianças.

Importante ressaltar que você terá a total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira, se sentir constrangida, assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado (a) de forma alguma. De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora sob um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Lembramos ainda que, a participação de seu filho/a será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa ProfªDrª Sílvia Sell Duarte Pillotto no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 8856-3636. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, no cargo/função de \_\_\_\_\_ da turma \_\_\_\_\_, do **Centro de Educação Infantil – CEI Jardim Sofia**, declaro ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar de forma voluntária da pesquisa descrita acima.

Joinville, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
**Daniela Cristina Viana**  
Pesquisadora Responsável

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo solicitado (a) a autorizar a participação, como voluntário (a), de seu (sua) filho/a \_\_\_\_\_ em uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia **DANIELA CRISTINA VIANA**, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

O objetivo dessa pesquisa é construir diretrizes em mediação cultural com foco na dança/educação para a infância tendo os espaços formais e não formais da educação como propulsores do processo de aprendizagem. Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações em um diário de bordo, registro fotográfico e atividades desenvolvidas junto às crianças.

Importante ressaltar que a criança terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira, se sentir constrangida, assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a ela ou a você. Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, a criança e seu responsável, como já mencionado, não serão penalizados. De igual modo, é importante lembrar que você e/ou a criança terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora sob um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Lembramos ainda que, a participação de seu filho/a será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>Silvia Sell Duarte Pillotto no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 8856-3636. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, pai/mãe/responsável de \_\_\_\_\_ da turma \_\_\_\_\_, do **Centro de Educação Infantil – CEI Jardim Sofia**, declaro ter sido suficientemente informado (a) e concordo em autorizar a participação voluntária de meu filho/filha na pesquisa descrita acima.

Joinville, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Pai/Mãe/Responsável**

\_\_\_\_\_  
**Daniela Cristina Viana**  
Pesquisadora Responsável

## AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar minha imagem e/ou voz, diante da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada ou impressa, bem como autorizar o uso de nome, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens será para fins da pesquisa a “MEDIACÃO CULTURAL POR MEIO DA DANÇA/EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA”, sob responsabilidade da mestranda DANIELA CRISTINA VIANA e orientação da Professora Dra. SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO, **cujo objetivo é construir diretrizes em mediação cultural com foco na dança/educação para a infância tendo os espaços formais e não formais da educação como propulsores do processo de aprendizagem.**

Assinatura: \_\_\_\_\_

Joinville, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM  
PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, pai/mãe ou responsável legal por  
\_\_\_\_\_ abaixo assinado (a),

autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar a imagem e/ou a voz, diante da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada ou impressa, bem como autorizar o uso de nome, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens será para fins da pesquisa a “MEDIÇÃO CULTURAL POR MEIO DA DANÇA/EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA”, sob responsabilidade da mestranda DANIELA CRISTINA VIANA e orientação da Professora Dra. SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO, **cujo objetivo é construir diretrizes em mediação cultural com foco na dança/educação para a infância tendo os espaços formais e não formais da educação como propulsores do processo de aprendizagem.**

Assinatura do Pai/Mãe/Responsável:

\_\_\_\_\_

Joinville, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.