

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO
DO CONHECIMENTO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MÍDIA E CONHECIMENTO

ROSELI AMADO DA SILVA GARCIA

MÍDIAS DO CONHECIMENTO
NA AUTOCONSTRUÇÃO DE SUJEITOS COMPLEXOS:
um estudo de caso no Museu de Arte Moderna da Bahia

FLORIANÓPOLIS
2010

ROSELI AMADO DA SILVA GARCIA

MÍDIAS DO CONHECIMENTO
NA AUTOCONSTRUÇÃO DE SUJEITOS COMPLEXOS:
Um estudo de caso no Museu de Arte Moderna da Bahia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Área de concentração: Mídia e Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira
Fialho
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Christianne C.R.S.
Coelho

FLORIANÓPOLIS
2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

G216m Garcia, Roseli Amado da Silva

Mídias do conhecimento na autoconstrução de sujeitos complexos [tese] : um estudo de caso no Museu de Arte Moderna da Bahia / Roseli Amado da Silva Garcia ; orientador, Francisco Antônio Pereira Fialho. - Florianópolis, SC, 2010.

1 v.: il., grafs., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Inclui referências

1. Museu de Arte Moderna (Salvador, BA). 2. Gestão do conhecimento. 3. Paradigma da complexidade. 4. Sujeito complexo. 5. Mídias do conhecimento. 6. Educação e Arte. 7. Cognição. 8. Mediação cultural. I. Fialho, Francisco Antonio Pereira. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. III. Título.

CDU 659.2

ROSELI AMADO DA SILVA GARCIA

MÍDIAS DO CONHECIMENTO
NA AUTOCONSTRUÇÃO DE SUJEITOS COMPLEXOS:
um estudo de caso no Museu de Arte Moderna da Bahia

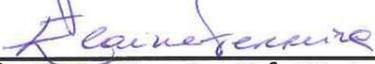
Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento – Área de Concentração: Mídia e Conhecimento e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 4 de novembro de 2010.

Banca Examinadora:



Prof. Francisco Antônio Pereria Fialho, Dr. (Orientador)



Prof.ª Elaine Ferreira, Dr.ª (Moderadora externa)

Prof.ª Arceloni Neusa Volpato Dra. (Examinadora externa)



Prof.ª Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Dr.ª
(Examinadora externa)

Prof. Richard Perassi Luiz de Sousa, Dr. (Membro)

FLORIANÓPOLIS
2010

Agradecimentos

Ao Senhor, meu Deus, fonte infinita de luz, paz e amor nesta jornada terrena;

A Cláudio Osnei, Letícia Maria e Marina, pela compreensão e colaboração nos momentos de ausência;

Aos mestres e amigos ao longo de minha formação profissional, no acreditar no potencial da criação artística para a transformação do homem, aos professores da graduação e do mestrado em especial à Lucimar Bello, João Francisco Duarte Júnior, Maciej Babinski, Eliana Nardini, Celeste Wanner e Eliana Barbosa.

Aos amigos e colaboradores do Museu de Arte Moderna da Bahia, em especial à Cristiane Delecrode, Antônio Carlos Portela, Sandra Moura de Jesus, Gilson Assis, Margarete Abreu, Elaine Bispo, Érika Campos, Sandra Regina de Jesus, Solange Farkas, Stella Carrozzo, Simone Pinho, Luciana Moniz;

Aos artistas e arte educadores Maju Fiso, Wagner Lacerda Adriana Araújo e Uran Rodrigues que colaboraram nas atividades do Projeto Piloto Linha do Abraço;

Aos integrantes do Instituto de Música da Universidade Católica de Salvador, em especial aos estudantes de Artes Visuais e à Leda Margarida Cerqueira;

A toda a comunidade, às mães e a todas as crianças do Projeto Piloto Linha do Abraço, em especial a D. Iolanda;

Ao meu orientador, Francisco Antonio Pereira Fialho e a minha co-orientadora Christiane C.R.S.S. Coelho, pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos mais difíceis;

Aos professores Richard Perassi, Maria Cristina da Rosa e Carmem Sinzato pelas sugestões e pareceres quando do Exame de Qualificação.

Aos colegas, professores e amigos que fiz durante o curso, nas pessoas dos professores Roberto Pacheco e Gregório Varvakis e em especial à amiga-irmã Lucília Panisset Travassos, Heródoto Bento de Mello Filho e Ermelinda Ganem;

À Constância Maria Borges de Souza e Ana Lúcia da Silva, pelo apoio constante e sempre presente.

Para minhas avós (*in memoriam*), Olívia Furlanetto Amado e Rosalina Senhorinha de Moraes,

Para meus pais, João Batista da Silva (J.B) e Maria Lígia Amado da Silva,

Para Cláudio Osnei, Letícia Maria e Marina, por ordem de chegada em minha vida;

Para minhas irmãs, irmãos e meus sobrinhos e sobrinhas queridos;

Para aqueles que se percebem em processo de autoconstrução e que acreditam no fazer, pensar e sentir arte como um dos caminhos possíveis para um mundo de paz, uma vida mais consciente com o planeta, com amor e solidariedade.

*“[...] Possa o seu amor ser o solo onde nascem
nossas ações”*

Pai-nosso em aramaico

*“[...] a arte é o meio mais direto de se unir ao
Um, ao princípio de todas as coisas. Nela, por
ela, conjugam-se com efeito o sensível e a idéia,
um elo que, do mundo das percepções, vai
direto à alma do universo. A arte se abre sobre
uma visão do todo. A beleza é a chave da
compreensão.”*

Anne Cauquelin

RESUMO

GARCIA, R. A. S. **Mídias do Conhecimento na autoconstrução de sujeitos complexos**: um estudo de caso no Museu de Arte Moderna da Bahia. 2010. 238 p. Tese de Doutorado em Mídias do Conhecimento - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis.

Percebendo o ser humano como uma eco-geno-feno-auto-reorganização (MORIN, 2001; 2003), a pesquisa voltou-se para o desenvolvimento de ambientes de colaboração e compartilhamento de experiências estético-artísticas no Museu de Arte Moderna da Bahia – MAM BA e em uma comunidade próxima ao museu. Compreendendo-se os meios de expressão visuais e meios de comunicação como mídias do conhecimento, o problema da pesquisa configurou-se na seguinte pergunta: “Como desenvolver programas institucionais de mediação cultural em artes visuais com comunidades, para possibilitar a autoconstrução de sujeitos complexos?”. O estudo teve como objetivo geral desenvolver uma estrutura de referência para a mediação cultural em espaços museais, sob a perspectiva do pensamento complexo. Foi realizada uma pesquisa-ação integral e sistêmica, que permeou as fronteiras das áreas do conhecimento que compõem o Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC, sendo seu enfoque principal as Mídias do Conhecimento. A metodologia foi utilizada como estratégia (MORIN, 2001), tendo sido configurado um Projeto Piloto, intitulado Linha do Abraço desenvolvido com moradores de uma comunidade próxima ao MAM BA. Os ambientes constituídos e o fazer artístico dos sujeitos da pesquisa foram investigados a partir do paradigma da complexidade (MORIN, 2001), da biologia do amor (MATURANA, 2002), da teoria da atuação (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003) e dos entrelaçamentos entre cognição e arte (EFLAND, 2002; FIALHO, 2001). A observação participante, a escuta sensível (BARBIER, 2003) e o registro de atividades realizadas configuraram as técnicas de pesquisa utilizadas. Diagnosticaram-se possibilidades de mudanças nos sistemas de construção de significados, na percepção dos espaços da comunidade e do museu, assim como nos sentimentos e sensações dos participantes e da própria pesquisadora.

Palavras-chave: Paradigma da complexidade. Gestão do conhecimento. Sujeito complexo. Mídias do conhecimento. Arte/educação. Mediação cultural. Cognição. Museu de Arte Moderna da Bahia.

ABSTRACT

GARCIA, R. A. S. **Knowledge media in the self-construction of complex individuals:** A Case Study at the Museum of Modern Art of Bahia. 2010. 238 p. Doctorate Thesis in Knowledge Media - Knowledge Engineering and Management Post Graduation Programme, UFSC, Florianopolis, Brazil.

By perceiving the human being as an eco-gen-feno-self-re-organization (Morin, 2001; 2003), the research focused on the establishment of a collaborative and aesthetic-artistic experience sharing environments at the Museum of Modern Art of Bahia – MAM/BA and a community of people who live near this museum. Understanding the visual expression and means of communication as knowledge media the research problem was designed from the question, “How can institutional programmes for cultural mediation in visual arts be developed with communities in order to enable the self-construction of complex individuals?” The research aimed at developing a frame of reference for cultural mediation in museum spaces, from the perspective of complex thinking. This case study permeated the boundaries of the knowledge areas that constitute the Knowledge Engineering and Management post graduation programme and it focused mainly on knowledge media. In this work, the approaching methodology was used as a strategy (Morin, 2001) to set a project to be developed with residents of a community close to the museum. The project itself was named The Embrace Line. Both the environment and the artistic performance of the research participants were approached from the points of view of the complexity paradigm (Morin, 2001), of the biology of love (Maturana, 2002), of the theory of action (Varela, Thompson, Rosch, 2003) and of the interlacement of art and cognition (Efland, 2002; Fialho, 2001) in the construction of meaning. The techniques chosen to be used in this research were participant observation, sensitive listening (Barbier, 2003) and the recording of performed activities. The possibility of changes in the meaning construction systems, in the perception of the community’s spaces as well as in the museum, and also in the participants and the researcher’s own feelings and sensations was diagnosed.

Key words: Complexity paradigms. Knowledge Management. Complex subject. Knowledge media. Art-education. Cultural mediation. Cognition. Museum of Modern Art of Bahia - MAM/BA.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- CRITÉRIOS DE UMA EXPERIÊNCIA	73
FIGURA 2 - PROPOSTA PARA NOVO MAPA DAS MEDIAÇÕES.....	92
FIGURA 3 – CAMADAS TEÓRICO-CONCEITUAIS E CAMADAS PRÁTICO- VIVENCIAIS	106
FIGURA 4 – VISTAS DO CASARÃO E DA CAPELA DO MAM BA	137
FIGURA 5 - CARTOGRAFIAS - PONTOS DE IRRADIAÇÃO DO CETA – SOLAR DO UNHÃO BA.....	140
FIGURA 6. PROGRAMAÇÃO PROJETO ESPECIAL PARA O MAM BA,2008....	160
FIGURA 7- REGISTRO DE ATIVIDADES , 2008.....	161
FIGURA 8 - LOGOMARCA DO PROJETO PILOTO LINHA DO ABRAÇO.....	162
FIGURA 9- REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS LINHAS ESTRUTURANTES E EIXOS NORTEADORES	172
FIGURA 10 - DETALHAMENTO DOS ANÉIS-CAMADAS QUE COMPÕEM AS LINHAS ESTRUTURANTES.....	173
FIGURA 11- OS QUATRO TIPOS DE <i>BA</i>	175
FIGURA 12 –PROJETO PILOTO LINHA DO ABRAÇO ESTRUTURA CONCEITO- VIVENCIAL, 2009	178
FIGURA 13 - A LINHA DO ABRAÇO CAMINHANDO NA COMUNIDADE -2008 ...	182
FIGURA 14– VISITANDO A EXPOSIÇÃO ÍTERA,2008.....	182
FIGURA 15– VISITANDO AS EXPOSIÇÕES TEMPLASTIA - 2008.....	183
FIGURA 16-. ATIVIDADE PRÁTICA; DESENHANDO COM LINHAS E CORDÕES - 2008.....	183
FIGURA 17. MESA DE TRABALHO E DESENHO FINALIZADO. - 2009	184
FIGURA 18- EXPERIENCIANDO OS SENTIDOS (ESQ.); HISTÓRIA COM DESENHOS EM SOBREPOSIÇÃO (DIR.)	184
FIGURA 19. EXIBIÇÃO DO FILME KIRIKU E A FEITICEIRA ;DESENHO KIRIKOU NA ALDEIA- 2008	186
FIGURA 20– ATIVIDADE DESENROLANDO OS CORDÕES DE NOSSA HISTÓRIA - 2009.....	187
FIGURA 21– LIVROS CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS - 2009	187
FIGURA 22. FOTOS DO ENTORNO DA COMUNIDADE.	190
FIGURA 23– ATIVIDADE O MITO DA NOITE: RECORTE E COLAGEM.....	190
FIGURA 24- DETALHES DA OBRA OBJETO ÓPTICO # 2	191
FIGURA 25 - STILL DA OBRA 17 ANOS, 2 MESES E 10 DIAS	191
FIGURA 26 - STILL DA OBRA SEVEN GRACES FOR A BOY.....	192
FIGURA 27 - CAIXAS DE MEDIAÇÃO - 15º SALÃO DA BAHIA.	193
FIGURA 28. A CAIXA NA CASA DE UMA DAS CRIANÇAS.....	193

FIGURA 29 – DESENHOS REALIZADOS DURANTE A ATIVIDADES DE MEDIAÇÃO 15º SALÃO DA BAHIA.	194
FIGURA 30. FORMULÁRIO DE REGISTRO DE ATIVIDADE.....	197
FIGURA 31 – MESA DE TRABALHO E VISTA E DETALHES DOS TRABALHOS REALIZADOS E EXPOSTOS - 2009.....	198
FIGURA 32. O BARCO LINHA DO ABRAÇO, NAS EXPOSIÇÕES-ATIVIDADES -2009	199
FIGURA 33. OS MONÓCULOS COM PALAVRAS E DESENHOS, NAS EXPOSIÇÕES- ATIVIDADE. - 2009	200
FIGURA 34 -. AS CRIANÇAS INTERAGINDO COM OS TRABALHOS -2009.....	201
FIGURA 35- INSTALAÇÃO “O BARCO LINHA DO ABRAÇO” , 2009.....	201
FIGURA 36– OBSERVANDO A INSTALAÇÃO “O BARCO LINHA DO ABRAÇO”. 201	
FIGURA 37 - EXPOSIÇÃO-ATIVIDADE -GALERIA DO IMUCSAL - 2009.....	202
FIGURA 38 - MAPA DE NAVEGAÇÃO – PROPOSTA HIPERMÍDIA PROJETO PILOTO LINHA DO ABRAÇO: CRIANÇAS NO MUSEU, 2009.	205
FIGURA 39– TELA DE ABERTURA HIPERMÍDIA LINHA DO ABRAÇO: CRIANÇAS NO MUSEU – 2009.	206
FIGURA 40- MAPA DAS TELAS INICIAIS DE DIRECIONAMENTO – 2009.....	207
FIGURA 41 IMAGEM DA TELA JOGOS DO MUSEU-2010	207
FIGURA 42– EXEMPLO DE TELA DE DIRECIONAMENTO “JOGOS DO MUSEU” - 2010	208
FIGURA 43– TELA HISTÓRIAS? QUEM TEM PRA CONTAR? 2010	209
FIGURA 44– TELAS OBSERVATÓRIO E TELA DE DIRECIONAMENTO DE UMA DAS FOTOGRAFIAS- 2009	209
FIGURA 45– TELA "VAMOS DESENHAR" - 2009	210

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - COMPARAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO SIMPLIFICADOR	45
QUADRO 2 -AUTO-ORGANIZAÇÃO (BIOLOGIA) E ORGANIZAÇÃO DE SI (FÍSICA).	47
QUADRO 3 – O PARADIGMA ECOLÓGICO E O SUJEITO-INDIVÍDUO-COMPLEXO	51
QUADRO 4- PENSAMENTO COMPLEXO E FAZER-FRUIR-ESTÉTICO-ARTÍSTICO.	82
QUADRO 5- PESQUISAS-AÇÕES E TIPOLOGIA DE PARTICIPAÇÕES.	113
QUADRO 6. LISTA DE EXPOSIÇÕES MEDIADAS NO PROJETO PILOTO LINHA DO ABRAÇO	126
QUADRO 7 - CARGOS COMISSIONADOS DO MAM BA	143

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

MAM- BA	Museu de Arte Moderna da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOM	Conselho Internacional de Museus
MinC	Ministério da Cultura
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
UNESCO	Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas
NAE MAM-BA	Núcleo de Arte Educação do Museu de Arte Moderna da Bahia
IPAC	Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
IMUCSAL	Instituto de Música da Universidade Católica de Salvador

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	25
1.1 JUSTIFICATIVA.....	26
1.2 QUESTÃO CENTRAL DA PESQUISA:.....	30
1.2.1 <i>Pressupostos:</i>	30
1.3 OBJETIVOS:	31
1.3.1 <i>Objetivo Geral:</i>	31
1.3.2 <i>Objetivos específicos:</i>	31
1.4 RELEVÂNCIA E INEDITISMO	31
1.5 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	32
1.6 DESCRIÇÕES DOS CAPÍTULOS:	33
2- O PENSAMENTO COMPLEXO	35
2.1 SITUANDO O PENSAMENTO COMPLEXO	35
2.2 O SUJEITO COMPLEXO	45
2.2.1 <i>Sujeito-indivíduo complexo: um ser cultural</i>	52
3.CONHECER O MUNDO SOB O OLHAR DO SUJEITO COMPLEXO	59
3.1 A BIOLOGIA DO CONHECIMENTO: UNICIDADE ENTRE SUJEITO COGNOSCENTE E O OBJETO DO CONHECIMENTO	59
3.2 PIAGET E VYGOTSKY: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AÇÃO DE APRENDER .	64
3.3 ARTES VISUAIS: A EXPERIÊNCIA COMO AÇÃO INTERSUBJETIVA NA COMPREENSÃO-EXPLICAÇÃO DO MUNDO.....	69
3.3.1 <i>A experiência estética: caminho para a explicação – compreensão do mundo</i>	70
3.3.2 <i>Arte/educação como território de estesia: imaginação e experiência sensível na criação poética</i>	73
4. MÍDIAS DO CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS	83
4.1 OS DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS NA CONTEMPORANEIDADE.....	83
4.2 INTERMEDIÇÕES – CAMADAS DE SENTIDOS E SIGNIFICAÇÃO CONSTRUÍDAS DIALOGICAMENTE	93
4.3 ARTES VISUAIS SOB A PERSPECTIVA DOS DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS: ESPAÇOS RELACIONAIS HÍBRIDOS	98
5 - METODOLOGIA: TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS	105
5.1 O VIVENCIAR A PESQUISA.....	107
5.2 – ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA PESQUISA-AÇÃO	111
5.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA	115
5.3.1 <i>O processo da coleta de dados</i>	117

5.4 O PROJETO PILOTO LINHA DO ABRAÇO	120
5.4.1 <i>Objetivo Geral:</i>	121
5.4.2 <i>Objetivos Específicos:</i>	121
5.4.3 <i>Espaços de Aprendizagem: o locus da Pesquisa</i>	122
5.4.4 <i>Sujeitos da pesquisa:</i>	122
5.4.5 <i>Categorias para a compreensão/explicação de todo o processo da pesquisa:</i>	123
5.4.6 <i>Cronograma de realização das atividades:</i>	123
5.5. LIMITAÇÕES DA PESQUISA:	129
6 – O MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA – ESPAÇO TRANSDISCIPLINAR DE APRENDIZAGEM	131
6.1 O ESPAÇO MUSEAL – BREVE HISTÓRICO	132
6.2. O MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA.....	136
6.2.1 <i>O Núcleo de Arte Educação do MAM BA</i>	147
7 - A BIOLOGIA DO AMOR NA AÇÃO DE APRENDER JUNTOS	157
7.1 PROJETO PILOTO LINHA DO ABRAÇO: OS TEMPOS INICIAIS.....	158
7.2 DIMENSÕES E EIXOS NORTEADORES NA MEDIAÇÃO CULTURAL	164
7.2.1 <i>Os ambientes e a construção do conhecimento</i>	173
7.3 O PROJETO PILOTO LINHA DO ABRAÇO: MULTIAMBIENTES PARA A CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO	176
7.3.1 <i>Oficinas de educação artístico-estética</i>	178
7.3.2 <i>Exposições-atividades</i>	198
7.3.3 <i>Rodas de conversa:</i>	202
7.3.4 <i>A proposta para hipermídia - Linha do Abraço: crianças no museu</i>	203
8 – CONCLUSÕES.....	219
REFERÊNCIAS	224
APÊNDICE A –EXEMPLO DE PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS	231
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO – MEDIADORES MAM BA	232
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS (P.1).....	233
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS (P.2).....	234
ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO – 15º SALÃO DA BAHIA.....	237

1 - INTRODUÇÃO

Como educadora e artista plástica, o universo das artes está presente em todas as atividades que venho desenvolvendo, sejam pedagógicas, administrativas ou de criação artística. Tenho tido a possibilidade de me perceber como indivíduo e também de instigar e provocar reflexões em outros indivíduos, permaneço estudando e refletindo sobre as inter-relações, entre o recriar conhecimento no campo das artes e das ciências. Minha experiência, enquanto educadora, tem demonstrado a importância das vivências na realidade prática, para que ocorra a aprendizagem, por parte dos aprendentes colaborativos: educandos e educadores. Pensamentos, reflexões e afirmações sobre a importância da mediação – pré-texto para a consciência do que está ocorrendo à nossa volta, sempre estiveram presentes nos meus apontamentos.

Imersos em nossa contemporaneidade, no contato direto com as tecnologias de informação e comunicação, tive uma infância e adolescência em que os canais de comunicação se restringiam à televisão e ao rádio e já, na minha juventude, foi possível observar o fazer artístico, as técnicas artesanais (desenho, pintura, modelagem, escultura, gravura), mecânicas (impressão off-set e fotografia) e eletrônicas (vídeo) de produção. O contato com o computador só ocorreu na minha fase adulta, na década de 1990, e também com a produção e realização própria de trabalhos em vídeo-arte. Atualmente, a expansão presente nas possibilidades da rede www, o contato com os dispositivos móveis – *ipods* e telefones celulares, a captação, transferência, armazenamento e edição de sons e de imagens, estáticas e em movimento, apresentam uma característica peculiar: a individualização e o acesso facilitado ao mesmo tempo em que se ampliam as redes sociais. Acompanhamos a história, os percursos vão se formando e, mesmo sem perceber, o dia a dia está entranhado em nós.

Diante deste contexto, que mecanismos utilizar para potencializar experiências estéticas-estéticas frente a trabalhos de arte contemporânea? Como os espaços culturais têm contribuído para uma efetiva aproximação das classes sociais menos favorecidas ao universo das artes visuais? A pesquisa desenvolveu-se a partir de possibilidades do estabelecimento de ambientes de colaboração e compartilhamento de experiências, para a recriação de significados em artes visuais, com

crianças de 4 a 11 anos de idade, no Museu de Arte Moderna da Bahia – MAM BA, na cidade de Salvador, a partir da configuração e execução de um projeto piloto intitulado Linha do Abraço.

As crianças participantes são moradoras de uma comunidade próxima ao MAM-BA. Atividades também foram desenvolvidas com pais, responsáveis e moradores da comunidade, assim como com grupo de colaboradores, estudantes e profissionais que integraram a equipe do projeto piloto. Pretende-se dar continuidade ao projeto piloto, nos espaços do museu e da comunidade, assim como na implementação do ambiente virtual e também juntamente às escolas municipais.

Na sociedade do conhecimento, frente à potencialização das formas de troca da informação e produção do conhecimento, qual deve ser o papel dos museus de arte? Como fazer com que as linguagens artísticas sejam utilizadas como interfaces, para a compreensão das obras de arte, assim como para o fortalecimento identitário dos receptores-fruidores?

Como fomentar uma aproximação de comunidades que, por seu histórico, não se identificam com os espaços de produção e difusão cultural, como os museus? Como fazer com que esses espaços não sejam reprodutores de discursos excludentes?

1.1 Justificativa

Vivenciamos um momento em que uma nova epistême se configura: a epistême da complexidade, trazendo consigo uma outra visão de mundo, solicitando novas posturas de educadores, pesquisadores, artistas-pesquisadores, estudantes e cidadãos. Nesse novo olhar, tem-se o resgate do sensível, da valorização do campo dos afetos, da diversidade cultural, da ação consciente.

Os museus configuram-se como espaços para a preservação e disseminação do conhecimento, desenvolvendo atividade econômica diretamente ligada à cultura. De acordo com o Sistema de Informações e Indicadores Culturais (IBGE, 2007): consideram-se como atividades econômicas diretamente relacionadas à cultura as atividades características que são típicas da cultura, tradicionalmente ligadas às artes. Foram incluídas as atividades de edição de livros, rádio, televisão, teatro, música, bibliotecas, arquivos, museus e patrimônio histórico. São espaços de história, de vivências e construção de conhecimento, que têm passado por transformações em nossa contemporaneidade. Concebidos inicialmente apenas para o armazenamento de objetos

culturais, hoje almejam tornar-se ambientes vivos de produção cultural, são um canal de comunicação (ARAUJO, OLIVEIRA BRUNO, 1995).

De acordo com o Estatuto dos Museus (2009), os museus são instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

De acordo com o Ministério da Cultura MinC (2007), apenas 13% dos brasileiros frequentam cinema alguma vez no ano. 92% dos brasileiros nunca frequentaram museus. 93,4% dos brasileiros jamais frequentaram alguma exposição de arte. 78% dos brasileiros nunca assistiram a um espetáculo de dança, embora 28,8% saiam para dançar. Mais de 90% dos municípios não possuem salas de cinema, teatro, museus e espaços culturais multiuso.

Outra estatística que confirma a baixa frequência do público aos museus é também a baixa disponibilidade desses espaços em cidades brasileiras, conforme dados do MinC do ano de 2006 (MinC, 2009, p. 108).

Em que os museus equivalem a somente 21,9% dos equipamentos culturais distribuídos nos municípios, disponíveis no Brasil. Em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – (IBOPE, 2005, citado por MinC 2009, p. 145) em capitais brasileiras, a respeito das práticas culturais, ir à museus foi indicado somente na cidade do Rio de Janeiro, com um percentual de 2,4%, não tendo sido indicada nos dados coletados na cidade de Salvador e demais capitais pesquisadas.

A importância dos museus como espaços para interlocuções culturais e educacionais tem sido demonstrada pelas políticas públicas voltadas para esta área, nos últimos anos. No ano de 2003 o Ministério da Cultura apresentou as bases para uma política nacional para os museus, estruturada no Caderno: Política Nacional de Museus: Memória e Cidadania (MinC, 2003). Neste documento são apresentados os eixos norteadores para a concretização desta política, quais sejam: a) Gestão e configuração do campo museológico; b) Democratização e acesso aos bens culturais; c) Formação e capacitação de recursos humanos; d) Informatização de museus; e) Modernização de infra-estruturas museológicas; e) Financiamento e fomento para museus e f) Aquisição e gerenciamento de acervos museológicos.

O estado da Bahia apresenta na região Nordeste o maior número de museus (143), mesclando gestão municipal, estadual e privada.

O decreto-lei de fundação do MAM-BA é datado do ano de 1959, sendo que o primeiro museu estadual da cidade de Salvador foi fundado em 1918, o Museu de Arte da Bahia. Inicialmente a sede do MAM-BA funcionou no *foyer* do Teatro Castro Alves, mudando-se em 1963 para o local onde se encontra até os dias de hoje, o Solar do Unhão. Este complexo arquitetônico foi tombado como patrimônio histórico pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN em 1943. Nos últimos anos da década de 1950 estava em completo abandono. Lina Bo Bardi foi a primeira diretora do MAM BA e também a autora do projeto de restauração que devolveu ao Solar o reconhecimento de sua memória, para utilização e cuidado da sociedade soteropolitana, passando a sediar o MAM-BA. Desde sua criação o MAM-BA possui um desejo de ligação com a universidade, com os artistas, intelectuais, com os artistas populares, assim como com o “novo”, implícito na palavra moderno.

A arte moderna, no entanto, possui um histórico de afastamento do grande público, dos “não-iniciados”, característica que vem se transformando no cenário de algumas tendências da arte contemporânea. A arte/educação como mediação cultural e social em espaços museais tem sua importância como interface entre os visitantes fruidores e as obras expostas nesses locais, pois o Brasil ainda possui um percentual bastante reduzido com relação a visitantes de museus. Sabe-se que essa é uma questão também correlacionada à educação. O MAM-BA tem, nesses últimos dois anos, trabalhado para que essa realidade se transforme, com a exposição de obras em linguagens contemporâneas e trabalhando na implantação de programas educativos, mas muito ainda pode ser feito no campo da mediação cultural.

A experimentação tem sido cada vez mais utilizada pelos artistas visuais, a partir da fotografia, do cinema, da televisão, do vídeo e do computador. Esses dispositivos tecnológicos, digitais eletro-eletrônicos ou analógicos constituem-se como meios de construção, recepção e apresentação das mensagens estéticas em nossa contemporaneidade. As tecnologias permeiam o cotidiano, estimulando os canais perceptivos do homem, provocando transformações em seu modo de ver e de estar no mundo.

Acredita-se em uma influência recíproca entre os dispositivos tecnológicos e a produção artística, no sentido de novas descobertas, de

criação de novas possibilidades de construção e recepção das informações estético-artísticas.

Pretende-se trabalhar os conceitos de mediação e dos termos relacionados, refletindo sobre os modos de construção dos significados. Percebendo os museus de arte como ambientes para a construção do conhecimento, como desenvolver uma mediação para que o conhecimento produzido não seja a reprodução de uma cultura dominante? Da mesma maneira, como trabalhar as mídias para que não corroborem este tipo de discurso?

Trabalhando com a sensibilização do olhar, a comunicação de formas e também a expressão, as linguagens visuais proporcionam atos de cognição, criatividade, aliando razão e emoção, na construção dos sentidos. Assim, tratar o tema da arte contemporânea, seus processos de elaboração, como também a valorização da história de vida dos moradores e da própria comunidade e seus diálogos com o MAM-BA, configuraram-se como uma possibilidade de inclusão dos moradores no universo das artes visuais, assim como o exercício de uma cidadania plena, a partir das obras de arte e do espaço museal como mídias, meios para a construção do conhecimento.

Pesquisou-se a mediação cultural compreendida a partir dos pressupostos da complexidade, em que o museu enquanto instituição assume seu papel de interlocutor, entre a sociedade e as obras de arte, através de eixos norteadores para ações em arte/educação. Será apresentada uma estrutura de referência para a arte/educação como mediação, para que os espaços culturais se efetivem em espaços fomentadores da autoconstrução de sujeitos complexos.

Segundo Santos (2005), a informação é um dado, um objeto interpretado pelo receptor ou usuário, enquanto que conhecimento é a aplicação desta informação em um contexto prático, vivenciado. Sendo assim, o conhecimento é característico do ser humano: “[...] todo conhecimento nasce de uma relação estética com o mundo, já que precisamos sentir o mundo para conhecê-lo”. (SOUSA, 2005, p. 21).

A presente pesquisa almejou contribuir para a percepção de permeabilidade e fluidez entre as fronteiras das áreas do conhecimento humano, sendo que a escolha por um programa multidisciplinar permitiu-me explorar e apresentar as características do fazer artístico enquanto criação do conhecimento, a partir do paradigma da complexidade (MORIN, 2001), da biologia do amor (MATURANA, 2002), e da cognição atuante (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003). Assim como propor, a partir dessas teorias, uma estrutura de referência para programas de

mediação cultural nos espaços transdisciplinares e não formais de aprendizagem – os museus de arte, refletindo sobre os ambientes como propulsores da criação do conhecimento.

As Mídias do Conhecimento, como enfoque principal da pesquisa, sob a perspectiva de possibilitar a compreensão dos sistemas de mídias como potencializadores da autoconstrução de sujeitos complexos, possuindo como enfoque as relações entre trabalhos de artes visuais contemporâneos e o espectador-fruidor; a Gestão do Conhecimento dando suporte para o diagnóstico dos mecanismos utilizados para o Planejamento e Aprendizagem dos processos do Núcleo de Arte educação do MAM-BA, na realização das mediações e em mecanismos sugeridos para a efetivação da estrutura proposta e fornecendo o embasamento para a compreensão do MAM-BA, enquanto espaço transdisciplinar de aprendizagem. Nessa proposta temos uma Engenharia Humana em que o sujeito, que emerge da experiência, torna-se um novo ser, capaz de um pensar complexo.

1.2 Questão central da pesquisa:

Como desenvolver programas institucionais de mediação cultural em artes visuais com comunidades, para possibilitar a autoconstrução de sujeitos complexos, visando à inclusão cultural?

1.2.1 Pressupostos:

- O primeiro passo, para uma comunicação-fruição estética, apreensão através dos sentidos e da cognição de forma hologramática visando a recriação de conhecimento, em um espaço museal é o receptor se identificar com o mesmo (sentimento de pertencimento, acolhimento); assim, é necessária a valorização e utilização dos códigos culturais do receptor na construção das propostas de mediação cultural;
- A mediação cultural em artes visuais, como forma de criação e explicitação do conhecimento, possui como potência o exercício das características do ser complexo. Para essa atualização e trajetória desse ser, os princípios do método do pensamento complexo devem ser utilizados na realização de práticas de mediação cultural em artes visuais.
- Os processos de criação e construção (suporte- tecnologias) das propostas de obras contemporâneas configuram-se como ambientes

estimuladores do pensar complexo. Assim, compreender as mídias do conhecimento ou dispositivos tecnológicos utilizados na construção dos trabalhos de arte contemporânea é um dos passos para a comunicação-fruição estética no universo infantil;

- São necessárias estratégias para a realização de um programa sistemático de mediação cultural no MAM-BA, voltado para crianças de comunidades, no sentido de estimular o fortalecimento dos laços entre essas comunidades e o museu, enquanto espaço de preservação, disseminação e criação de conhecimento, fomentando, assim, a inclusão cultural.

1.3 Objetivos:

1.3.1 Objetivo Geral:

- Desenvolver uma proposta/estrutura de referência para programas de mediação cultural em espaços museais, para a autoconstrução de sujeitos complexos, visando à inclusão cultural

1.3.2 Objetivos específicos:

- Caracterizar o Museu de Arte Moderna da Bahia como um espaço transdisciplinar de aprendizagem;
- Apresentar as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental presentes na criação do conhecimento, enquanto processo de autoconstrução dos indivíduos;
- Analisar os princípios dos processos de criação e estímulo à aprendizagem em artes visuais e os princípios do pensamento complexo, como pressupostos para criação do conhecimento;
- Compreender os sistemas de mídias utilizados em vivências artístico-estéticas como ferramentas potencializadoras da autoconstrução de sujeitos complexos.

1.4 Relevância e ineditismo

A relevância do tema apresenta-se pela necessidade de mais estudos e aprofundamentos no Brasil, com relação à arte educação, enquanto processo cognitivo. A ênfase no papel da emoção nos processos de autoconstrução do indivíduo-sujeito em seus acoplamentos estruturais com o ambiente e a estreita correlação entre

os processos de criação-fruição-artístico-estéticos e o pensamento complexo. A biologia do amor, como campo da abordagem para os trabalhos e atividades da pesquisa-ação coloca-se como fatores de importância para a presente pesquisa, assim como a abordagem da mídia enquanto ferramenta para a produção de espaços de relação para a construção de significados , intersubjetivamente , junto aos trabalhos de artes visuais. Ou seja, esses espaços e as formas e procedimentos trabalhados a partir dos mesmos, como mediação cultural, buscando estabelecer elos de aproximação entre espaços museais e comunidades, de forma a se proporcionar uma continuidade.

Os ambientes, as obras e os mecanismos utilizados nas mediações, trabalhados como mídias para a construção do conhecimento no contexto das artes visuais e sua aprendizagem como mediação cultural, visando à autoconstrução de sujeitos complexos colocam-se como ponto de relevância e também de ineditismo.

Desta forma, para a presente pesquisa, o espaço museal, assim como as exposições de artes visuais e as obras de arte, são consideradas mídia, com as especificidades de cada um desses elementos, ampliando-se para a proposta de construção de um sistema hipermídia, a partir das experiências vivenciadas no Projeto Piloto Linha do Abraço e de seus produtos, como desenhos, pinturas e criação de histórias, direcionado para o público infantil. O MAM BA não possui sistema hipermídia para este público e a proposta da presente pesquisa é a de propor um projeto piloto com plataformas físicas e virtuais, para uma interação mais efetiva entre o museu e a comunidade.

1.5 Delimitação da pesquisa

O acervo do MAM-BA passou por um período de restauração e somente no dia 20 de dezembro de 2009 foi aberta uma exposição de um recorte do mesmo, ao público.

Dessa forma, as obras trabalhadas nas ações integraram exposições temporárias e também a exposição do 15º Salão de Arte da Bahia. Algumas ações foram realizadas com obras premiadas que dialogam com as novas tecnologias. Essas obras passaram a integrar o acervo do MAM-BA.

A pesquisa voltou-se para questões relativas à estética da recepção, relação obra-espectador-fruidor e suas implicações em relação às propostas contemporâneas de artes visuais, mais especificamente as obras e o espaço museal. Buscou-se também compreender o

sentimento que crianças moradoras da comunidade próxima ao MAM-BA têm sobre o universo das artes visuais e sobre o próprio museu, a partir das histórias da própria comunidade e seus moradores.

A pesquisa possuiu um enfoque sobre as mudanças de atitudes dos participantes, a partir das vivências transdisciplinares estético-artísticas, em coletividade; não tendo sido trabalhado um enfoque a partir de uma perspectiva de desenvolvimento da expressão gráfica, aliada aos aspectos da psicologia infantil.

Foi configurado um Projeto Piloto, intitulado “Linha do Abraço”, como campo da pesquisa-ação que foi desenvolvida no período de setembro de 2008 a maio de 2010. Participaram como sujeitos da pesquisa, um mesmo grupo de 25 crianças, com uma média de presença constante de 19 crianças em todos os 51 encontros realizados.

1.6 Descrições dos capítulos:

Após a apresentação do tema, sua relevância, os objetivos e as limitações da pesquisa, os assuntos tratados a seguir serão:

No capítulo dois abordam-se a temática dos conceitos relacionados ao pensamento complexo, as características do sujeito complexo e a criação do conhecimento sob a perspectiva dessa abordagem.

Para a compreensão sobre as inter-relações entre a cognição e a arte, no capítulo três apresenta-se uma introdução à epistemologia genética de Jean Piaget, com a teoria construtivista, o ato do conhecimento a partir das pesquisas e teorias de Maturana e Varela, a cognição enquanto atuação nas teorias de Varela, Thompson e Rosh e a biologia do amor de Maturana. É apresentado, também, o pensamento de Efland (2002) e Fialho (2001) sobre o fazer e fruir arte como cognição e o papel da fenomenologia da imaginação criadora, na abordagem de Gaston Bachelard (1988), para um homem feliz.

No capítulo quatro, abordam-se as mídias do conhecimento, uma discussão sobre possibilidades abertas para o cenário das artes visuais com a chegada da cultura das mídias e cultura digital e, conseqüentemente, o papel das mídias do conhecimento na arte/educação contemporânea.

No capítulo cinco, discute-se o percurso metodológico, os caminhos percorridos para a apresentação da pesquisa exploratória, objeto desse texto, de abordagem qualitativa, configurando-se como uma pesquisa ação e também um estudo de caso sobre um dos

ambientes em que a pesquisa-ação se desenvolveu, para aplicações posteriores.

No capítulo seis, apresenta-se o Museu de Arte Moderna da Bahia, as interações internas e externas desenvolvidas pela organização e a análise dos dados coletados e observados, enfatizando suas características de espaço transdisciplinar de aprendizagem.

No capítulo sete, apresenta-se o desenvolvimento do Projeto Piloto Linha do Abraço, que passou a integrar os Projetos Especiais do MAM-BA, ambiente proposto para o desenvolvimento da pesquisa-ação. Este foi configurado como um espaço físico colaborativo, no museu, com a participação de moradores de uma comunidade vizinha. Dessa proposta, ainda em vigor, serão apresentadas as ações desenvolvidas no período de agosto de 2008 a outubro de 2009 e a proposta desenvolvida para um espaço colaborativo virtual, com trabalhos e desenhos dos participantes do projeto, de forma a ser mais um ambiente de aprendizagem, com ações realizadas no período de novembro de 2009 a maio de 2010.

Apresenta-se, também, neste capítulo, uma estrutura de referência para o desenvolvimento de mediações culturais em espaços museais, direcionado a comunidades, a partir das vivências no Projeto Piloto Linha do Abraço.

Finalizando o trabalho, apresenta-se no capítulo oito, as conclusões, percebendo toda a experiência vivenciada como uma abertura para a continuidade, em profundidade e comprometimento com a arte/educação como mediação e inclusão cultural e social, sob uma ótica transdisciplinar. Percebeu-se a importância da gestão dos meios utilizados e disponíveis para o alcance dos objetivos das instituições públicas de cultura. O trabalho possui, também, em sua estrutura, a apresentação das referências utilizadas e apêndices.

2- O PENSAMENTO COMPLEXO

“Viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a riqueza, o mistério, e o caráter multidimensional do real; e saber que as determinações cerebral, cultural, social, histórica, às quais se submete todo pensamento, sempre co-determinam o objeto do conhecimento. É isso que chamo de pensamento complexo.”

Edgar Morin

Nesse capítulo o paradigma da complexidade é apresentado como paradigma para a criação do conhecimento, traçando-se uma análise comparativa entre os pressupostos do pensamento simplificador ou reducionista e os pressupostos do pensamento complexo. Discute-se a noção de sujeito advinda do paradigma ecológico trabalhado por Edgar Morin e de “*homo aestheticus*” do sociólogo Michel Maffesoli, e também dos biólogos chilenos Maturana e Varela, com o objetivo de se compreender que o homem é um ser complexo por natureza, mas é necessário que existam mecanismos que favoreçam o exercício dessa inteligência.

Nesse contexto, emerge, então, o sujeito complexo, aquele que age de forma consciente e transformadora.

2.1 Situando o pensamento complexo

São vários os exemplos sobre a existência de premissas para um pensar complexo, anterior ao momento contemporâneo. Pascal no séc. XVI, já colocava a necessidade de dialogicidade e entrosamento entre os componentes de um fenômeno.

A Ciência Moderna surge no séc. XVII, com Galileu Galilei, (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650), tendo o método como pressuposto para a observação e inferências sobre os fenômenos físicos, priorizando a razão; “Penso, logo existo”, esse é o cogito de Descartes. O reducionismo; a fragmentação; o mecanicismo; o racionalismo são características da ciência moderna e a visão do homem nesse período em relação à natureza é de dominação e exploração, através da utilização de instrumentos e máquinas. . (CAPRA, 2003)

[...] Sim, o maior erro do nosso tempo é o pensamento redutor. Ele só apresenta a realidade daquilo que ele pode isolar como aparentemente elementar; ele dissolve (magicamente, negando-a) a complexidade. O pensamento simplificador tem dois caracteres: ele é redutor e, de outra parte, disjuntivo, ou seja, ele não pode estabelecer a menor medida comum, ou relação, entre duas noções como aquelas que nos ocupam nesse momento: sociedade e indivíduo. (MORIN, 2000, p. 175.) (Diálogos com Jaques Ardoino).

A sociedade contemporânea viu surgir, em decorrência das descobertas científicas de Albert Einstein e de seu grupo de pesquisadores (de 1905 a 1915), a chamada Teoria da Relatividade. As descobertas sobre o mundo subatômico levaram à construção de novas teorias e pensamentos, como o “Princípio da Incerteza” de Heisenberg, a “Noção de Complementaridade” de Niels Bohr. Outra abordagem para os fenômenos, já partindo da biologia, advém da Teoria Geral dos Sistemas, divulgada depois da Segunda Guerra Mundial, proposta em 1920, pelo biólogo alemão Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972).

De acordo com Bertalanffy (citado por LITTLEJHON, 1988), a teoria geral dos sistemas tem por finalidade identificar propriedades, princípios e leis dos sistemas em geral, independente do tipo de cada um, da natureza de seus elementos e das relações entre eles, sendo que sistema é denominado como um conjunto de partes ordenadas e integradas em prol de um objetivo. Face à abrangência deste conceito, surgem propostas de aplicações desta teoria em diferentes áreas como Psicologia, Sociologia, Administração, Informática, Engenharia e diversas outras áreas e aplicações. A teoria geral dos sistemas é capaz de descrever qualquer fenômeno em termos de sua organização estrutural.

Tanto um organismo biológico pode ser analisado como um sistema, quanto uma comunidade política (FRANÇA JUNIOR, 2002). A Teoria Geral de Sistemas surge, então, trazendo consigo outra maneira de se perceber a realidade, partindo-se de uma visão que busca compreender as inter-relações existentes entre os componentes de um dado fenômeno, pois para Bertalanffy a Teoria Geral de Sistemas é:

[...] uma ciência geral da "totalidade" que, até agora, se considerava um vago, impreciso e semimetafísico conceito. Em forma elaborada, seria uma disciplina

lógico-matemática, puramente formal em si mesma, mas aplicável às várias ciências empíricas. (BERTALANFFY, citado por LITTLEJHON, 1988, p. 46).

No início da década de 40, surge uma outra área interdisciplinar de estudo: a cibernética, criada pelo matemático Norbert Weiner (1894-1964). A Cibernética de primeira ordem estuda os mecanismos dos organismos vivos e das máquinas que possuem autoregulação e feedback (LITTLEJOHN, 1988), percebendo o observador fora do sistema observado.

Os sistemas cibernéticos trabalham com mecanismos intencionais, para manter o autocontrole. Este *feedback* pode ser positivo ou negativo. Quando positivo, trabalha-se para a manutenção do desvio, já o *feedback* negativo irá buscar um ajuste ou neutralização do desvio. Estes mecanismos caracterizam o que se denomina de adaptação, podendo possuir um grau simples ou complexo.

Num sistema complexo, existe uma série de laços de *feedback* dentro e entre subsistemas, os quais formam cadeias. Em alguns pontos, os laços de *feedback* são positivos. Em outros pontos, negativos. Mas sempre, coerente com o princípio básico de *feedback*, o output do sistema retorna como input de *feedback*. Por mais complicada que seja uma cadeia, regressa-se sempre aonde ela começou. (LITTLEJOHN, 1988, p.51).

Bertalanffy enfatizou que os sistemas vivos são abertos e interagem com o ambiente, tendo por resultado a evolução contínua, ambiente e sistema em estado de interação e dependência mútua. Os sistemas abertos tentam sustentar-se importando energia do ambiente. O termo energia aqui pode ser compreendido como qualquer tipo de elemento que possa ser importado de um ambiente, processado e exportado. (FRANÇA JUNIOR, 2002). Os sistemas são classificados como dinâmicos, quando possuem memória, acontecendo, assim, mudanças de estados e estáticos quando não a possuem. (BOSCO, 2005).

Os sistemas abertos possuem as seguintes qualidades:

- Totalidade – existência de uma integração entre os elementos que o constituem;
- Interdependência – os comportamentos dos elementos causam efeitos mútuos;
- Hierarquia – O sistema complexo é formado por um número de sub-sistemas;

- Auto-regulação e controle – os sistemas se utilizam da autoregulação e do controle, por *feedback*, buscando alcançar os objetivos;
- Intercâmbio com o meio ambiente – existe uma interação entre o sistema e o meio ambiente, através das informações recebidas do meio ambiente – *input*– e das informações lançadas ao meio ambiente – *output* ;
- Equifinalidade – existem várias possibilidades para se chegar a um mesmo resultado. (BOSCO, 2005).

A partir dessas descobertas, surgiram novas reflexões sobre a metodologia da pesquisa científica, em Thomas Khun, Popper, Lakatos e outros em questionamentos sobre as certezas, as verdades e teorias científicas, “[...] mostraram que a ciência não era a certeza, mas a hipótese, que uma teoria provada não era o definitivo e se mantinha ‘falsificável’[...]”. (MORIN, 2000, p. 206).

Gaston Bachelard (1988), em sua obra, “O novo espírito científico”, evidencia que a ciência não caminha de forma linear, e, sim, com rupturas, o que ele denominou de “rupturas epistemológicas”. Autores e pensadores como Edgar Morin propõem a configuração de uma nova abordagem para o fazer ciência, um novo paradigma para a produção e reflexões acerca do conhecimento, que passa a valorizar o indivíduo-sujeito e os fenômenos em todas as suas dimensões. Um paradigma que se pauta na vida. O *cógito* de Descartes “Penso, logo existo”, deve ser modificado : “Penso, sinto, logo existo” (MORIN *apud* FIALHO, 2001).

A complexidade integra esse novo paradigma, percebida como grau de interações e relações que emergem e retroagem em um sistema, a partir da noção de um *anel cíclico* entre organização/ordem/desordem. Sobre o sistema complexo, Morin (2002) nos diz que:

É um sistema que produz emergência, não apenas em nível global, mas também no dos seres que o constituem, os quais manifestam qualidades de que não dispõem isoladamente. [...] o todo é, ao mesmo tempo, mais e menos do que a soma das partes, que o todo é mais e menos do que o todo, que as partes são mais e menos que as partes, que há *cisão*, buracos negros, zonas de sombra dentro do todo e

também nas interações entre as partes. (MORIN, 2002, p. 36).

Expandindo os conceitos iniciais da Cibernética, com base nos estudos da biologia, surge, então, a denominada cibernética de segunda ordem, ou cognitivismo. A cibernética de segunda ordem, ou cognitivismo (VARELA, THOMPSON, ROSH, 2003), percebe os organismos vivos como sistemas fechados. O observador, nessa abordagem, integra também o sistema. As interações com o meio externo são denominadas de perturbações que ocorrem a partir de acoplamentos estruturais. (MATURANA; VARELA, 2004).

Nessa abordagem, os autores não trabalham com o conceito de *feedback* e de controle; os seres vivos estão em contínua autopoiese, através de acoplamentos estruturais e de sua ontogenia¹. Assim, o conceito de controle é substituído pelo conceito de autoorganização. Para Morin (2002), essa é uma das principais características da abordagem sistêmica: não é a visão holística do todo e de suas partes constitutivas, mas, sim, as interações que serão estabelecidas entre as mesmas, e o seu conjunto: a organização do sistema em si com os mecanismos que determinam essas relações, ações e retroações, assim como suas estratégias, a entropia e a neguentropia² que serão geradas nas interações dos componentes do sistema.

A incerteza, a indeterminação, a aleatoriedade, as contradições aparecem, não como resíduos a eliminar pela explicação, mas como ingredientes não elimináveis de nossa percepção/concepção do real, e a elaboração de um princípio de complexidade precisa de que todos esses ingredientes, que arruinavam o princípio de explicação simplificadora, alimentem daqui em diante a explicação complexa. (MORIN, 2002, p. 272)

Dessa forma, para Morin (2000), o pensamento complexo está embasado em três pilares: a ciência da informação; a cibernética e a teoria dos sistemas; em que o autor acrescentou a visão de auto-organização de Von Neumann, Von Foerster e Prigogine e a teoria da

¹ Ontogenia é a denominação para a história das mudanças estruturais de um dado ser vivo

² Entropia – degradação do sistema e sua própria degradação; neguentropia – a regeneração do sistema e sua própria regeneração. (MORIN, p. 266. 2002).

autopoiesis de Maturana, Varela e Uribe. A esses conhecimentos, ele acrescentou três princípios:

1. o princípio dialógico: busca a complementaridade;
2. o princípio de recursão: esse princípio ultrapassa a idéia regulação e controle e retroação; para a noção de auto-organização;
3. e o princípio hologramático: onde o todo está nas partes e as partes estão no todo.

Morin (2005) apresenta o paradigma da complexidade, também denominado de paradigma ecológico, tratando os fenômenos da eco-organização, enraizando-os em complexidade, não se propondo em reduzi-los ao biológico; o que deseja é “conceber o princípio do conhecimento que possa abarcar a vida. Não se trata apenas do conhecimento da vida, mas do conhecimento do conhecimento da vida.” (MORIN, 2005, p. 28). A biologia é que torna possível pensar um pensamento de forma complexa.

Para Morin, a autonomia é uma característica emergente e a noção de autos é a autonomia da autonomia viva, sempre com a idéia de anéis circulares, como nos apresentam Maturana e Varela (2004). Assim, a vida é estudada como uma eco-organização; um ecossistema em interações de retroalimentações, em seu caráter físico e biológico.

O ciclo da vida é um anel que se gera devorando-se. Fágico no detalhe, autofágico no conjunto. O Plurianel é, portanto, um extraordinário turnover de nascimentos, vidas, mortes, destruindo-se e engedrando-se uns nos outros. Esse turbilhão é o próprio ser da eco-organização. (MORIN, 2005, p. 46).

Pela primeira vez, surgindo de uma área do conhecimento – a biologia – fato e valor passam a integrar o fazer científico, ou seja, essa nova ciência prioriza a consciência sobre o seu fazer. A nova ciência retira o pensamento da transcendência, da metafísica, trazendo-o para o biológico, para o campo da ação (MORIN, 2005). Os fenômenos têm sua importância dentro de um contexto, nas suas interações. A consciência sobre o conhecimento passa a ter tanta importância quanto o próprio conhecimento, pois esse será utilizado na ação que será realizada. É o exercício da flexibilidade, perceber o mundo como um universo de possibilidades.

A nova ciência estuda o objeto inserido em seu contexto; concebe as interações organizadoras existentes entre entidades físicas, entidades biológicas e entidades antropossociais, não trabalhando com as disciplinas de forma isolada. A ciência é concebida a partir da comunicação entre natureza e cultura, em uma conjunção entre ambas; impelindo a uma tomada de consciência sobre a relação entre a humanidade e a natureza viva.

[...] a ecologia geral suscita o problema da relação homem/natureza no seu conjunto, na sua amplitude, na sua atualidade. [...] A ecologia geral é a primeira ciência que, enquanto ciência [...] apela quase diretamente para uma tomada de consciência. E é pela primeira vez, que uma ciência e não uma filosofia põe-nos o problema da relação entre humanidade e a natureza viva. (MORIN, 2005, p. 110)

A nova ciência aceita o *pathos*; essa paixão e ao mesmo tempo o sofrimento integram o fazer ciência, pois que fazem parte dos indivíduos-sujeitos que a produzem. No pensamento complexo, os antagonismos não se excluem, sendo que a dinâmica das inter-relações entre os seres, seus comportamentos valorizam os embates de oposição. Para Morin, um contém o outro, que se autodeterminam, e é essa dinâmica de opostos que produz a autoorganização dos sistemas vivos, ou seja, para que exista a harmonia é preciso que exista também a discórdia, a luta. Os opostos se retro-alimentam em recursividade.

Morin (2002, 2005) concebe os seres vivos como auto-geno-feno-eco-re-organização; pois se autodeterminam em relações que mantêm internamente (genótipo); externamente com o meio (fenótipo) em adaptações recursivas.

[...] damos conta de que, na ordem do ser vivo, as relações entre elementos ou sub-sistemas, entre indivíduos ou grupos não dependem de um estreito ajustamento (*fitting*), de uma estreita complementaridade, mas também de concorrências, competições, antagonismos, conflitos, o que é, evidentemente, fonte de perturbações e desordens. [...] Ora, trata-se de um sinal de complexidade, pois, quanto mais evoluído for um ser vivo, mais complexo

ele é e mais compreende em si desordem, ruído, erro. Os sistemas mais complexos que conhecemos – o cérebro e a sociedade dos homens – são os que funcionam com a maior parte de aleatoriedade, de desordens, de ‘ruído’. Mais uma vez, a complexidade manifesta-se como ambigüidade e paradoxo, aqui na relação entre ordem e desordem. [...] a complexidade do vivo é a de um princípio organizador que desenvolve suas qualidades superiores às de todas as máquinas baseando-se precisamente na desordem (quer provenha das degradações, dos conflitos ou dos antagonismos). (MORIN, 2003, p.296-297).

Dessa forma, nas eco-organizações, o sistema vai operar de forma a promover: integração; organização; adaptação e seleção, sempre de forma inter-relacionada, nunca isolada. São noções recursivas, uma levando a outra e se auto-determinando.

A integração refere-se às interações internas e externas, proporcionando o tetragrama Ordem / Desordem / Integração / Organização, que caracterizam os sistemas complexos.

Tomando-se como referência os ecossistemas, conclui-se que, nos sistemas complexos, não existe um controle central, existem espécies dominantes, mas não controladoras, o que pode fazer com que sejam mais produtivas do que um sistema centralizador. Na realidade, há a autoorganização, uma independência em que a dependência do outro também se faz presente e necessária.

[...] a eco-organização necessita da auto-organização (que necessita, em retorno, da eco-organização); o autos carrega o oikos do conhecimento, da computação, da comunicação, da estratégia e da reprodução, um frenético desejo de viver e, tudo isso, através das interações, irriga a espontaneidade eco-organizadora. (MORIN, 2003, p. 62)

Pode-se, então, traçar uma visão comparativa entre o pensar reducionista ou simplificador e o pensar complexo, sabendo-se que o pensamento complexo visa a uma expansão do pensar reducionista e não sua exclusão.

Assim, a adaptação apresenta-se como uma qualidade expandida em relação à noção anterior de simples adaptação ao meio,

evidenciando-se as potencialidades de interação e elaboração de estratégias para a sobrevivência, ou seja, implica em uma ação consciente constante dos sujeitos.

A adaptação surge-nos, então, como efeito da aptidão de um ser vivo, não somente a subsistir em determinadas condições geofísicas, mas também a constituir relações complementares e/ou antagônicas com outros seres vivos, a resistir às concorrências/competições, e a enfrentar os acontecimentos aleatórios próprios ao ecossistema no qual se integra. Dado que o ecossistema varia e transforma-se, e que a própria noção de adaptação varia e transforma-se. (MORIN, 2005, p. 67).

Pode-se dizer que essa aptidão adaptativa reflete-se como flexibilidade. Quando se diz sobre flexibilidade, evidenciam-se estratégias criativas, não-programadas para a busca de soluções. Essa aptidão possibilita, juntamente com as condições físico-biológicas, o desenvolvimento de competências heurísticas que poderão ser observadas nos comportamentos, nas ações e em obras. (MORIN, 2003).

Da mesma forma, o conceito de seleção também se expande a partir da noção reducionista, estatística, da teoria darwinista. Demonstrando que o acaso existe nos ecossistemas, Morin (2005) apresenta o selecionado não como o útil, mas podendo ser também o supérfluo. Dessa forma, a idéia de seleção não se refere somente à concorrência, mas também à complementaridade: seja por antagonismo ou solidariedade.

A partir das interações divergentes ou solidárias é que acontece a seleção, Maturana e Varela (2001) denominam essa característica dos seres vivos de “Deriva natural” em oposição ao conceito de “Seleção” da teoria da evolução de Charles Darwin. Ou seja, não é o mais forte, o mais inteligente e, sim, o mais viável, o que tem maior facilidade de se adaptar às questões do meio que sobrevive. O erro passa a ser um fator positivo nos sistemas complexos, assim como a incerteza, proporcionando novas regras de seleção/integração nos ecossistemas, levando à inovação. Reflete-se, então, sobre a importância da diversidade; os ecossistemas necessitam da diversidade para sobreviverem.

Ao mesmo tempo, o vago, o incerto e o acaso irrompem no conceito de seleção; arruínam a sua definição simplificadora, mas abrem caminho para uma definição complexa e convergem para o conceito complexo de eco-organização, o qual, ao mesmo tempo, tolera, comporta, secreta, necessita do incerto, do vago, do acaso, da desordem. (MORIN, 2005, p. 70)

Possuímos uma noção de tempo internalizada, incorporada, pela nossa biologia, pela nossa cultura, mas também pelos ciclos da natureza. Duas ordens existem no planeta Terra, de acordo com Morin (2005): uma ordem de invariância e uma ordem de relojoaria – os ciclos de nascer e por do sol, determinados pelos movimentos de rotação da terra. São ordens antagônicas, presentes no ecossistema em que vivemos. Para o autor, a presença dessas duas ordens caracteriza nosso meio como uma eco-organização complexa.

A complexidade do vivo que promove a eco-auto-relação está presente em um ecossistema que é o planeta Terra. Morin diz-nos, então, sobre o Paradigma ecológico:

Ecologizar o nosso pensamento da vida, do homem, da sociedade, do espírito faz-nos repudiar para sempre todo conceito fechado, toda a definição auto-suficiente, toda a coisa 'em si', toda a causalidade unidirecional, toda a determinação unívoca, toda a redução niveladora, toda a simplificação de princípio. (MORIN, 2005, p. 108 – 109).

O quadro 1 apresenta um comparativo entre essas duas visões, para a criação do conhecimento. O paradigma ecológico não produz automaticamente complexidade, é necessário um pensamento que reconheça e perceba a necessidade de uma visão complexa, que conceba a vida como um eterno devir em recursividade. No entanto, é somente no paradigma ecológico que “a idéia de organização de si é produtora de ser ou de existência” (MORIN, 2002, p. 268), evidenciando, integrando os seres vivos, os sujeitos em todo o funcionamento do sistema.

Pensamento Simplificador	Pensamento Complexo
A produção do conhecimento prioriza o universal	O singular passa a ser valorizado
O conhecimento não é contextualizado	Contextualização
Redução ao estudo das partes	Abordagem sistêmica ou organizacional - Não reducionismo – o todo é maior ou menor que a soma das partes
Exclusão	Abordagem dialógica – visão complementar: ordem-desordem-interações-organização
Causalidade linear	Abordagem do círculo retroativo - Causalidade não-linear – retroação
Conhecimento linear e contínuo	Abordagem hologramática - Conhecimento hologramático: a parte está no todo
Separação entre sujeito e objeto do conhecimento	Reintrodução do conhecimento em todo conhecimento – restauração do sujeito do conhecimento
Conhecimento não reflexivo	O sujeito como auto-eco-organização-Autoprodução/ autoconsciência/ responsabilidade
Verdades absolutas	A presença da incerteza

Quadro 1 - Comparação entre os princípios do Pensamento Simplificador e do Pensamento Complexo

Fonte: Elaboração da autora, com base em Morin; Le Moigne (2000).

Pensar de forma complexa e perceber o mundo dessa maneira requer uma outra postura, uma outra visão de mundo que questione os discursos manipuladores e excludentes que, em muitos momentos de nossa história, estiveram e ainda estão presentes.

2.2 O sujeito complexo

“A incerteza também é uma dimensão que está presente na formação do sujeito. Esse é ao mesmo tempo tudo e nada.”

Edgar Morin

O pensamento complexo integra, agrega o sujeito em seus processos. Para Morin (2005), a noção de sujeito está presente nos seres unicelulares e pluricelulares, assim como nas sociedades de seres pluricelulares. A idéia de sujeito aparece pela primeira vez na Ciência ocidental na Teoria dos Jogos de Von Neumann e Morgenstern “... Mas, nesse jogador, aparecem precisamente os aspectos fundamentais com que definimos o sujeito: a vontade egocêntrica (o interesse), a computação egoísta, a finalidade do para si.” (MORIN, 2005, p. 253).

Partindo, então, do paradigma ecológico, tendo a vida como premissa, a concepção de autonomia dos sistemas passa a ter grande importância para o desenvolvimento de pensamentos e idéias. Morin (2005) apresenta o surgimento da noção de autonomia, na década de 1950, nos estudos da cibernética, da teoria dos sistemas. Morin (2005) apresenta três categorias de seres: seres de primeira ordem: seres unicelulares; seres de Segunda ordem: seres pluricelulares – aqui está o ser humano e seres de Terceira Ordem: as Sociedades dos seres pluricelulares. O ser humano é complexo por natureza, apresentando em sua ontogenia a onipresença genética, a onipresença dos acontecimentos do desenvolvimento individual e a onipresença cultural, o que vai lhe conferir uma tripla referência: a) a identidade genética: o genos – a hereditariedade, a manutenção das características da espécie; b) a identidade particular: sua singularidade; c) a identidade subjetiva: a auto-afirmação de si, percebendo-se singular e pertencendo a uma espécie; (MORIN, 2005, p. 299).

No paradigma ecológico, o sujeito – ser humano é concebido como um ser multidimensional, inserido em um ecossistema,

O sujeito emerge da auto (geno-feno-ego)-eco-re-organização, não como epifenômeno tardio, mas como foco ecológico, organizacional, computante, prático, etológico, existencial do ser fenomênico ou indivíduo. (MORIN, 2003, p. 303).

O agir consciente, ação e reflexão integram o fazer do sujeito que atua a partir do paradigma da complexidade, sendo o mesmo uma junção tríplice dos princípios de autos, de indivíduo e de sujeito (MORIN, 2003).

Para Morin, a autonomia é emergente e Autos é a autonomia da autonomia viva, sempre com a idéia de anéis circulares. Dessa forma, nos apresenta a passagem do si (do físico, do pensamento simplificador) ao autos (pensamento complexo, biológico): “O ‘si’ se converte em

'autos'; A existência se converte em vida; O ser se converte em indivíduo; O vivo se autogera a partir do vivo". (MORIN, 2005, p. 132).

Organização	Organização com base na Biologia	Organização com base na Física
Organização interna	Auto-organização	Organização de si
Características constitutivas	É genofenômica. Possui um genos, um fenon e autonomia.	O genérico e o fenomênico são indistintos nas organizações físicas.
Características do ser	A existência é a individualidade viva, (especialmente a qualidade de sujeito)	Os seres são seres existentes
Estruturação	É computacional/ informacional/ comunicacional	As organizações físicas naturais se estruturam através da espontaneidade.

Quadro 2 -Auto-organização (biologia) e Organização de si (física).

Fonte: Elaboração da autora, com base em Morin (2005)

No quadro 2, pode ser observado um comparativo entre as características das organizações sob a ótica das Ciências Naturais (Física) e das Ciências Biológicas (Biologia), a partir da inserção do sujeito nos processos da Biologia.

O autos, efetivamente, permite interassociar e articular, sem hierarquizar, reduzir, dissociar, mas, reconhecendo simultaneamente unidade e dualidade, complementaridade e oposição, tudo aquilo que concerne genos (geno-organização, generatividade, patrimônio genético, hereditariedade) e tudo aquilo que concerne ao fenon (existência fenomênica, indivíduo-sujeito) e articula-se a si mesmo no oikos (auto-eco-organização). (MORIN, 2005, p. 291)

A afirmação da existência de um indivíduo-sujeito faz com que percebamos a relação intrínseca entre o pesquisador-observador e seu objeto de pesquisa, na recriação-construção do conhecimento. A autonomia é uma característica desse indivíduo-sujeito, que não é solidário desde o princípio. A solidariedade e o comportamento de partilha surgirão a partir das trocas com os outros indivíduos-sujeitos, ou seja, das necessidades.

O outro é um outro egoísta. É na necessidade da existência de outro ser vivo que surge a solidariedade:

Isso, podemos começar a compreender a partir do momento em que um ser vivo se torna uma exigência existencial para outro; essa exigência cria de imediato uma solidariedade e uma complementaridade de fato do outro em relação ao primeiro. (MORIN, 2005, p. 63).

Piaget diz que a razão nasce nas interações que estabelecemos com os outros, na solidariedade. (PIAGET, 2009). Assim, o indivíduo-sujeito é concebido como uma auto-eco-geno-feno-re-organização, possuindo características computacionais, informacionais e comunicacionais.

[...] cada ser vivo é um emissor/receptor. [formam uma polirrede]. A originalidade dessa polirrede está em que converge/diverge em inúmeros centros constituídos por indivíduos, grupos, sociedades, em vez de ser polarizado num centro principal onde as informações convergem e as instruções divergem. Em vez de emanar de um posto emissor, emana de toda parte e de todos os seus receptores. (MORIN, 2005, p. 55)

Para Morin (2005), o que vai caracterizar o indivíduo-sujeito é sua capacidade de trabalhar com as informações internas e externas, capacidade que denominou de computo. Enfatiza a autonomia da autonomia viva e a auto-determinação. As escolhas, a adaptação.

A vida real da individualidade de segundo tipo, a dos vertebrados, conduz às aves e aos mamíferos e, nos mamíferos, aos primatas e, nos primatas, ao homem,

ser superiormente animal na e pela sua insuficiência, pelo seu comportamento, pelo seu aparelho neurocerebral, pela sua aptidão estratégica, pela sua inteligência, pela sua afetividade, numa palavra, pela sua individualidade. (MORIN, 2005, p. 262)

Como trazemos a memória de nossa espécie e as características de nosso meio em nossa bagagem biológica? Em nossa corporeidade? Genos é, então, memória e programa, a dimensão informacional; enquanto fenos diz respeito à atualização das informações nas ações realizadas, é computação e comunicação, não existem em separado, mas em dialogicidade em um *oikos*, em uma cultura. (MORIN, 2003).

A memória é construída biológica e culturalmente, nas interações entre indivíduos-sujeitos. A ação humana traz em si as marcas destas memórias, projetando-se para um tempo futuro.

Todo ato vivo, no seu caráter genético, produz um presente referente ao passado e impulsionado para o futuro. Todo o ato vivo comporta rememoração e gênese, inclusive a mutação genética, que não anula toda a memória, mas modifica-a. Cada nascimento é a representação – a *presentificação* – de um passado, a sua reinscrição em um devir e, de certo modo, *produz a regeneração do tempo na e pela gênese de um ser*. (MORIN, 2003, p. 140). Grifos meus.

A organização dos sistemas vivos é complexa, operando entre opostos, pela necessidade dos sistemas. Solidariedade, cooperação e antagonismos acontecem ao mesmo tempo e de forma contrária também. Existe uma interdependência entre essas características, o que leva a auto-organização dos sistemas vivos. (MORIN, 2005).

Encontram-se, nos pensamentos de Morin, Maturana e Varela, pontos que, a princípio, podem parecer divergentes, no entanto, com abordagens diferenciadas, compreende-se que são convergentes. Maturana e Varela (2001) apresentam o ser vivo como um sistema fechado: o cérebro humano trabalha em uma “clausura operacional”.

Apresentam os conceitos de solipsismo e representação, para demonstrar as abordagens escolhidas pelas culturas ocidentais no lidar com o conhecimento. Utilizam a expressão “caminhar sobre uma navalha”, para não cairmos no erro de observarmos o mundo como se estivéssemos fora do mesmo.

Para Morin (2005), o ser humano é fechado e aberto, possuímos um interior e um exterior. Tornamo-nos cegos diante de nosso interior, no sentido de que não conseguimos ter consciência do funcionamento de nosso organismo, o cérebro trabalha em um “fechamento operacional”, mas, ao mesmo tempo, temos consciência das leituras, interpretações do mundo; assim, somos abertos, possuímos um exterior.

Ao mesmo tempo em que, a partir de nosso sistema nervoso, de nosso cérebro, construímos em nossa mente imagens, códigos que se referem ao mundo exterior, não temos consciência das operações, dos códigos utilizados internamente pela nossa massa encefálica.

O seu aparelho computante está numa câmara blindada, elaborando a tradução de mensagens de que nunca conhecerá a língua original [...] O ser vivo não é apenas aberto porque traz consigo marca da eco-organização e porque extrai as suas energias do exterior. É aberto na e pela sua necessidade de informações objetivas quando é egoísta. (MORIN, 2005, p. 305)

Assim como, apesar de sermos seres complexos por natureza, precisamos de estímulos que proporcionem essa visão complexa de mundo, também não nos tornamos humanos apenas pelo fato de nascermos seres humanos. Maturana e Varela apresentam a história das meninas lobo³ na Índia para elucidar essa afirmação.

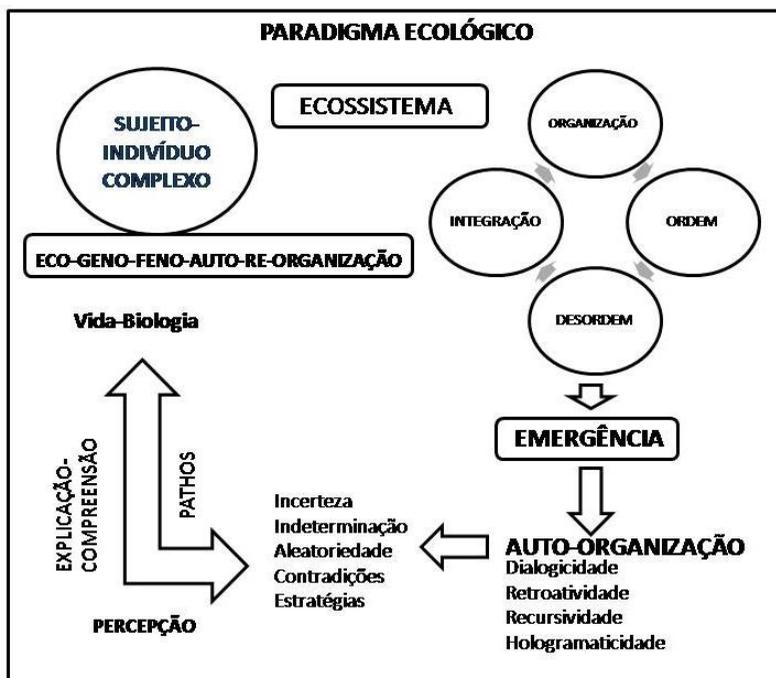
Para Morin (2005a), é a cognição que proporciona o enraizamento das qualidades de indivíduo-sujeito que passa a ser indivíduo-sujeito atuante, vivo, em uma cultura, em uma sociedade, em uma história. Para Maturana, é na linguagem e na emoção que o homem se torna humano.

Nós, mamíferos, somos seres de pathos. O pathos não exprime somente a nossa idiossincrasia particular, exprime o nosso ser subjetivo doravante marcado por sensações e sentimentos egoístas e ego-altruístas. [...] Somos atrações e repulsões uns para os outros. Lambemos, esfregamos, afagamos, mostramos os dentes, mordemos, batemos. Cada

³ Relatam a história de duas meninas que foram encontradas ainda crianças, sendo criadas por uma família de lobos. Ao tornarem-se membros de uma família de humanos, não conseguiram se adaptar, nem abandonar todos os comportamentos anteriores (relacionados aos comportamentos dos lobos). Vieram a falecer anos depois.

uma das nossas alegrias exprime a plenitude real da existência. O gozo e o êxtase projetam-nos no limite ebulitivo de nós mesmos. (MORIN, 2005, p. 261).

No quadro 3, apresenta-se esquematicamente a concepção de sujeito-indivíduo-complexo, com base nos princípios do paradigma ecológico. Sob a ótica da biologia, as relações estabelecidas interna e externamente pelos seres de segunda-ordem, os seres humanos, os caracterizam como seres em contínua autoconstrução, na compreensão-explicação do mundo.



Quadro 3 – O Paradigma ecológico e o sujeito-indivíduo-complexo
Fonte: Elaboração da autora com base em Morin, 2005, 2005a

Maturana e Varela (2001) apresentam uma arquitetura cognitiva dos seres humanos, em que o observador observa-se a si mesmo (autoconsciência) em domínios, em constante interação, assim denominados:

- domínio lingüístico;

- domínio cognitivo;
- domínio comportamental;
- domínio da observação;
- domínio da auto-observação.

Evidencia-se, a partir dessa estrutura, que o ser humano é capaz de refletir sobre si mesmo, sendo produto de uma cultura, “sujeito do discurso do outro”. (FIALHO, 2001, p. 25). O indivíduo-sujeito se autoconstrói a partir das interrelações com os demais indivíduos-sujeitos e também de sua auto-observação em um anel contínuo.

Um sistema vivo capaz de ser um observador pode interagir com seus próprios estados descritivos, que são descrições lingüísticas dele mesmo. Se o faz em forma recursiva, gera um domínio de autodescrições lingüísticas no qual é um observador de si mesmo e um observador de sua observação e de sua auto-observação, de uma maneira interminável. (FIALHO, 2001, p. 20).

A linguagem é que nos dá a possibilidade de termos a reflexão e também a consciência de nossa identidade, “[...] existimos em nosso funcionamento na linguagem, e conservamos nossa adaptação no domínio de significados que isso faz surgir.” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 233). É na linguagem que o sujeito se percebe enquanto indivíduo,

2.2.1 Sujeito-indivíduo complexo: um ser cultural

Para Morin, a cultura é um genos social, é um capital social e, dessa forma, influencia diretamente na autoconstrução dos sujeitos-indivíduos, constituindo-se por saberes, regras, habilidades e normas de uma sociedade. Santaella (2003, p. 29-30) apresenta duas metáforas para a palavra cultura: a vida e mistura:

São quatro os princípios que governam a vida: ela tende a se expandir como um gás para ocupar todo o espaço disponível; ela se adapta às exigências do espaço que se tornou disponível; ela se desenvolve continuamente em níveis de maior complexidade;

quanto mais complexo o nível de sua organização, mais rapidamente a vida cresce. [...] Também como a vida [a cultura] quando encontra condições favoráveis ao seu desenvolvimento, a cultura se alastra, floresce, aparece, faz-se ostensivamente presente. Se a mistura é o espírito, como dizia Paul Valery, e a cultura é a morada do espírito, então cultura é mistura.

Suzan Blackmore (1999), a partir da Teoria Memética, postula que o que diferencia o homem dos demais animais é a sua capacidade de imitação. Para a autora, as duas grandes conquistas do homem, em prol dessa capacidade, foram o crescimento do cérebro e a invenção da linguagem ainda nos tempos pré-históricos.

Como as informações são apreendidas pelo homem? Qual o papel da cultura nos processos de apreensão do conhecimento? Assim como o homem possui os genes para a transmissão de características específicas e biológicas, como as informações culturais são repassadas de geração a geração?

O termo *meme* foi criado por Richard Dawkins em 1976 em seu livro *"The selfish gene"*, em comparação com o termo gene. Dawkins (1990) conceituou meme como uma "unidade de transmissão cultural" ou "unidade de imitação". Para Dawkins (2002), os *memes* são unidades que se replicam, passando de uma mente para a outra, podendo ser um poema, uma melodia, uma ideia, disseminando-se de acordo com suas qualidades.

Em 1995, foram descobertos os neurônios espelho, por Giacomo Rizzolatti e Vittorio Gallese, da Universidade de Parma. Foram descobertos nos cérebros dos macacos. Os cientistas perceberam que determinados neurônios se acendem quando os macacos realizavam determinadas ações, mas que também o faziam, quando esses observavam outro indivíduo realizando aquela mesma ação. De acordo com Ramachandran (2006) *"In essence, the neuron is part of a network that allows you to see the world 'from the other persons point of view,' hence the name 'mirror neuron'.*⁴

Dessa forma, Blackmore (1999) descreve os memes como informações culturais que direcionam nosso comportamento, sendo armazenados em nossos cérebros, por seletividade, transformando a

⁴ Essencialmente, o neurônio é parte de uma rede que permite a você ver o mundo sob o ponto de vista de uma outra pessoa, por isso a denominação "neurônio espelho". (Tradução minha).

inteligência humana. Para a autora, a competição entre as informações leva a evolução da mente. Assim, o meme é uma unidade de informação não genética que é replicada entre os homens, sendo veiculada através dos vários meios de comunicação construídos ao longo da história da humanidade. A teoria memética nos diz sobre uma evolução cultural a partir dos *memes*.

Para Blackmore (1999), a diferença entre a teoria memética e as demais teorias sobre a evolução cultural reside no fato de que as idéias evoluem, a partir de uma seleção memética e não genética. Fialho (2001) apresenta o fenômeno da cognição como resultante do sistema biológico do ser humano, de sua capacidade de aprendizagem a partir da inserção e relação com o mundo, e por uma epistême da observação, que reúne os pressupostos e raciocínios utilizados pelo observador do fenômeno. Tem-se o conceito de epistême como a emergência de formas de percepção e explicação da realidade, a partir das correlações entre o biológico e o cultural (FIALHO, 2001).

Desta forma, vivenciam-se transformações, no que diz respeito à epistême, oriundas das inovações técnicas e tecnológicas. Essas transformações proporcionam mudanças de percepção e atuação do homem na realidade, corroborando com a teoria memética, no entanto, as determinações e co-determinações ocorrem nas estruturas internas do ser humano.

De acordo com Maturana e Varela (2001), o que acontece em um sistema é determinado por suas estruturas internas e não pelo meio externo, por isso eles não utilizam a terminologia “transmissão”, em comunicação, como um “canal emissor” e outro “receptor”, ou seja, mensagem transmitida. Para os autores, a comunicação acontece a partir de comportamentos coordenados entre indivíduos em um sistema social: “O fenômeno da comunicação não depende daquilo que se entrega, mas do que acontece com o receptor. E isso é um assunto muito diferente de ‘transmitir informação’”. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 218).

Para Ramachandran (2006), a diversidade cultural é que define o homo sapiens enquanto espécie, o que acontece graças aos neurônios espelho. Esses são os propulsores do desenvolvimento e do aprimoramento cultural da espécie humana. São os mediadores dos processos que possibilitam a formação cultural, iniciando-se pela imitação de atitudes e ações.

Mas, fisiologicamente, pode-se ainda questionar: Como acontece a imitação? Os pesquisadores Istvan Molnar-Szakacs e Marco Iacoboni

estão desenvolvendo pesquisa sobre a influência da cultura no sistema dos neurônios-espelho. Para os autores, a dimensão cultural deve ser estudada a partir das descobertas sobre os neurônios espelho. Em material da Universidade da Califórnia (2007) Iacoboni diz que:

*Mirror neurons are the brain cells that help us in shaping our own culture. However, the neural mechanisms of mirroring that shape our assimilation of local traditions could also reveal other cultures, as long as such cross-cultural encounters are truly possible. All in all, our research suggests that with mirror neurons our brain mirrors people, not simply actions.*⁵

Percebem-se, então, duas dimensões para que a aprendizagem por imitação ocorra: uma dimensão objetiva, fisiológica: o sistema de neurônios-espelho no cérebro humano e uma dimensão cultural, disseminada e construída também a partir dos memes. Ramachandran (2006) aponta para a importância da cultura como característica essencial do ser humano:

*Thanks to mirror neurons the human brain became specialized for culture, it became the organ of cultural diversity par excellence. [...] To be culturally diverse is to be human and that's a good enough reason to celebrate [...] One could, I suppose, simulate mirror neuron-like activity in the brain in the vat — even simulate "culture" in a culture medium. There is nothing that logically forbids this but it would be virtually impossible in practice because of the contingent nature of culture; the fact that it depends crucially on the rapid spread of unique innovations, or memes*⁶

⁵ Neurônios espelho são as células do cérebro que nos auxiliam a modelar nossa própria cultura. Entretanto, o mecanismo de espelhamento que configura a assimilação das tradições locais, pode também revelar outras culturas, enquanto o entrelaçamento de culturas é verdadeiramente possível. Cada vez mais, nossa pesquisa sugere que com os neurônios espelho nosso cérebro espelha pessoas e não somente ações. (Tradução minha)

⁶ Agradecemos aos neurônios espelho, por tornar nosso cérebro especializado para a cultura, tornou-se o órgão da diversidade cultural, por excelência. [...] Ser diferente culturalmente é ser humano, e esta é uma boa razão para celebrar.[...] Suponho que alguém pudesse simular as atividades dos neurônios em laboratório- até mesmo simular a cultura em uma mídia cultural. Não há proibições para isto, mas seria

De acordo com Rizzolati e Buccino (2004), o sistema de neurônios-espelho possibilita a imitação da ação, mas também a forma de realizá-la, distinguindo-se, assim, entre uma verdadeira imitação e emulação. Para os autores, a capacidade de imitar aliada à linguagem e à cultura são características específicas da espécie humana.

É nossa história de interações recorrentes que nos permite um efetivo acoplamento estrutural interpessoal. Permite-nos também descobrir que compartilhamos um mundo que especificamos em conjunto, por meio de nossas ações. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 255).

Tomasello, apud Gergely e Csibra (2005), estabelece dois critérios para a aprendizagem por imitação: “ *a) the novelty-of-response e b) the cognitive transparency criterion, imitative learning entails an understanding of both the behavior’s goal and its strategy for achieving that goal*”. (ibidem, p. 467)⁷.

Gergely e Csibra (2005) estabeleceram a teoria de que um contexto pedagógico proporciona maior grau de qualidade na aprendizagem. Denominam de pedagógico “*a complex communicative system of mutual design specialized for the fast and efficient transmission of cultural knowledge*”.⁸ (ibidem, p. 465). Argumentam que a imitação é um dos passos para a aprendizagem, dizendo que

We shall argue that imitation is not an adaptation for human cultural learning in its own right, but only a basic low-level capacity [...] that in humans have become recruited as a subcomponent of the system of pedagogical knowledge transfer.”(ibidem, p. 465)⁹.

O sistema de neurônios-espelho se desenvolve, então, com base na imitação das ações, através da observação e também do

virtualmente impossível na prática, por causa do contingente natural da cultura., do fato de que a cultura depende da difusão rápida das inovações únicas ou memes. (Tradução minha).

⁷ a) a novidade da resposta; b) o critério de transparência cognitiva, a aprendizagem por imitação acarreta uma compreensão dos objetivos comportamentais e das estratégias para o alcance desses. (Tradução minha).

⁸ Um sistema comunicacional complexo, com design especializado para a rápida e eficiente transmissão mútua do conhecimento cultural. (Tradução minha).

⁹ Nós devemos argumentar que a imitação não é uma adaptação para a aprendizagem cultural do homem, mas somente uma capacidade de nível mais baixo... que nos homens tem sido recrutados como um subcomponente do sistema pedagógico de transferência de conhecimento. (Tradução minha).

conhecimento das estratégias de realização das mesmas, ou seja, da interpretação dessas ações. Percebe-se a importância da imitação para a configuração da diversidade cultural, no entanto, não basta somente ter a capacidade de imitação. De acordo com Gergely e Csibra (2005), é necessário que se proporcione um contexto propício à aprendizagem, para que as informações culturais sejam apreendidas e repassadas.

[...] o ser individual constitui uma emergência global que retroage sobre as determinações da sua formação e que, por sua vez, as determina. Acrescentemos aqui a formulação, certamente prematura de um novo princípio propriamente biológico: o ser individual apropria-se de modo auto-referente e egocêntrico da inscrição hereditária que o constitui e, por isso mesmo, a determinação hereditária, embora não deixe de ser determinação hereditária, transforma-se em fundamento da identidade pessoal. [...] Fragmentos de vida passada falam pela nossa boca, mas nós falamos pela boca que nos deram. Assim, efetivamente, possuímos genes que nos possuem. (MORIN, 2005, p. 162-163)

Morin (2005) trabalha o conceito de sujeito biológico, reconhecendo a qualidade de sujeito em todo ser vivo, não o sujeito transcendental, metafísico. Percebe-o como parte da natureza viva, tratando a dimensão cognitiva, a partir de um processo histórico-sócio-cultural, como a mola propulsora para a produção de um conhecimento sobre os outros sujeitos, sobre a vida e sobre o próprio conhecimento. Ramachandran (2006) acredita que as descobertas sobre os neurônios-espelho poderão viabilizar a ponte de ligação entre as ciências e as humanidades, o que compreendemos ser a estreita relação entre o mundo das ciências e das artes.

No próximo capítulo, será abordada a temática da criação do conhecimento, com ênfase na dimensão cognitiva, evidenciando-se a importância da arte/educação, para a autoconstrução dos indivíduos-sujeitos em seus processos de aprendizagem.

3.CONHECER O MUNDO SOB O OLHAR DO SUJEITO COMPLEXO

“Daí a importância, enquanto ainda são jovens, de notarem todas essas coisas. Estejam conscientes do barco no rio, observem a passagem do trem, [...] – simplesmente observem, não critiquem. No momento que criticarem, deixarão de ter um relacionamento, uma vez que já terão erguido uma barreira entre vocês [...] Se puderem observar de modo atento, perspicaz, porém sem julgar, sem concluir, descobrirão que seu pensamento se tornará surpreendentemente penetrante. Então estarão aprendendo durante todo o tempo.”

KRISHNAMURTI

Nesse capítulo, serão apresentados os fundamentos teóricos que evidenciam a importância da biologia, da cultura, da socialidade, da emoção e da imaginação nos processos de criação do conhecimento sob a perspectiva do pensamento complexo (MORIN, 2003, 2005, 2005a), pautando-se na Biologia do Conhecimento de Maturana (2006, 2002), nas teorias sobre aprendizagem de Piaget e Vygotsky, na abordagem de John Dewey sobre a experiência estética e a teoria de Johnson (2007) sobre a teoria do significado incorporado. As artes visuais são compreendidas como território potencial para o acontecimento de uma visão transdisciplinar de mundo.

Em cada teoria, em cada pensamento dos autores que serão apresentados, há uma expansão, um aprofundamento dos conceitos, que mesmo possuindo abordagens distintas aprofundam o saber sobre o que vem a ser o ato do conhecimento: uma celebração da vida.

3.1 A biologia do conhecimento: unicidade entre sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento

A criação do conhecimento sob a perspectiva do pensamento complexo percebe o mundo a partir da biologia, como apresentado nos capítulos anteriores. A compreensão dos fenômenos, a partir das relações sistêmicas ordem/desordem/integração, encaminha o olhar do observador para outra via de compreensão da realidade, a via da não-objetividade que aqui será trabalhada a partir da visão de Maturana (2006). A Biologia do conhecimento é o corpo teórico do pensamento de

Maturana, anteriormente denominada de teoria da autopoiese. É corroborada pelas abordagens do Pensamento Complexo de Morin (2002, 2003, 2005) e da Cognição atuante de Varela, Thompson e Rosch (2003).

Como já apresentado no capítulo anterior, a linguagem e a emoção têm papel preponderante nas interrelações que se estabelecem entre os indivíduos-sujeitos entre si e também com o mundo. A linguagem é compreendida como “coordenações de ações” através dos gestos, das palavras, dos enunciados expressivos de cada indivíduo-sujeito, não restringindo-se somente aos códigos da escrita. (MATURANA, 2006).

Maturana apresenta um diagrama em que explana seu pensamento, contrapondo duas visões de mundo: O Domínio das Ontologias Transcendentais onde se tem uma abordagem denominada de Objetividade sem parênteses e o Domínio das Ontologias Constitutivas, onde se tem a abordagem denominada de Objetividade entre parênteses. (MATURANA, 2006).

Na visão da objetividade sem parênteses, a realidade é percebida como já existente, sendo pré-determinada. Por isso, tem-se uma explicação única para os fenômenos, buscando-se sempre uma verdade. É a abordagem utilizada pela ciência moderna e que ainda hoje é utilizada. As questões sociais, ambientais, econômicas colocadas pelo momento contemporâneo tem solicitado uma outra abordagem para explicar o mundo e os fenômenos, como apresentado no capítulo anterior. Maturana (2006), através da biologia, sistematizou a abordagem por ele denominada de Objetividade entre parênteses, utilizada no Domínio das Ontologias Constitutivas.

A realidade, então, é construída pelos indivíduos-sujeitos, não ficando restrita a uma visão apenas, constituindo-se, assim, um multiverso, (e não um universo). Os fenômenos, eventos, objetos constituem-se na distinção (MATURANA, 2006, 2002). O ato de explicar os fenômenos passa a ser trabalhado através da aceitação e do consenso de um grupo de indivíduos-sujeitos. Para Maturana, o ser humano conhece o mundo na linguagem, na emoção e na experiência, a partir da aceitação de uma formulação de explicação para determinado fenômeno.

A explicação dialógica implica em experiência reflexiva e compartilhada na aceitação de ouvir o outro e acolhê-lo. “[...] a simbolização, o símbolo, surge sempre com uma reflexão sobre o fluir das coordenações de ação na linguagem.” (MATURANA, 2006, p. 120).

A linguagem e a emoção são os dois elementos que proporcionam aos indivíduos-sujeitos a criação de significados, em autodeterminações e interações mútuas. As emoções são fundantes de modos de ver e perceber a realidade. (MATURANA, 2006). A esse fenômeno da não separatividade entre o indivíduo-sujeito e o meio em que está inserido.

Na abordagem da objetividade entre parênteses, a aprendizagem ocorre na aceitação e incorporação de explicações formuladas pelo outro, em convivência, de forma autônoma.

O conhecimento é uma apreciação de um observador sobre a conduta do outro, que pode ser ele mesmo. No momento em que se vê isso desta forma, por um lado, descobre-se que o conhecimento é sempre adquirido na convivência. Descobre-se que se aprende a ser de uma outra maneira na convivência com outros seres humanos. Por outro lado, descobre-se que conhecimento tem a ver com as ações. Tem a ver com ações consideradas adequadas em um domínio particular. (MATURANA, 2006, p. 123-124).

Linguagem, para Maturana, refere-se a todas as formas expressivas e comunicativas em que o ser humano realiza “coordenações consensuais de conduta”, utilizando-se da fala, da visão, do olfato, da audição, da cinestesia, como também dos códigos criados culturalmente. Essas ações acontecem, então, em uma convergência entre a linguagem e a emoção, experiencialmente, em uma vivência corporalizada. A emoção primordial e que move o ser humano é o amor (MATURANA, 2006, 2002, 2004). Amor presente na solidariedade, nos atos de compartilhamento, de ouvir o outro, de empatia com o outro.

[...] o princípio da associação está no coração de toda organização viva [...] no seio do Pluriano o eco-organizador o antagonismo e a destruição trabalham, de fato, mais para a solidariedade do todo que para a sua desintegração. (MORIN, 2005, p. 50)

Todo o pensamento de Maturana e Varela (2001), Maturana (2006, 2002, 2004), Varela; Thompson; Rosh (2003), assim como o de Morin (2005, 2005b, 2002) evidenciam a trajetória da vida como conhecimento. Os seres vivos são caracterizados como organizações autopoiéticas, criando-se e recriando-se continuamente em meio aos

antagonismos vida-morte-vida, onde a sobrevivência da espécie é a meta principal.

Aliam experiência e ação conscientes e efetivas, em que “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”, (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32) em que todo ato de conhecer é a criação de um mundo, por um observador inserido nesse mundo. O indivíduo-sujeito é, então, parte da natureza viva, dentro de um processo sócio-histórico-cultural, como a mola propulsora para a produção de um conhecimento sobre os outros sujeitos, sobre si mesmo, sobre a vida e sobre o próprio conhecimento. Pode-se dizer que a aprendizagem está presente em todo o ciclo de vida dos seres vivos, potencialmente de forma consciente nos seres humanos.

Nesse embate em prol da “sobrevivência”, os indivíduos-sujeitos constroem estratégias, formas para solucionar questões, caminhos em que se configuram a partir de suas formas de ver e compreender o mundo. Conhecimento é Inteligência e é estratégia (Morin, 2005), é a correlação entre estratégia da cognição e estratégia da ação.

[...] a auto-organização, isto é, a complexidade biológica, traz consigo uma aptidão morfogenética, ou seja, uma aptidão para criar formas e estruturas novas, que, quando trazem aumento de complexidade, constituem desenvolvimentos da auto-organização. (MORIN, 2003, p. 303)

Essa visão aproxima o conhecimento do cotidiano, retirando da ciência a supremacia sobre o saber e, de certa forma, faz com que se volte o olhar para o universo das Artes, da Filosofia, das Ciências Humanas, percebendo a intrínseca relação entre as áreas do conhecimento.

Pensando-se a criação do conhecimento, a partir do paradigma ecológico, as abordagens multi, inter e transdisciplinares se fazem necessárias. Nicolescu (2001, p.50) conceitua Pluri/Multi disciplina como “[...]estudo de um objeto de uma única disciplina por diversas disciplinas ao mesmo tempo”.

A palavra interdisciplinaridade foi utilizada pela primeira vez por Piaget, na década de 1970, percebendo a necessidade do desenvolvimento de pesquisas conjuntas com outras áreas do conhecimento, para a realização de suas pesquisas na área da epistemologia genética.

Interdisciplinaridade é definida como “[...] transferência dos métodos de uma disciplina a outra” (NICOLESCU, 2001, p.50), apresentando graus diferenciados: um grau de aplicação: transferência de métodos, visando uma aplicação prática; um grau epistemológico: transferência de métodos, visando ampliação do conhecimento; um grau de geração de novas disciplinas: a transferência dos métodos da matemática ao campo da física gerou a física-matemática; da física de partículas à astrofísica, a teoria do caos; da informática à arte, a arte-informática.

Piaget foi também o primeiro a utilizar o termo transdisciplinar, definindo-o da seguinte forma:

[...] enfim, no estágio superior que seria ‘transdisciplinar’, que não se concentraria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas. (PIAGET, citado por WEIL, 1993, p. 30).

O olhar complexo é um olhar transdisciplinar, que compreende a diversidade na unidade, que não se superpõe, compreendendo que “[...] a parte enquanto parte não deve ser considerada irreversivelmente como subordinada ao todo enquanto todo.”(MORIN, 2000, p. 179) (Conversa com Jaques Ardoíno).

O olhar transdisciplinar avança com relação à lógica aristotélica, trabalhando com a lógica do terceiro incluído. Percebe a realidade enquanto um conjunto de níveis e sua zona complementar de não resistência. Essa zona de não resistência é o sagrado “o que não se submete a nenhuma racionalização.” (MORIN, 2000, p. 62).

O indivíduo-sujeito complexo possui esse olhar transdisciplinar, que busca “a verticalidade consciente e cósmica da passagem através de diferentes níveis de Realidade. É esta verticalidade que constitui, na visão transdisciplinar, o fundamento de todo projeto social viável.” (MORIN, 2000, p. 65)

Transdisciplinaridade é conceituada como “[...] ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina [...] Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento.” (Idem, p.51). Crema (1993) descreve a transdisciplinaridade como um passo além das disciplinas, um chamamento para os artistas, filósofos,

poetas e místicos para a mesa de reflexão juntamente com cientistas e técnicos.

Perrenoud (1999), Zabala (1998) e Morin, (2004) apresentam a necessidade da reflexão nos espaços de aprendizagem, ou seja, a educação formal ou informal necessita privilegiar questões concernentes à vida dos indivíduos-sujeitos, de maneira a possibilitar que o conhecimento gerado seja co-gerado por todos os integrantes do grupo, sendo recriado a partir da ação/reflexão/ação.

As abordagens estão no olhar dos indivíduos-sujeitos e não nos domínios ou disciplinas em si. Por isso, a importância de provocar nos indivíduos-sujeitos possibilidades do exercício de todos os valores até aqui apresentados.

3.2 Piaget e Vygotsky: fundamentos teóricos da ação de aprender

Jean Piaget (1896, 1980) biólogo, foi o fundador da área do conhecimento denominada de Epistemologia Genética. “A meta dessa disciplina era esclarecer a natureza das categorias básicas do pensamento científico através da investigação das origens (ou gênese) de tal conhecimento”. (GARDNER, 1999).

Para Piaget, o organismo vivo interage constantemente, de forma ativa com o meio, em um processo de “equilibração” entre ambos. Percebendo o ser humano como um sistema relacionando-se com o ambiente externo, a compreensão do mundo acontece a partir do fenômeno da assimilação-acomodação, através do processo da equilibração. A assimilação refere-se à aquisição da informação, sem a presença de resistência pelo organismo e a acomodação refere-se ao processo de apreensão da informação, a partir da existência de resistência, o que leva a uma modificação na estrutura de assimilação do mesmo. Esse processo de modificação, fisiológica ou comportamental, Piaget denominou de acomodação.

A vida nos impele a constantes acomodações, em todas as áreas de atividade humana, e em todas as idades. Piaget estruturou o desenvolvimento da mente humana, em níveis, da primeira infância até a adolescência, da seguinte forma: – nível sensorio-motor (dos 6-8 meses aos 2 anos, quando da aquisição da linguagem); – nível pré-operatório (dos 2 aos 6 anos); – nível operatório concreto (dos sete aos 12 anos) e – nível operatório formal (a partir dos 12 nos). Para Piaget, as conquistas de um nível são necessárias para o nível subsequente, caso contrário, a

criança pode passar por um desequilíbrio em suas estruturas internas. (PIAGET, 2002)

A partir do estágio sensório-motor, a criança, de etapa em etapa, desenvolve outros tipos de comportamento até chegar às operações abstratas, fenômeno intelectual que para Piaget é simplesmente a interiorização do 'grupo dos deslocamentos' [10], pois todo comportamento (motor, verbal e mental), segundo ele, é a manifestação da atividade biológica característica dos seres vivos. A variedade de modelos de comportamentos e dos produtos deles resultantes (objetos, leis, valores, símbolos, cerimônias, eventos socioculturais) provém da complexidade crescente dessas combinatórias. (LIMA, 1998, p. 134).

A presença de estímulos e de desafios, de forma a proporcionar a interação do indivíduo-sujeito com o meio, então, é sempre positiva e necessária para que ocorra a autoconstrução do conhecimento pelo sujeito cognoscente. Como um estímulo pode proporcionar uma interação? Através da sensibilização, como nos diz Lima:

Piaget mostra que o organismo, por mais elementar que seja, e nas mais rudimentares etapas de sua embriologia, toma iniciativa (tem atividade), consistindo seu funcionamento, ao mesmo tempo, um processo interno de organização e um processo externo de adaptação. Ao contrário de tudo o que se diz, não é o estímulo que se impõe ao organismo: o organismo procura determinado estímulo (sensibilização). Um estímulo só é 'percebido' pelo organismo se estiver sensibilizado, para recebê-lo... (LIMA, 1998, p. 46)

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo passa por transformações das estruturas internas, onde a ação do sujeito individualmente no meio é também fator desencadeador da aprendizagem. Piaget percebeu que a adaptação nunca é uma reação simples ao ambiente; antes, é um processo construtivo ativo, no qual a resolução de problemas prossegue a princípio através do exercício dos nossos sistemas sensoriais e capacidades motoras, mas finalmente

¹⁰ Terminologia utilizada por Piaget para se referir ao grau mais complexo das atividades sensório-motoras realizadas pelas crianças, com base na descoberta matemática de Poincaré denominada de 'grupo dos deslocamentos': ápice de movimentos realizados em um espaço euclidiano. (LIMA, 1998)

evolui para o auge da cognição através de operações lógicas 'dentro da cabeça'. (GARDNER, 1999).

Piaget, em seus estudos, apresenta a importância da imitação, dos jogos simbólicos e do advento das representações, para o desenvolvimento da inteligência sensório-motora até a inteligência operatória. A função semiótica, então, se inicia no nível pré-operatório, por volta dos dois anos de idade, com a linguagem, sendo desenvolvida em cada um dos níveis subsequentes. Inicialmente, o desenho é utilizado pelos sujeitos como forma de comunicação do que sabem a respeito de determinado objeto ou indivíduo e somente posteriormente será utilizado como forma de expressão. Discute a função simbólica utilizada nos vários sistemas de representação, enfatizando que a razão é fruto da socialidade entre os humanos, "... a razão supõe a cooperação e a reciprocidade..." (PIAGET, 2009, p. 14).

A partir do pensamento de Piaget (2007; 2009a; 2009) compreende-se que o ato de conhecer humano é um ato de adaptação, que busca uma equilíbrio entre assimilações e acomodações, captando e armazenando as novas estruturas, em um desenvolvimento contínuo de maturação biológica do cérebro, a partir da utilização de representações simbólicas. Essa maturação e desenvolvimento acontecem até por volta dos quinze anos de idade.

Percebe-se, de forma oposta e ao mesmo tempo complementar ao pensamento Piagetiano, a abordagem teórica sobre a aquisição do conhecimento de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934).

Vygotsky enfatiza a importância do cultural, da mediação social no desenvolvimento dos sujeitos.

[...] Vygotsky, para quem a cultura mediada pelo outro não apenas está na base do processo de constituição do psiquismo, como potencializa o desenvolvimento para além de aquisições específicas de uma dada faixa etária cronológica. O desenvolvimento é, para Vygotsky, um processo autocondicionado e contínuo e não um processo marcado pelo dualismo entre o hereditário e o ambiental. (TEIXIERA, 2003, p.11)

Vygotsky dialoga com as teorias de Piaget, para apresentar sua tese sobre a chegada do pensamento consciente na criança. Para Vygotsky, o pensamento consciente na criança ocorre através do conhecimento científico, ou seja, os conhecimentos sistematizados e

adquiridos no espaço escolar. “Utilizamos a palavra consciência para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente”. (VYGOTSKY, 2000, p.114).

É o início das construções dos significados de forma a configurarem um sistema, interrelacionando-se, da forma mais generalizada à forma mais particular. Vygotsky cita Piaget a respeito do pensamento introspectivo na criança: “Os estudos de Piaget mostraram que a introspecção começa a se desenvolver apenas durante o período escolar.” (Ibid), afirmando ser nesse período também que a criança passa da introspecção não-formulada para a introspecção verbalizada.

É o período em que as palavras passam a integrar a percepção dos objetos, no sentido de orientação e expressão.

A passagem para um novo tipo de percepção interior significa também a passagem para um tipo mais elevado de atividade interior, uma vez que uma nova forma de ver as coisas cria novas possibilidades de manipulá-las. (Idem, p, 114-115).

Os conceitos científicos integram uma rede semântica, dentro de uma hierarquia, a partir de relações que são estabelecidas entre os mesmos. Desta forma, Vygotsky afirma que, quando a criança percebe essa hierarquia entre os conceitos, inicia-se a configuração de um sistema. (Vygotsky, 2000). “A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos”. (Idem, p. 115). E acrescenta que

É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo. (VYGOTSKY, 2000, p. 116).

Para Vygotsky (2000), o aprendizado não ocorre somente em subordinação ao desenvolvimento biológico, apresentando a importância do meio e da colaboração para que o mesmo ocorra, evidenciando a importância da imitação como impulsionadora da aquisição de novos conhecimentos por parte dos indivíduos-sujeitos

Nas teorias de Vygotsky, a linguagem, os conceitos, a escrita, os trabalhos de arte são sistemas simbólicos que, quando internalizados¹¹, provocam transformações na relação do homem com a natureza. (COLE; SCRIBNER apud EFLAND, 2002). Os instrumentos, as ferramentas criados pelo homem, cultura e socialmente são mediadores da aprendizagem. “*For Vygotsky, higher forms of mental life begin only when culture influences are internalized! In particular, it is language acquisition that makes conscious mental life possible.*”¹² (EFLAND, 2002, p. 33) Grifos do autor.

Somente os seres humanos podem, a partir de uma imitação, alcançar novos conhecimentos. (VYGOTSKY, 2000). Como apresentado no capítulo anterior, os neurônios-espelho é que são os responsáveis por essa capacidade de imitação.

Para Vygotsky, a noção de idade mental não é suficiente para descrever as etapas do desenvolvimento mental, criando, assim, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é “A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa [...]” (VYGOTSKY, 2000, p. 128-129).

Assim, a interação social e cultural assume papel fundamental no desenvolvimento do aprendizado para as crianças em fase escolar, principalmente no que se refere às atividades que exigem consciência e controle deliberado. Vygotsky afirma que:

[...] o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento. A criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-la consciente e deliberadamente. Nunca há um paralelismo completo entre o curso do aprendizado e o desenvolvimento das funções correspondentes. (VYGOTSKY, 2000, p. 126).

Varela; Thompson e Rosh (2003) citam Piaget como um dos precursores a tratar sobre as estruturas internas da mente. Para esses autores, a cognição é um processo de “atuação”, em um mundo vivenciado e experienciado, de forma consciente, não existindo uma

¹¹ A internalização refere-se ao processo de aquisição das funções mentais superiores.

¹² “Para Vygotsky as formas mentais superiores somente são possíveis a partir da internalização das influências culturais. Particularmente, é a aquisição da linguagem que torna possível a consciência mental.” (Tradução minha).

separação entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento, como apresentado no capítulo 2.

A ação trabalhada de forma consciente pelos sujeitos é característica dessa abordagem que valoriza as experiências do cotidiano, corroborando a abordagem da Biologia do Conhecimento. “O conhecimento não preexiste em qualquer lugar ou sob qualquer forma, mas é atuado em situações particulares – quando um conto popular é contado ou um peixe é nomeado”. (VARELA, THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 182)

3.3 Artes visuais: a experiência como ação intersubjetiva na compreensão-explicação do mundo

Sabe-se que o homem, com sua enorme capacidade de raciocinar e refletir sobre seus atos, busca conhecer a realidade em que está inserido, agindo sobre a mesma, num eterno agir e refletir, autodeterminando-se em recursividade. (MATURANA; VARELA, 2001). O fazer-fruir estético-artístico é também uma forma de agir e refletir, ou seja, de conhecer o mundo, de produzir conhecimento, integra assim os processos cognitivos dos seres humanos.

As expressões artísticas, em suas várias linguagens e categorias, diferenciam-se da Ciência, pois a leitura dos resultados dos experimentos científicos é sempre única, enquanto que para a leitura dos trabalhos artísticos abrem-se leques de possibilidades. Trabalhando com os sentimentos, os sentidos e a cognição, a arte também é uma forma de conhecimento: o denominado conhecimento sensível.

Compreendendo que a função da ciência , assim como a função da arte, é romper com as aparências, para se chegar ao profundo do ser, compreender-se-á por que estas duas atividades são próximas. Segundo Bachelard, o conhecimento artístico e o conhecimento científico são as duas vias de acesso ao mundo. A diferença entre eles é apenas de método. (BARBOSA, 1993, p. 122).

Pode-se dizer que a racionalidade e a objetividade eram características do sujeito da modernidade, já, no momento atual, pós-modernidade, a emoção e as sensações, as vivências mais simples do dia-a-dia ganham importância, expandindo-se os limites da razão e

dando espaço para o sensível, as emoções, o estar-junto, como fatores primordiais da construção dos sentidos. A vivência e a convivência conjunta entre indivíduos no exercício de uma lógica relacional (MAFFESOLI, 1996).

As linguagens artísticas, especificamente as artes visuais, constroem-se a partir de elementos e materiais que passam a adquirir conotações sógnicas quando inseridos no sistema trabalho de arte. Cada meio artístico é um sistema simbólico, de forma semelhante a uma linguagem natural. (GOODMAN, apud EFLAND, 2005, p.61).

Para Morin (2005), a compreensão no paradigma simplificador era relegada a um segundo plano, por ser subjetiva. Compreensão refere-se a processos de inteligibilidade intersubjetivos, realizados de sujeito a sujeito e explicação refere-se a processos de inteligibilidade trabalhado a partir das regras, da estruturação da organização. O autor enfatiza que a compreensão e a explicação, no pensamento complexo devem ser trabalhadas em complementaridade:

[...] Compreensão e explicação devem controlar-se e completar-se reciprocamente e remetem-se uma a outra num circuito cognitivo explicação–compreensão onde, enquanto explicação introduz na vida os determinantes físico-químicos, as regras, os mecanismos, as estruturas de organização, a compreensão restitui-nos o próprio indivíduo-sujeito vivo. (MORIN, 2005, p. 325).

Dessa forma o explicar-compreender também faz parte do universo artístico, que nesse contexto direciona-se para as instâncias da experiência, da emoção, em uma congruência entre imaginação e cognição.

3.3.1 A experiência estética: caminho para a explicação – compreensão do mundo

Fialho (2001) apresenta o caminho dos processos relacionados à construção dos significados – das sensações, percepção e emoção como integrantes dos processos cognitivos do ser humano. A sensação diz respeito aos estímulos capturados pelos órgãos dos sentidos e

direcionados ao cérebro, que vai, por sua vez, coordená-los, resultando dessas atividades a percepção.

Dentro da modelagem cognitiva, sensação é a resposta específica a um estímulo sensorial particular, enquanto percepção é o conjunto de mecanismos de codificação e de coordenação das diferentes sensações elementares, visando um Significado. (FIALHO, 2001, p. 43).

A consciência da formação da imagem na mente humana não ocorre somente através do caminho da fisiologia, necessitando da presença da subjetividade: “Essas representações neurais têm de estar correlacionadas de forma essencial com aquelas que, de momento a momento, constituem a base neural para o eu.” [Sobre o eu o autor refere-se à palavra em inglês – self] (DAMÁSIO, 2003, p. 127). Enfatizando a não separação entre corpo e cérebro e a importância das experiências do corpo, do organismo para a criação das imagens mentais, o autor diz que “A percepção é tanto atuar sobre o meio ambiente como dele receber sinais.” (Idem, p. 256).

Se uma emoção é um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais que ativaram um sistema cerebral específico, a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo. (DAMÁSIO, 2003, p. 175).

As emoções possuem papel preponderante na configuração dos modos de convivência, constituindo uma cultura como um sistema de linguagens, onde o emocionar “[...] determina a rede de conversações que é vivida como o domínio específico de coordenação de coordenações de ações e emoções [...]” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 14). Para Fialho (2001, p. 57), “Emoções são fundadoras de comportamentos individuais e grupais como os evidenciados dentro das diferentes culturas.”

John Dewey, filósofo americano na década de 1920, propõe a filosofia da Escola Nova, questionando os pressupostos da escola tradicional, no sentido de buscar respostas sobre como o conhecimento do passado pode fornecer respostas para as questões do presente, diante das incertezas que lhe são próprias.

A ênfase na experiência enquanto ação de um sujeito que vivencia um ambiente, provocando um desenvolvimento interior, social e culturalmente contextualizado é um dos pontos de ligação com as teorias até aqui apresentadas. Propõe a filosofia da Escola Nova por descontentamento com a escola tradicional que naquela época utilizava modelos pré-estabelecidos, de cima para baixo. A aprendizagem na escola tradicional estava baseada na reprodução, sem nenhum vínculo com a cultura, o social e principalmente os indivíduos-sujeitos aprendentes.

Como um filósofo pragmatista, acreditava que a experiência individual do sujeito seria o eixo de referência para a educação, o que denominou de “[...] la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal”.¹³ (DEWEY, 1939, p. 22).

O movimento do escolanovismo influenciou a arte/educação no Brasil nos anos de 1927 a 1935. Foi um período de reformas educacionais visando a democratização da educação. Depois de 1935 as influências da Escola Nova somente serão retomadas nos anos de 1945-1958, não mais com a preocupação científica e, sim, política, característica daquele momento. (BARBOSA, 2001).

Para Dewey (1939; 2000) a experiência então necessita de dois critérios: continuidade e interação, levando-se em consideração o ambiente. A continuidade é reportada a constituição de hábitos internalizados pelo sujeito. As interações, por sua vez, devem ocorrer em ambientes adequados para que a aprendizagem se efetive.

Una experiencia es siempre lo que es porquetiene lugar una transación entre um individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente [...] El ambiente, en otras palabras, es cualquier condición que interactua con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. (DEWEY, 1939,p. 50).

Na figura 1 apresenta-se um diagrama sobre as dimensões continuidade e interação proporcionando graus diferenciados de experiências em seus valores e significados.

¹³ “[...] a conexão orgânica entre a educação e a experiência pessoal.” Tradução minha.

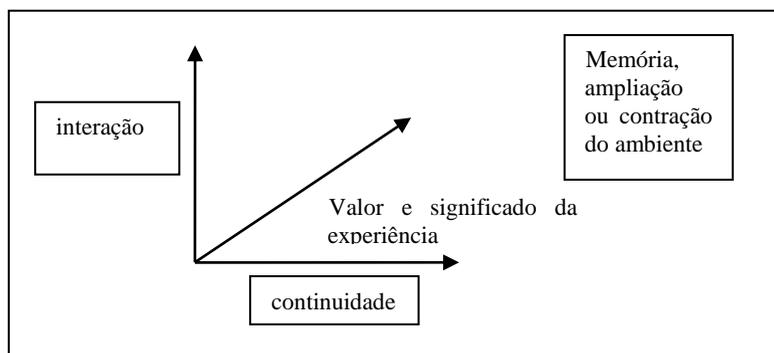


Figura 1- Critérios de uma experiência

Fonte: DEWEY, 1939; 2000

Assim, para o autor, uma educação que vise ao crescimento deve cultivar a individualidade em atividades livres, desenvolvendo através da experiência, a aquisição de habilidades que sejam compatíveis com as necessidades dos indivíduos-sujeitos.

Dewey (1974) se refere à experiência estética não somente como a experiência do belo, mas como toda vivência pautada nessas quatro premissas:

- a) que o sujeito tenha consciência sobre a experiência;
 - b) que a experiência tendo início, meio e fim;
 - c) que exista a possibilidade de reelaboração da experiência pelo sujeito;
- e que haja a transformação do sujeito após a experiência.

Apesar de Dewey (1939, 2000) não abordar o conhecimento a partir de uma visão da objetividade entre parênteses, acredita-se na experiência estética em artes visuais, trabalhada na arte/educação, como caminho de preparar o sujeito para compreender-explicar a realidade, torná-lo apto a estar consciente de sua ação no mundo. Como forma de proporcionar a abertura dos canais dos sentidos e também do raciocínio lógico, possui potencialmente uma experiência que visa ao experienciar do ser complexo, uma compreensão-explicação transdisciplinar de mundo.

3.3.2 Arte/educação como território de estesia: imaginação e experiência sensível na criação poética

Herbert Read (1893–1968) apontava para a necessidade de uma educação estética, que viabilizasse o exercício da experiência estética como forma de consciência do ser integral, viabilizando os entrelaçamentos entre razão e emoção.

Está na raiz da palavra grega *aisthesis*, a capacidade primeva do homem de sentir o mundo e a si próprio. O exercício dos sentidos, de forma consciente. Onde nos recorda o autor que saber também é sabor e pertence a um indivíduo-sujeito, é incorporado por ele. (Duarte Júnior, 2004). O exercício dos sentidos estimula a criação de imagens mentais, impulsionando a imaginação criadora.

A função da ilusão artística não é ‘fazer crer’ como presumem os filósofos e psicólogos, mas exatamente o oposto, ou seja, a de desligamento da crença – a contemplação de qualidades sensoriais sem seus significados usuais de ‘aqui está uma cadeira’[...] Saber que o que está à nossa frente não tem significação prática no mundo é o que nos permite dar atenção à sua aparência como tal. (LANGER, 2003, p.51)

Para Gaston Bachelard (1884 – 1962), a fenomenologia da imaginação criadora está presente tanto na ciência quanto na arte. O que diferencia essas duas áreas do conhecimento são os métodos utilizados por ambas. “A imaginação, em suas ações vivas, nos desliga ao mesmo tempo do passado e da realidade. Aponta para o futuro [...] Como prever sem imaginar?” (BACHELARD, 1988, p. 107).

Assim, acredita-se que para que a imaginação encontre solo fértil para ser desenvolvida, os caminhos do fazer artístico, da fruição e das vivências estético-artísticas devem ser cultivados.

Bachelard (1989) diferencia dois tipos de imaginação: uma imaginação formal, ligada à composição e à ocularidade e uma imaginação material, relacionada à combinação e às características físicas dos elementos, vivenciadas através do contato das mãos. O contato com a materialidade dos quatro elementos primordiais, o fogo, a água, a terra ou o ar são desenvolvidos por Bachelard em uma poética dos quatro elementos, analisando as potencialidades imaginantes, simbólicas, presentes em cada um desses elementos.

A matéria como fonte da imaginação. Conhecer a materialidade do mundo, imaginar a partir de suas substâncias. Essas imagens são imagens profundas que carregam um peso. A imaginação na criança é material. (BACHELARD, 1989).

O exercício da imaginação criadora ocorre nos devaneios. “O devaneio não é uma atividade vaga, difusa, mas uma atividade dirigida é uma força imaginante que encontra seu dinamismo diante da novidade”

(BARBOSA, 1996, p. 52). Um sonhar acordado, em que se permite caminhar por estradas das memórias, do olhar mais atento sobre os elementos mais singelos do cotidiano, como os cantos da casa em que se habita, o ninho dos passarinhos, a concha. A poesia está presente em todos os espaços-tempos, basta que se permita ao observador a possibilidade do devaneio. (BACHELARD, 1996).

O devaneio é uma mnemotécnica da imaginação. [...] um grande paradoxo está associado aos nossos devaneios voltados para a infância: esse passado morto tem em nós um futuro, o futuro de suas imagens vivas, o futuro do devaneio que se abre diante de toda imagem redescoberta. (BACHELARD, 1996, p. 107).

Em Bachelard (1996), a infância é o tempo em que a imaginação corre livre, sem as amarras da objetividade. Onde se encontram memória, imaginação e poesia. Em uma conjunção entre animus e anima Bachelard compreende que a memória se refere ao animus, à objetividade da história, e na imaginação exercitada pela poesia encontra-se a anima. A infância é para Bachelard o tempo de um onirismo natural.

A imaginação criadora é uma ação de co-criação, é ativada pelo fenômeno da ressonância-repercussão (BACHELARD, 1988). Na ressonância, o contato com a imagem acontece através dos sentidos. Metaforicamente pode-se dizer em anéis que se reverberam e buscam uma profundidade na repercussão. A repercussão proporciona o sentimento da criação, uma nova imagem se faz na repercussão. A imaginação é algo fundamental para a caracterização do humano em uma visão complexa. Esta característica do humano deve ser reintroduzida, expandindo-se no *homo sapiens-demens* (MORIN, 2000).

[...] É preciso enriquecer a noção de homem por todos os lados, por baixo e por cima. O biológico, o racional, o imaginário. Não se trata somente da consciência e do espírito, mas dos fantasmas, dos sonhos, das utopias, dos projetos. Temos, no momento, a impressão de que o domínio dos fantasmas explodiu, que a pequena porção do sono se libertou de uma maneira completamente louca.

Vivemos nossos sonhos despertados. Somos sonâmbulos. (Idem. p. 190).

Na ressonância, ouvimos o poema, na repercussão nós o falamos, pois é nosso. A repercussão opera uma revirada do ser. Parece que o ser do poeta é nosso ser. A multiplicidade das ressonâncias sai então da unidade do ser da repercussão. (Idem, p. 99).

A arte não é um produto exterior nem um comportamento externo. É uma atitude do espírito, um estado da mente – aquele que exige para sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos uma forma nova e mais significativa. Perceber o significado do que se está fazendo e se regozijar com ele, unificar, simultaneamente em um mesmo fato, o desdobramento da vida emocional interna e o desenvolvimento ordenado das condições externas materiais – isso é arte. (DEWEY, 2000, p. 30-31).

O pensamento de Dewey sobre arte traz implícita a idéia de aproximação entre arte e vida, de uma estreita relação entre as dimensões internas dos indivíduos-sujeitos e as referências externas do ambiente. A experiência estética em nossa contemporaneidade é também uma experiência ética: é construída em interação com o outro, estando presente no cotidiano. É uma experiência em estesia, em que todos os sentidos podem ser experienciados, vivenciados.

Assim como a indústria, a arte precisa de ferramentas definitivas, processos precisos, uma técnica exata de controle e objetivo. Mas, elevando-se os materiais, a técnica, os meios e os fins externos à região da imaginação pessoal, temos uma educação que educa não só para as utilizações específicas e as produções, mas para o mais amplo de todos os usos; para a justa apreensão de valores quando e onde estes nos sejam apresentados. (DEWEY, 2003, p. 31-32).

Zamboni (1998) descreve as faces da arte, como sendo: criação, recepção, crítica e ensino. É uma área do conhecimento complexa, no sentido de abarcar vários sistemas com características específicas.

O processo sempre esteve presente no fazer artístico, enquanto percurso a ser percorrido; absorção dos acasos. Sílvio Zamboni e Sandra Rey são exemplos de dois artistas-pesquisadores que desenvolvem estudos sobre o método na produção artística. Em ambos tem-se a presença do objeto de estudo, das referências; do processo, do

questionamento; da reflexão sobre o fazer artístico e da obra sempre levando a outra obra, ou seja, um percurso sempre em construção. Para Leonardo da Vinci: “Criar, construir era [...] indivisível de conhecer e compreender” (VALERY apud MOIGNE, 2000, p. 229).

A obra de arte, a partir do momento que é colocada em diálogo com o público, se constitui a partir de cinco eixos: obra, artista, espectador-fruidor, local de exibição e suas interações recíprocas:

A obra enquanto um sistema, construída material ou virtualmente a partir do vocabulário visual, de materiais e dispositivos tecnológicos disponíveis, aberta a inúmeras significações;

O artista-propositor-pesquisador, buscando ter consciência de sua proposta, de seu meio, das possibilidades que pode utilizar, enquanto técnicas, tecnologias e processos; o espectador - co-autor da obra, convidado muitas vezes a interagir, a participar da construção da proposta; e o local onde será exposta, podendo ser um ambiente físico ou virtual, interno ou externo, público ou privado. Este ambiente estará complementando e dialogando com a obra.

Diante desse contexto, como a arte/educação promove uma explicação-compreensão de mundo e porque deve ser tratada como campo transdisciplinar?

Johnson (2007) corrobora o pensamento de Maturana e Varela (2004), Maturana (2006) e Varela, Thompson, Rosch (2003) em sua argumentação sobre a criação de significados, a partir da teoria do significado incorporado.

Para o autor, o significado não deve ser tratado somente sob o ponto de vista da construção de frases, dos conceitos e das proposições, já que surge, na relação do corpo com o ambiente, de fontes corporais internas, na emoção e na linguagem, assim, o significado possui bases corporais, como a mente. O significado é cunhado na experiência corporal dos indivíduos-sujeitos, sendo que a imaginação também está totalmente integrada aos processos corporais, possuindo papel importante na criação e transformações da experiência, onde razão e emoção estão intimamente ligadas.

[...] meaning does not reside in our brain, nor does it reside in a disembodied mind. Meaning requires a functioning brain, in a living body that engages its environments – environments that are social and cultural, as well as physical and biological. Cultural artifacts and practices – for example, language, architecture, music, art, ritual acts, an public

institutions – preserve aspects of meaning as objective features of the world. (JOHNSON, 2007, p. 152)¹⁴

Johnson (1990; 2007) aborda a imaginação e a experiência como duas formas do ser humano construir significados, trazendo para a imaginação a importância que lhe foi negada pela visão reducionista da ciência moderna. A experiência é trabalhada pelo autor em um sentido amplo, abrangendo a percepção, as emoções, a história, a cultura, a linguagem, onde o ser humano é um sujeito atuante e integrado ao mundo.

[...] we must keep in mind that those sociocultural objects, practices, and events are not meaningful in themselves. Rather, they become meaningful only insofar as they are enacted in the lives of human beings who use the language, live by the symbols, sing and appreciate the music, participate in the rituals, and reenact the practices and values of institutions. (JOHNSON, 2007, p. 152)¹⁵. (Grifos do autor)

Baseando-se na filosofia de Immanuel Kant (1724-1804), Johnson (1990) conceitua esquemas de imagens como estruturas dinâmicas, internas de organização da experiência e compreensão humanas. Assim, a metáfora e as imagens esquemas são estruturas experienciais internas de significado, essenciais para o pensamento abstrato e racional. (JOHNSON, 1990).

A imaginação assume para Johnson importante papel na cognição não sendo tratada somente como campo da criação poética. O autor conceitua imaginação da seguinte forma: “Imagination is our capacity to organize mental representations (specially percepts, images, and image

¹⁴ [...] significado não reside no nosso cérebro, nem reside em uma mente desencorporada. Significado requer um cérebro em funcionamento, em um corpo vivo que envolve seus ambientes - ambientes que são sociais e culturais, assim como físicos e biológicos. Artefatos e práticas culturais - por exemplo, linguagem, arquitetura, música, arte, atos rituais, e instituições públicas - preservam os aspectos de significado como características objetivas do mundo. (JOHNSON, 2007, p. 152) (Tradução minha)

¹⁵ [...] Devemos ter em mente que os objetos socioculturais, práticas e eventos não são significativos em si mesmos. Ao contrário, eles se tornam significativos apenas na medida em que passam a cumprir um papel na vida dos seres humanos que usam a língua, vivem pelos símbolos, cantam e apreciam a música, participam de rituais, e renovam as práticas e valores das instituições. (JOHNSON, 2007, p. 152) (Tradução minha).

schemata) into meaningful, coherent unities. It thus include our ability to generate novel order” 16. (JOHNSON, 1990, p.140).

Os significados nas/das obras de arte visuais são emergentes. Campo aberto para leituras e interpretações, a compreensão-explicação das obras emerge das relações entre todas as partes que a constituem, do seu contexto, não estando nas formas utilizadas pelo artista e sim nas relações que são estabelecidas entre as imagens mentais co-criadas no interior de cada um dos indivíduos-sujeitos observadores-fruidores e a obra vivenciada.

Dessa forma, a noção de representação como atribuição de significado advinda da filosofia, como projeção de algo exterior ao sujeito, não se aplica nessa situação. [...] O ponto-chave é que esses sistemas [na abordagem não-objetivista, denominada de objetividade entre parênteses por Maturana (2006)] não operam por representação. Em vez de representar um mundo, independente, eles atuam em um mundo como um domínio de distinções inseparável da estrutura incorporada pelo sistema cognitivo. (VARELA; THOMPSON; ROSH, 2003, p. 149)

As fronteiras entre ilusão e percepção são muito tênues, já que os processos cognitivos são trabalhados a partir de hipóteses. (GOMBRICH, 1986). Para o autor “se a arte tem historia é porque as ilusões da arte não são só o fruto, mas também os instrumentos indispensáveis à análise das aparências pelo artista.” (Idem, p. 24).

Compreende-se que Maturana (2006) resolve essa questão sobre a leitura dos símbolos na própria enunciação de sua teoria: na objetividade sem parênteses a existência dos objetos precede a distinção, a realidade é pré-determinada; na objetividade entre parênteses é a própria distinção que os trará para a existência, não havendo distinção entre ilusão e percepção.

A distinção é determinada pelo observador, em sua corporalidade cultura e socialmente, na linguagem e na emoção. As questões referentes aos domínios dependem do olhar do observador e não dos domínios em si. Assim, o observador é ao mesmo tempo o construtor e o co-criador de significados das imagens que percebe e representa mentalmente.

¹⁶ “A imaginação é a nossa capacidade de organizar as representações mentais (especialmente percepções, imagens e esquemas de imagem) em significado, unidades coerentes. Isto inclui a nossa capacidade de gerar nova ordem”. (JOHNSON, 1990, p.140). (Tradução minha).

Para Lakoff e Johnson (citados por Efland, 2005), a imaginação tem papel relevante na compreensão do mundo, na aplicação e criação das categorias através das narrativas e das metáforas. A categorização implica em um processo de agrupamento de elementos e eventos por atributos comuns.

A categorização implica pensar as coisas em termos de comunalidade, não de unicidade ou de estados individuais. [...] no entanto, as categorias são conquistas cognitivas, não propriedades do mundo como tal. Emergem do esforço da mente para organizar o que é dado pela percepção, no esforço de assegurar o significado. Se não fosse a capacidade de categorizar, cedo nos tornaríamos 'escravos do particular'. (EFLAND, 2005, p. 325).

A imaginação “é uma generosa mistura de interesses na medida em que a mente entra em contato com o mundo quando as coisas velhas e familiares se transformam em novas experiências.” (DEWEY, citado por EFLAND, 2005, p. 321). Assim, a imaginação como integrante dos processos cognitivos está presente nos processos de categorização, formação de esquemas e construção de estruturas narrativas (JOHNSON, citado por EFLAND, 2005), da seguinte forma:

Categorização – criação de categorias para a compreensão do mundo, a partir de nossas experiências com os sentidos. Embora sejam abstratas as categorias prescindem da experiência corporal para que venham a surgir, como o tato, a visão, as mediações sociais. Efland (2005) apresenta as artes visuais como uma categoria. Existe uma racionalidade imaginativa na construção de metáforas. (EFLAND, 2005).

Imagens esquema - São estruturas comuns presentes em várias imagens. Não são imagens que recordamos, são “padrões incorporados de experiências significativamente organizadas, isto é, estruturas de movimentos corpóreos e de interações perceptivas”. (EFLAND, 2005, p. 336).

Estrutura narrativa: a noção de que fazemos parte de um tempo-espaço que possui certa continuidade, de unidade narrativa. “Não apenas nós nascemos dentro de narrativas complexas e coletivas, como também nós experienciamos, entendemos e organizamos nossas vidas como histórias que estamos vivenciando”. (EFLAND, 2005, p. 339).

Morin (2005) nos diz sobre as dinâmicas do tempo que os indivíduos-sujeitos trazem consigo, de um tempo cronológico e de um tempo planetário, como apresentado no capítulo anterior. Os ciclos da vida, os ciclos do dia e da noite impregnam os indivíduos-sujeitos de uma idéia de trajetória, de caminho.

A imaginação, exercitada na corporalidade dos indivíduos-sujeitos e do ambiente em que estão inseridos, sob o ponto de vista da cognição (Efland, 2002, Eisner, Dewey, Lakof; Johnson, 1990; 2007) e da criação poética (Bachelard, 1989) é apresentada como fonte para a criação-construção do conhecimento.

Em uma visita à exposição de pinturas, a percepção visual do fruidor vai incorporando os novos códigos visuais presentes nas obras, de forma que “as relações têm importância na arte, não só entre os elementos de um determinado quadro, mas também entre os quadros quando pendurados nas paredes e quando observados.”(GOMBRICH, 1998, p. 51).

Morin (2005a) apresentando as finalidades do sujeito-indivíduo enquanto integrante de uma sociedade e pertencendo a uma espécie (indivíduo-sociedade-espécie) que é para ele a finalidade trinitária apresenta a estética, a emoção, a afetividade integradas com a racionalidade, com o amor, com o viver intensamente a vida como um viver poético.

A arte/educação em artes visuais desenvolvida com procedimentos que viabilizem o pensar e agir complexos potencializa os processos cognitivos de categorização, imagens-esquema e estrutura narrativa, na explicação-compreensão do mundo.

Compreende-se o universo das artes visuais e sua aplicabilidade em arte/educação, como caminho possível para a configuração de ações que possibilitam um pensar complexo. Apresenta-se no quadro 4, uma comparação entre o atuar com base no pensamento complexo e o fazer-fruir estético-artístico, como forma de evidenciar essa proposta, ou seja, o território da arte/educação configurado como domínio de uma objetividade entre parênteses.

Princípios do Pensamento Complexo a partir de um observador em contato com o conhecimento científico	Fazer-fruir-estético-artístico a partir de um observador em contato com o conhecimento poético
O singular passa a ser valorizado	Existe a valorização da produção e das idéias dos artistas e também do observador
O objeto de estudo é contextualizado	A obra é interpretada e vivenciada a partir de contextos sócio-histórico-político e de seu locus
Não reducionismo – o todo é maior ou menor que a soma das partes	A interpretação da obra é sempre um caminho aberto, nunca se fechando
Complementaridade: ordem-desordem-interações-organização	A obra, o observador e o ambiente são sistemas em interação interna e externamente
Causalidade não-linear –retroação	A fruição, co-criação das imagens acontece de forma não-linear
Conhecimento hologramático	As formas integram e se fazem no todo e vice-versa
O objeto inserido no meio	A obra fruída e vivenciada por um observador, inseridos em um ambiente
Autoprodução / autoconsciência / responsabilidade	Tanto a criação como a fruição- interpretação são atos conscientes
Incerteza	A obra não pode ser abarcada em seu todo

Quadro 4- Pensamento Complexo e Fazer-fruir-estético-artístico.

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: Comparações com base em Morin; Le Moigne (2000).

As mídias do conhecimento empregadas na construção-proposição de obras de arte contemporânea, de exercícios dos sentidos e suas relações com a cultura, a sociedade serão abordados no próximo capítulo.

4. MÍDIAS DO CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Nesse capítulo será desenvolvida uma discussão sobre possibilidades abertas para o cenário das artes visuais com a chegada da cultura das mídias e cultura digital e, conseqüentemente, o papel das mídias do conhecimento na arte/educação como educação dos sentidos.

As artes visuais que no período denominado Moderno estiveram distanciadas do público receptor-fruidor, encontram nos meios tecnológicos de comunicação uma possibilidade de aproximação e de expansão de limites. A arte/educação contemporânea será abordada como intermediação cultural e social, em uma perspectiva complexa, tendo-se os meios tecnológicos de comunicação como instâncias provocadoras dessas experiências.

4.1 Os dispositivos tecnológicos na contemporaneidade

A tecnologia é definida por Maturana (2006, p. 187) como “uma operação em conformidade com as coerências estruturais de diferentes domínios de ações, nas quais uma pessoa pode participar como ser humano.” Assim, para o autor, o saber e o fazer tecnológicos podem ser utilizados para uma ação efetiva, que proporcione o desenvolvimento de habilidades, de forma consciente, ou para ações que proporcionem a subordinação e o cegamento sobre a realidade (MATURANA, 2006).

A sociedade ocidental tem se pautado na crença do progresso e na eficácia e eficiência tecnológicas, obscurecendo a visão dos indivíduos-sujeitos sobre si mesmos, podendo ocorrer a manipulação do que se espera ser o viver de cada um. (MATURANA, 2006).

A palavra ‘mídia’ refere-se aos meios de comunicação de massa, tendo sido ampliado o seu significado, a partir do advento da comunicação teleinformática. Assim refere-se também a todos os meios de comunicação da chamada cibercultura. (SANTAELLA, 2003). A mídia compreendida como um “sistema em contínua mudança” (BRIGGS; BURKE, 2006, p. 15), configura-se como interface para o estabelecimento de comunicação e expressão entre indivíduos-sujeitos, valendo-se inicialmente da oralidade, das expressões artísticas, da escrita¹⁷ e, posteriormente, das possibilidades de reprodução das

¹⁷ Apesar da invenção do alfabeto (c. de 2.000 a.C.) e a escrita (c. 5.000 a. C.) a cultura escrita iniciou-se por volta dos séc. XII e XIII. (BRIGGS; BURKE, 2006)

mensagens através da impressão gráfica¹⁸, de ,canais elétricos¹⁹ e elétrico-eletrônicos, permeiam toda a história sócio-político-cultural da humanidade.

A invenção do alfabeto, aliada posteriormente às descobertas do papel e da imprensa, fizeram com que a humanidade cruzasse a ponte entre um discurso de tradição oral, para um discurso de tradição escrita (CASTELLS, 2007). Castells diz que: “[...] foi o alfabeto que no ocidente proporcionou a infra-estrutura mental para a comunicação cumulativa, baseada no conhecimento”. (Ibid, p. 413).

O conhecimento, então, a partir de um discurso racional, pautado na construção do texto escrito, deixou o campo das imagens, sons e representações gráficas, para o campo das artes, sendo esses retomados pelo campo das comunicações, somente no séc. XX, com o advento dos meios de comunicação de massa. (CASTELLS, 2007).

Pierre Levy (1999) utiliza-se das dimensões espaço e tempo, para apresentar a evolução do homem, de suas conquistas técnicas e tecnológicas. Iniciando o percurso da humanidade com o espaço da terra, período da pré-história, passando posteriormente para o espaço do território, período da conquista da escrita e do desenho das fronteiras geográficas, alcançando o terceiro momento, que foi configurado como sendo o espaço das mercadorias, com o surgimento do capitalismo, das trocas em territórios políticos; culmina no quarto e último período, que foi configurado como o espaço do saber. Esse é o espaço das tecnologias de informação e comunicação e das possibilidades abertas à sociedade contemporânea pelas mesmas.

O espaço do saber é um espaço em construção, demarcando um momento privilegiado para a proposição de novas soluções, novas posturas e questionamentos. “Quando uma circunstância como uma mudança técnica desestabiliza o antigo equilíbrio das forças e das representações, estratégias inéditas e alianças inusitadas tornam-se possíveis”. (LEVY, 2004, p. 16).

Levy (2004) afirma que as tecnologias, tendo sido criadas pelo homem, integram sua cultura, por isso não advoga sobre o impacto das

¹⁸ A utilização da impressão gráfica pela prensa data do séc. XV, c. de 1450

¹⁹ O telégrafo data do séc. XIX

mesmas sobre as sociedades. Para o autor, as tecnologias configuram-se como possibilidades para a ação humana.

A separação entre natureza e cultura, pressupostos do modernismo, não mais se verifica na pós-modernidade. Nesse momento, a estética se expande para uma dimensão do social, tendo como função promover a ética dentro da socialidade. Já não existem mais os mitos da divinização e do progresso. (MAFFESOLI, 1996).

[...]o fato de experimentar em comum suscita um valor, é vetor de criação. Que esta seja macroscópica ou minúscula, que ela se ligue aos modos de vida, ‘a produção, ao ambiente, ‘a própria comunicação, não faz diferença. A potência coletiva cria uma obra de arte: a vida social em seu todo, e em suas diversas modalidades. É, portanto, a partir de uma arte generalizada que se pode compreender a estética como faculdade de sentir em comum. (MAFFESOLI, 1996, p. 28).

As transformações ocasionadas pelos dispositivos tecnológicos, como o advento da máquina fotográfica, do rádio, da televisão, do vídeo e mais recentemente dos meios eletrônicos digitais imprimiram formas de perceber a realidade a partir da construção e reprodução da imagem.

O exercício proporcionado pela reprodução de uma imagem, congelando um espaço-tempo, nas transmissões ao vivo pelos sistemas de difusão do rádio e da televisão e também na desmaterialização da imagem, com o vídeo, foram possibilidades que surgiram no campo da comunicação e que foram absorvidas pelo campo da produção artística, mesmo que mais tardiamente (MELLO, 2008).

A partir dessa absorção pelos meios tecnológicos, enfatiza-se nas artes visuais o privilégio para o exercício dos sentidos, da experiência estética, da imaginação criadora, da emoção. “... o prazer dos sentidos é constitutivo do impulso vital, ele ‘faz’ sociedade, funda a socialidade primordial”. (MAFFESOLI, 1996, p. 84).

Para Maffesoli (1996), a emoção estética na contemporaneidade assume papel de estrutura antropológica, como “cimento da sociedade” e adquire caráter societal.

As sociedades pós-modernas são plurais e abertas a possibilidades. As tecnologias de informação e comunicação proporcionaram a criação de novos espaços, os espaços virtuais, que

têm a imaterialidade como característica, proporcionando novas experiências sensíveis e comunicacionais.

Comunicação aqui é abordada como

[...] o desencadeamento mútuo de comportamentos coordenados que se dá entre os membros de uma unidade social. Dessa maneira, entendemos como comunicação uma classe particular de condutas que acontece com ou sem a presença do sistema nervoso, no funcionamento dos organismos nos sistemas sociais. (MATURANA E VARELA, 2004, p. 214)

A vida em comunidade ganha em valor e a estética, é também uma atividade ética, pois acontece em socialidade.

[...] Em suma, esboça-se um novo dado social que acentua, antes de tudo, a fusão, sem levar em conta o seu porquê. É., contudo, possível que essa fusão, repito, por mais chocante que seja, determine a nova forma de solidariedade nas sociedades complexas. (MAFESOLLI, 1996, p. 30).

A ciência moderna, a fragmentação do conhecimento fragmentou também a noção de subjetivação coletiva, do território delimitado, como acontecia no período da Idade Média. Guatarri (1998) denomina as formas pelas quais o homem se comunica, encontrando-se, percebendo o outro e a si mesmo, subjetivando-se em agenciamentos territorializados de enunciação.

Percebe-se a arte/educação como território para a potencialização de agenciamentos de enunciação, em uma época em que a valorização econômica do capital setoriza, bipolariza os valores, não deixando margem para a transgressão (GUATARRI, 1998). Para Guatarri na sociedade contemporânea, o campo das artes é um campo territorializado de resistência, o campo dos afetos e dos perceptos. Adquire autonomia e contamina outros campos. A construção da subjetividade é permeada pelas influências e contaminações dos dispositivos técnicos tecnológicos, de suas características inerentes.

[...] A subjetividade não é fabricada apenas através das fases psicogenéticas da psicanálise ou dos 'matemas do Inconsciente', mas também nas

grandes máquinas sociais, mass-midiáticas, lingüísticas , que não podem ser qualificadas de humanas. (GUATARRI, 1998, p. 20)

Na pós-modernidade, existe uma lógica de identificação coletiva, os neotribalismos, onde a abertura, o heterogêneo e o policulturalismo estão presentes em uma prática das redes. (MAFFESOLI, 1996). É como se os agenciamentos, os dispositivos tecnológicos proporcionassem a retomada de um sentimento de coletividade que foi perdido na modernidade, pois na Idade Média, os sujeitos possuíam e vivenciavam a noção de coletividade e de territórios delimitados, passando pela modernidade, essa noção foi modificada para uma noção de autonomização e transcendentalização.

[...] a definição provisória mais englobante que eu proporia da subjetividade é: ' o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. (GUATARRI, 1998 p, 19)

Os meios de comunicação provocam transformações nas formas com as quais o homem percebe e interage com a realidade, pois os indivíduos-sujeitos são autodeterminados estruturalmente nos espaços relacionais em que habitam.

[...] cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização de subjetividade, quer dizer, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também míticas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ele se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões.(GUATARRI, 1998, p. 21-22).

Dessa forma, trabalhar com a utilização da tecnologia implica em ações que trazem implicitamente questões éticas, ideológicas e políticas, sendo que o pensamento da complexidade exige uma práxis não tecnomanipuladora (Morin,2005), que desobscureça um possível cegamento.

Barbero (2003, p.12.) faz o seguinte questionamento:

Como assumir, então, a complexidade social e perceptiva que hoje reveste as tecnologias comunicacionais, seus modos transversais de presença na cotidianidade, desde o trabalho até o jogo, suas intrincadas formas de mediação tanto do conhecimento como da política, sem ceder ao realismo do inevitável produzido pela fascinação tecnológica, e sem deixar-se apanhar na cumplicidade discursiva da modernização neoliberal?(grifos do autor).

Dessa forma, corroborando as reflexões de Barbero (2003), Maturana (2006) direciona o questionamento para os indivíduos-sujeitos e não para a realidade ou para a tecnologia. O que os indivíduos-sujeitos querem fazer com a ciência e tecnologia:

[...] a pergunta pelo que queremos é a pergunta central, e não a pergunta sobre a tecnologia ou a realidade. [...] na medida em que somos sistemas determinados estruturalmente, estamos abertos a qualquer manipulação estrutural que respeite as coerências estruturais próprias do domínio estrutural no qual ela se der. (MATURANA, 2006, p. 190 - 191).Grifo meu.

Acreditando na mediação como uma construção reflexiva provocando “as relações entre imagens da arte e imagens que estão no mundo e as maneiras de serem ressignificadas [...] A mediação pressupõe a construção de percursos gerativos de sentido, que possam gerar, gestar e construir sentido.” (FRANGE, 2005, p. 107-108).

Santaella (2003) distingue seis eras culturais, a saber: cultura oral, cultura escrita, cultura impressa, cultura de massas, cultura das mídias e cultura digital. Assim, propõe a seguinte classificação a partir da produção em massa: cultura de massa (era industrial), cultura das mídias e cultura digital, sendo que o jornal, a fotografia e o cinema integram os meios de reprodução técnico-industriais; o rádio e a televisão, os meios eletrônicos de difusão. “... foi só com a TV que se solidificou a idéia do homem de massa junto com a idéia de mass media” (SANTAELLA, 2003, p.79).

A cultura é um fenômeno complexo, compondo-se de vários sistemas culturais que são “qualquer corpo significativo e organizado de comportamento cultural, quer dizer, um grupo de elementos inter-relacionados tratados como um todo”, [sendo que a arte] é “um sistema particular, podendo ser isolado para estudo”. (Idem, p. 45).

Percebida como um sistema produtivo, a cultura possui quatro níveis, a saber:

- 1) nível da produção em si;
- 2) da conservação dos produtos culturais ligados à memória;
- 3) da circulação e difusão, ligado à distribuição e comunicação dos produtos culturais;
- 4) da recepção desses produtos, isto é, como são percebidos, absorvidos, consumidos pelo receptor. (SANTAELLA, 2003).

Pensando-se em cada um dos dispositivos tecnológicos com suas características próprias, seus elementos constitutivos e suas formas de representação e apresentação das mensagens, pode-se falar sobre os sistemas de mídias, enquanto linguagens comunicacionais e expressivas, que, coexistindo simultaneamente, se complexificam e se entrelaçam.

[...]vivemos um período de sincronização de todas as linguagens e de quase todas as mídias que já foram inventadas pelo ser humano. Todas as seis eras culturais, acima mencionadas, coexistem, convivem simultaneamente na nossa contemporaneidade. (SANTAELLA, 2003. p. 78).

No séc. XX, ocorre um esgarçamento das fronteiras, entre a cultura de elite e a cultura popular pelo advento dos meios de comunicação de massa. Passa a existir uma tendência a não mais estabelecer territórios e fronteiras entre erudito e popular, provocando um deslocamento nas formas de produção e recepção das mensagens. “Disso resultam cruzamentos culturais em que o tradicional e o moderno, o artesanal e o industrial mesclam-se em tecidos híbridos e voláteis próprios das culturas urbanas.” (SANTAELLA, 2003, p. 52).

Enquanto a cultura de massa prevê uma uniformização e homogeneidade na informação e no público receptor, a cultura das

mídias²⁰, nas décadas de 1970 e 1980, explora a diversificação e a segmentação do público-receptor, a partir do surgimento de tecnologias que proporcionaram o *walkman*, a televisão a cabo, o videocassete, o fax, o videotexto. As mensagens deixam de ser unidirecionais, como no caso da televisão, coexistindo uma multiplicidade de produções, como experimentos no campo do vídeo e televisão comunitária.

É dessa forma que a cultura das mídias traz para o vídeo a idéia de rompimento de uma estrutura comunicacional baseada na unidirecionalidade entre emissor-receptor. Ela traz a idéia do bidirecional, ou aquilo que hoje podemos associar como uma forma de dialogismo na arte, como troca simbólica, como uma forma de ação em rede: para o vídeo, que comporta a noção de compartilhamento e de interatividade. (MELLO, 2008, p. 51).

A cultura digital caracteriza-se pelo surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação, possibilitando a convergência de todas as demais mídias existentes e possuindo um alcance em todo o planeta Terra, sendo fator provocador de mudança cultural. (CASTELLS, 2007). Acrescentam-se à mudança cultural, transformações sociais e pedagógicas .

Castells (2007) define o novo paradigma econômico e tecnológico, integrante da cultura digital (SANTAELLA, 2003), a partir de suas cinco características específicas (Ibid, p. 108-109):

- a) Possui a informação como matéria-prima;
- b) possui alta penetrabilidade;
- c) desenvolve-se a partir da morfologia da lógica das redes;
- d) possui flexibilidade;
- e) e possibilita a convergência das tecnologias.

Essas características emergem dos sistemas eletrônico-digitais e coexistem de forma interdependente.

Martin-Barbero (2003) propõe uma reflexão sobre a produção cultural a partir dos meios de comunicação, no sentido de buscar formas para que os mesmos não sejam reprodutores de discursos excludentes, em suas "...mediações históricas que dotam os meios de sentido e alcance

²⁰ A cultura das mídias refere-se a um estágio intermediário para se chegar à cultura digital.

social e o papel de mediadores que eles possam estar desempenhando hoje.” (MARTIN-BARBERO, 2003, p.12). Assim, propõe pensar a comunicação no contexto atual como uma estratégia de inclusão das minorias no contexto global contemporâneo, acreditando nas mídias e nas mediações como elementos socioculturais transformadores em que se recriam a cidadania e novas formas de estar juntos.

Mediação, para Martin-Barbero (IDEM), é dar sentido, propor significado as mensagens e ao mesmo tempo fazer com que tenham alcance social. Desloca-se a importância dos meios em si para a recepção e modos de produção de sentido e significados.

Martin-Barbero (2003) propõe um mapa sobre as mediações e os meios, a partir do contexto histórico-sócio-político e os meios de produção utilizados nos mesmos. Assim, apresenta as relações entre as Matrizes Culturais (MC) e os Formatos Industriais (FI) como um eixo histórico, de longa duração, como um eixo diacrônico e as relações entre as Lógicas de Produção (LP) e as Competências de Recepção e Consumo (CR), como um eixo sincrônico, configurando o que denominou de “novas complexidades nas relações constitutivas entre comunicação, cultura e política [...]” (IDEM, 2003, p. 15).

Sobre as Matrizes Culturais e os Formatos Industriais discute a questão da dialogicidade entre os discursos hegemônicos e os discursos subalternos, na configuração de formatos, gêneros, a partir do desenvolvimento tecnológico, por parte dos produtores, assim como a utilização de competências de leitura, por parte dos espectadores.

O eixo Matrizes Culturais, Lógica de Produção e Competências de Recepção é mediado pela institucionalidade e socialidade, conforme diagrama abaixo. A socialidade refere-se ao locus da comunicação, ‘as interrelações estabelecidas entre os homens que evidenciam os usos dos meios de comunicação. A mediação da institucionalidade refere-se ao espaço dos discursos tanto do Estado como dos cidadãos, entrecruzando-se maiorias e minorias na busca da legitimação de suas práticas. [...] as MC ativam e moldam os habitus que conformam as diversas Competências de Recepção.’ (IDEM, p. 17).

O eixo Lógica de Produção (LP), Formatos Industriais (FI) e Competências de recepção (CR) é mediado pela tecnicidade e ritualidade, respectivamente. Martin-Barbero propõe uma análise sobre a estrutura empresarial e sua capacidade para promover, alcançar e constituir público, na utilização da tecnicidade.

Para o autor, a comunicação não deve ser reduzida a um estudo das técnicas em si, mas, sim, sobre os usos que têm sido

proporcionados pelas mesmas, no contexto da convergência das mídias. Tem-se um “novo estatuto social da técnica, o restabelecimento do sentido do discurso e da práxis política, o novo estatuto da cultura e os avatares da estética.” (IDEM, p. 19).

A mediação das ritualidades configura-se enquanto ações nos espaços de relação entre os espectadores e os meios de comunicação, a partir do simbólico, das memórias, da utilização dos sentidos, das histórias de vida, hábitos familiares de cada indivíduo, sobre suas experiências do ver, do ler, do ouvir, do construir significados no viver juntos.

Na figura 2, apresenta-se o mapa proposto por Martin-Barbero (2003)



Figura 2 - Proposta para novo mapa das mediações
Fonte: MARTIN-BARBERO, 2003, p. 16

A presente pesquisa, através do Projeto Piloto Linha do Abraço que será apresentado nos capítulos 5 e 6, pautou-se no conceito de Martin-Barbero das mediações das ritualidades, para a partir das mesmas, buscar uma expansão das competências de recepção dos leitores em relação ao espaço do Museu de Arte Moderna e às próprias obras de arte.

Muito mais do que exaltar as novas tecnologias, os espaços de relação constituídos pelos indivíduos-sujeitos e a comunicação estabelecida nos e pelos mesmos, de forma consciente, constituem-se, hoje, nas possibilidades de constituição de discursos plurais e não hegemônicos. Para isto, acredita-se que o exercício das mediações, na utilização das mídias, prescinde de uma educação dos sentidos, percebendo-se o receptor-fruidor de forma ativa, como criador de sentidos e significados.

Ampliando as questões colocadas por Martin-Barbero, sob o ponto de vista da utilização social dos meios, de forma consciente e não manipuladora, acrescenta-se as questões relativas às pesquisas sobre a análise da sensibilidade enquanto integrante dos processos comunicacionais”(VALVERDE, 2003, p. 14).

Para McLuhan “o meio é a mensagem” enfatizando as características do meio no processo de recepção das informações. O meio é também conteúdo, no sentido de que possui características próprias para a construção da mensagem, estabelecendo tipos diferenciados de interação e usabilidade com o usuário.

Além de assinalar que ‘o conteúdo’ de um meio é um outro meio, sua mais famosa afirmação – ‘o meio é a mensagem’ – significa também que cada meio comunica seu próprio funcionamento, não como o ‘código’ou a ‘lógica’de um sistema, mas como um jogo participativo, um modo de usar inseparável de sua relação física com um usuário, cujas atitudes e crenças vêm a ser informadas e enformadas por esse mesmo meio. (VALVERDE,2003, p. 22).

A partir dos meios de comunicação e as formas de interação que possibilitam com os sujeitos receptores e usuários, reflete-se então sobre a expansão do exercício dos sentidos, não se restringindo somente às questões técnicas, mas a provocação de experiências estéticas e estésicas e ao mesmo tempo comunicacionais.

4.2 Intermediações – camadas de sentidos e significação construídas dialogicamente

Os artistas plásticos se apropriam desses meios tecnológicos de comunicação para a realização de suas propostas artísticas, muitas

vezes questionando a própria tecnologia, mas sempre convidando o receptor-fruidor a uma experiência estética. A obra somente estará completa quando fruída, vivenciada pelo público. Na relação triádica artista, obra e público, o artista é apenas um médium, um canal intuitivo para a concretização de idéias sensíveis, no meio da obra de arte e o público é aquele que completará a intencionalidade do artista, atribuindo sentido, significado e valor à obra de arte, completando assim o ato criador iniciado pelo artista (DUCHAMP, 1975).

Enfim, o ciclo triádico é necessário para que um trabalho de arte aconteça e o tempo é um dos fatores importantes para isto: o tempo das leituras e interpretações possíveis, para determinada obra, leituras realizadas pelo público.

As questões relacionadas ao leitor e a obra foram tratadas por Mikail Bakhtin (1895-1975) na década de 1920. Para Bakhtin a linguagem somente é apreendida em uma relação dialógica (MATELLART, 2000). Na década de 1960 iniciam-se nos países de língua alemã, estudos sobre a “estética da influência e da recepção”, em oposição à estética da produção e da representação.

Hans Robert Jauss (1921-1997) foi um dos teóricos dessa abordagem que evidencia as questões relativas à recepção e ao efeito das obras de arte, não trabalhadas até então pela estética formalista e marxista. Para o autor a recepção refere-se às várias leituras de uma obra em uma linha temporal, já o efeito se refere à apreensão da obra pelo leitor. (Jauss 1994).

Minha tentativa de superar o abismo entre literatura e história, entre o conhecimento histórico e o estético, pode, pois, principiar do ponto em que ambas aquelas escolas pararam. Seus métodos compreendem o fato literário encerrado no círculo fechado de uma estética da produção e da representação. Com isso, ambas privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito. (JAUSS, 1994, p. 22)

As implicações que se estabelecem entre o leitor ou fruidor e a obra possuem características estéticas e históricas, pois a compreensão da obra passará por um crivo estético comparativo assim como as várias leituras existentes guardam um sentido de cumulatividade e atualizações

para o significado atribuído à obra, por isso histórico. Em um processo diacrônico e sincrônico.(JAUSS, 1994).

Para Jauss (1994) o valor estético de uma obra é proporcional ao grau de estranhamento ou novidade da mesma, provocando mudanças de horizonte de expectativas do público. Pretende assim devolver ao leitor seu papel principal na sua relação com a obra, de informação, de pergunta e resposta, pois compreende que o processo de interpretação é também um processo de criação. (JAUSS, 1997).

A obra enquanto produto de uma cultura histórica carrega em si todo o manancial de significados que recebeu, dentro de seu horizonte de expectativas, ao longo da história de sua recepção e de seus efeitos. Este processo ocorre em diacronicidade, em sincronicidade e também “sob o aspecto da relação do desenvolvimento literário imanente com o processo histórico mais amplo.” (JAUSS, 1994, p.40).

Mesmo o efeito de grandes obras literárias do passado não é um acontecer que se mediava a si próprio, nem pode ser comparado a uma emanção: também a tradição da arte pressupõe uma relação dialógica do presente com o passado, relação esta em decorrência da qual a obra do passado somente nos pode responder e dizer alguma coisa se aquele que hoje a contempla houver colocado a pergunta que a traz de volta de seu isolamento. (JAUSS, 1994, p. 39-40).

Umberto Eco trata das questões relacionadas ao público receptor como co-criador da obra de arte, em seu livro “A obra aberta”, também na década de 1960. Tem-se aí a apresentação do papel da mediação: possibilitar a compreensão e a vivência dos sentidos atribuídos a uma obra, em uma linha do tempo, de forma a atribuir-lhe novos significados, ser a interlocução para uma história viva.

Jauss aponta para a expectativa do público: críticos, leitores, autores, em relação à obra, advindo do cumprimento desta a sua aceitação e integração no campo da história da literatura. A linguagem é a mediadora da relação entre os sujeitos e a realidade. A realidade é apreendida a partir dos enunciados estabelecidos entre sujeitos, na linguagem. Assim, falar em dialocidade implica em compreender que essa ação é a congruência entre enunciados na construção de sentidos. (BAKHTIN citado por FIORIN, 2008).

- O texto não se refere somente a unidades verbais, sendo a manifestação de um pensamento, uma emoção, um sentido, um significado, acontecendo em uma linguagem. “Cada texto traz em si um sistema compreensível para todos (convencional dentro de uma comunidade) – uma língua [...]” (FIORIN, p. 179, 2008).

O enunciado refere-se aos sentidos, acontece na relação dialógica, é um interdiscurso. “Por isso, chamaremos qualquer relação dialógica, na medida em que é uma relação de sentido, interdiscursiva” (idem, p. 181).

O discurso é uma abstração, nele não há relações dialógicas. “... O discurso é apenas uma realidade aparente (mas realidade) de que os falantes concebem seu discurso autonomamente, dão a ele uma identidade essencial.” (ibid.). “O discurso em Bakhtin é linguístico e histórico”. (IDEM, p. 191). A intertextualidade ocorre a partir do momento em que a relação discursiva se materializa em linguagem, em texto.

Apropria-se desses termos para a definição do termo intermediações, traçando-se um paralelo entre intermediações e interdiscursos ou enunciados, dessa forma, as intermediações prescindem-se da relação dialógica entre os indivíduos-sujeitos, onde os sentidos se constroem conjuntamente, em camadas, em densidades, em várias histórias.

Em Bakhtin a História não é algo exterior ao discurso, mas é interior a ele, pois o sentido é histórico. Por isso, para perceber o sentido, é preciso situar o enunciado no diálogo com outros enunciados e apreender os confrontos sêmicos que geram os sentidos. Enfim, é preciso captar o dialogismo que o permeia. (FIORIN, 2008, p. 192).

Aplicando esses conceitos na presente pesquisa, compreendem-se os trabalhos de arte enquanto textos visuais, quando fruídos pelos receptores-fruidores, em mediações que se configuram enquanto interdiscursos, em enunciados construídos dialogicamente entre o receptor-fruidor e os agentes mediadores. “[...] uma obra de arte só tem sentido para os que nela se reconhecem e que a criaram. [...] Como diz Guyau, ‘uma obra de arte ó emociona aqueles de quem ela é signo. (GUYAU citado por MAFFESOLI, 1996, p. 39)

As novas tecnologias provocam a sensibilidade do receptor-fruidor, convidando-o a manipular, a interagir, a construir em conjunto,

com a obra ou a notícia, enfim a informação que está sendo oferecida, evidenciando sua importância nos processos de recepção-fruição dos textos visuais, como aponta Valverde:

[...] Há um aspecto de adesão imediata na recepção que não se restringe à convicção intelectual ou à mera obediência dogmática. Esse aspecto, de ordem tímica, aproxima a temática da recepção daquela referida à experiência estética, especialmente no que diz respeito à mobilização das paixões, à sua dimensão retórica, uma vez que a recepção dos produtos culturais contemporâneos, indissociáveis dos novos meios de comunicação, supõe não apenas leitura, interpretação e crítica, mas igualmente, ou mesmo principalmente, envolvimento e *fruição*. (VALVERDE, 2003, p. 16). Grifo do autor.

Nesse sentido, a idéia de experiência estética amplia-se para uma colocação de uma estética da comunicação, observando-se os dispositivos tecnológicos nas dimensões expressivas e comunicacionais, independentemente se estamos no campo específico das artes visuais ou da comunicação midiática.

Arte e linguagem na relação de implicação existente entre o receptor-fruidor e a obra tomada em todo o seu âmbito de construção - materiais, técnicas e tecnologias utilizadas e conteúdo expressivo.

A emoção provocada pelo meio e não somente o meio em si é ponto central de discussão e análise, como também a idéia que o artista/designer/comunicador quer que o receptor-fruidor experiencie, nas emoções que quer provocar. A emoção é que move as ações dos seres humanos, o ser humano existe nos domínios relacionais, na linguagem e na emoção. (MATURANA, 2006). Os sentidos presentes nas ações da vida cotidiana são fonte de conhecimento para o senso comum. Carregados de afetividade, possibilitam a alteridade, a solidariedade, o coletivo, uma cultura. (MAFFESOLI, 1996).

A emoção vem da sedução e os meios tecnológicos de comunicação seduzem, são máquinas de percepção (SANTAELLA, 2002). Expandem o campo da experiência do fazer artístico, já que todos podem fotografar, experimentar a sensação de congelar o tempo em uma imagem. Por outro lado proporcionam novas possibilidades de ver.

A percepção, para Merleau-Ponty não é simplesmente um ato biológico, transcende as funções orgânicas, plasmando-se na consciência da experiência vivenciada:

[...] Mesmo se eu nada soubesse de cones e bastonetes, conceberia que é necessário adormecer a circunvizinhança para ver melhor o objeto, e perder em fundo o que se ganha em figura, porque olhar o objeto é entranhar-se nele, e porque os objetos formam um sistema em que um não pode se mostrar sem esconder outros. (MERLEAU-PONTY, 1999, p 104)

Merleau-Ponty já compreendera que a percepção acontece na ação (MATURNA; VARELA, 2004), “[...] Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta para o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p 114).

Utiliza-se o conceito de mediação cultural advindo da antropologia, para expressar o desejo de uma educação mais igualitária: “... Mediação cultural ocorre de diferentes maneiras por entre grupos humanos – aonde quer que diferenças coexistam em contato, mediadores e práticas de mediação surgem, começando com intermediários bilíngues.” (PRATT, 2005, p.3). O termo mediação denota interface, compreensão sobre algo com o auxílio das informações do outro – humano ou máquina, para auxiliar na construção de significados.

Pratt (1999) utiliza o termo “zonas de contato”, para denominar espaços sociais onde culturas díspares se encontram na sua maioria em relações de dominação e subordinação.

A experiência estética possui um fundamento biológico e os indivíduos-sujeitos vivenciam experiências estéticas em todos os domínios relacionais. A arte, o design e a comunicação proporcionam domínios relacionais, por isso integram a vida social e as conquistas tecnológicas da humanidade. (MATURANA, 2006). O signo como forma de reconhecimento de si em um coletivo.

4.3 Artes visuais sob a perspectiva dos dispositivos tecnológicos: espaços relacionais híbridos

Ver é entrar em um universo de seres que se mostram, e eles não se mostrariam se não pudessem estar escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. Em outros termos: olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que eles voltam para ele. Mas, na medida em que também as vejo, elas permanecem moradas abertas

ao meu olhar e, situado virtualmente nelas, percebo sob diferentes ângulos, o objeto central de minha visão atual. Assim, cada objeto é o espelho de todos os outros. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 105)

A arte contemporânea traça um caminho de aproximação com a vida, e essa trajetória iniciou-se ainda com as vanguardas modernistas e o advento da fotografia e do cinema. Os meios técnicos e tecnológicos de produção cultural possuem dupla função no cenário das artes visuais: de produção e de difusão das obras (SANTAELLA, 2003). Domingues (2003) apresenta questões sobre a arte e a vida, a partir dos diálogos indispensáveis e provocadores entre ciência, tecnologia e criatividade.

Os dispositivos tecnológicos têm contribuído também para que ocorra uma hibridação entre as linguagens artísticas contemporâneas e uma reflexão sobre as fronteiras entre arte erudita e arte popular. Assim, percebem-se as obras de arte como ambientes de explicitação e criação de conhecimento estético-sensível.

Nas artes visuais, o diálogo com o espaço físico foi se expandindo a partir das categorias da pintura e escultura, alcançando-se a instalação em seus variados formatos (instalação de parede, vídeoinstalação) e a performance. Ao mesmo tempo em que ocorre essa expansão, os graus de participação dos receptores-fruidores adquiriu maior densidade.

Passamos da ocularidade, aos espaços instalativos convidando o receptor-fruidor a participar da obra, a usufruir de suas provocações sensoriais, até as instalações interativas, com a participação efetiva do receptor-fruidor na construção da proposta artística. A utilização de várias linguagens, em justaposição, também é uma característica das instalações e performances.

O desejo de Pablo Picasso e Georges Braque em multifacetar as imagens, apresentando-as sobre variados pontos de vista e também a utilização da colagem em suas obras, trouxe para o campo da tela a noção da quarta dimensão: o tempo. Essas questões já estavam sendo colocadas por Albert Einstein e seus colaboradores, com os estudos e a formulação final da Teoria da Relatividade (1905-1910). Acrescentam-se a noção e a vivência do tempo às diferentes sensações causadas pelo movimento. Os meios tecnológicos de produção e reprodução da imagem trouxeram para o cenário da produção artística o tempo, de forma mais palpável do que a maneira abordada pelos artistas em suas obras no movimento cubista (1907-1922).

Os artistas futuristas já estavam trabalhando com a idéia de velocidade, de industrialização, e em suas obras é evidente a

preocupação da representação das formas em movimento. Reflexões sobre a industrialização, a eletricidade, a velocidade e as máquinas já podiam ser observadas nas obras dos artistas do Futurismo (1909), Dadaísmo (1917), Suprematismo (1913), Construtivismo Russo (1922), assim como na proposta da Bauhaus (1919-1933), em se tratando de movimentos das vanguardas modernistas, na Europa.

O processo fotográfico se desenvolveu no período de 1827 a 1839, para as primeiras cópias de imagens do espaço real, continuando seu aprimoramento durante todo o final do séc. XIX e também pelo séc. XX. Influenciou a produção no campo das artes visuais no final do séc. XIX. Marcou o alcance de um propósito existente, desde o período do Renascimento (séc. XV – XVI), a câmera escura, muito utilizada pelos artistas da época.

A primeira série de imagens em sequência dando a sensação de movimento foi realizada por Eadweard Muybridge (1830-1904) em 1872. Em 1876, Edson apresenta o kinetoscópio – uma aparelho para visualização da imagem em movimento, para ser visto individualmente. Entre 1893-1895 foram rodados filmes de 20 min. realizados por dois técnicos de Thomas Edison (1847-1931), William K.L. Dickson (1860-1935) e William Heise. (BRIGGS; BURKE, 2006).

São conhecidos os trabalhos dos irmãos Lumière que, em 1895, já haviam realizado projeções para um público pagante e também de Georges Méliès (1861-1938) que introduziu fusões e iluminação artística, criando efeitos inusitados em seus filmes.

Em meados da década de 1930, a radiodifusão já havia se estabelecido na América e Europa e a televisão foi apresentada na feira mundial de Nova York em 1939, no entanto, somente no ano de 1941 se iniciaram as transmissões de televisão naquele país. A chegada da televisão em cores para a utilização do público data do ano de 1967. (BRIGGS; BURKE, 2006).

O desenvolvimento da indústria cinematográfica, assim como da tecnologia da reprodução fotográfica, da radiodifusão e da televisão continua no séc. XXI, em decorrência das conquistas da cultura digital. Alguns artistas se apropriaram das tecnologias da fotografia e do cinema para a produção de suas obras. Marcel Duchamp, antes da Arte Ótica (década de 1960), já havia trabalhado seus círculos óticos, como também trabalhado em propostas filmográficas, juntamente com Man Ray. No entanto, a incorporação das novas tecnologias no cenário da produção artística foi lenta.

Foi em 1958 que Umberto Eco lançou seu livro *Obra Aberta*. Seu modelo de obra aberta baseou-se no conceito de poética de Paul Valéry, ou seja, poética enquanto fazer artístico, estudo do processo de construção da obra. A interação do espectador na obra, enquanto agente ativo de sua construção foi se aprofundando em grau com o passar dos anos, assim como o processo reflexivo do artista sobre o seu fazer artístico. Nos anos 40 do século passado os móveis de Alexander Calder já apresentavam um movimento real na obra, o que de certa forma levava a uma transformação da mesma. Nos anos 60 com o movimento da *Optical Art*, novas experiências foram realizadas e o espectador passa a ser convidado a manipular objetos e a participar das propostas dos artistas.

No Brasil, nas décadas de 1960, 1970, as obras de Hélio Oiticica e Lygia Clark, fazem este convite ao espectador, enfatizando o sensorial, o visual e o sinestésico, em poéticas participativas.

Propostas surgiram ao longo dessas décadas, sendo que com o advento do computador e da telemática (anos 90), os artistas se colocaram frente a um universo de novas possibilidades, para a construção de suas obras. Atualmente experiências são propostas no campo da ciberarte, evidenciando-se a interatividade, ou seja, o receptor como co-autor das propostas artísticas e a obra em constante processo de elaboração-significação.

Maffesoli (1996) apresenta a importância dos acontecimentos do cotidiano para o indivíduo-sujeito pós-moderno. Para o autor a contemporaneidade vê surgir o *Hommo Estheticus*, "... No caso, depois do *homo politicus* e do *homo economicus*, não nos confrontamos com o surgimento de um *homo estheticus*? (MAFFESOLI, 1996, p. 42). Esse indivíduo-sujeito vivencia uma junção entre estética e ética, em que a ética configura-se no prazer do convívio coletivo, de integrar uma comunidade, na possibilidade de se reconhecer no outro, nos outros, em experiências vivenciadas em coletividade. Ações simples como andar, cantar, dançar, sorrir, expressar-se artisticamente.

A estética como o exercício dos sentidos, em coletividade (MAFFESOLI, 1996), tem sido potencializada pelo advento do novo paradigma tecnológico. Este promoveu novas possibilidades também no campo das artes visuais. A relação obra-espectador que veio se estreitando ao longo de todos os séculos encontra-se em estado nunca antes experimentado. A linguagem hipertextual e os sistemas colaborativos apresentam-se como novos paradigmas para os artistas visuais. (ARNS, 2004). "*A web art* ou *net art* é o setor mais recente

dentro do sempre mutante campo das artes eletrônicas. Ela representa uma fusão da arte-comunicação com a arte digital.” (VENTURELLI, 2005).

Os computadores são máquinas semióticas, são máquinas representacionais (SANTAELLA, 2003). Percebido como uma extensão do cérebro humano (SANTAELLA, 1997), o computador conectado a uma rede (Internet e/ou Intranet), apresenta-se como tecnologia para o armazenamento, divulgação e produção de informações e conhecimento, nas organizações, instituições e comunidades sociais. Possui uma série de características que solicitam e estimulam um outro olhar e um outro pensar por parte de seus usuários.

Possuindo “[...] uma série de características específicas, como a imagem de síntese²¹; o ciberespaço²²; a escrita hipertextual²³; a hipermídia²⁴; a realidade virtual²⁵ e a potencialização da interatividade [...]”. (GARCIA, 2007, p. 194), o computador possibilita um novo espaço do saber (LEVY, 1994), que está transformando a conduta cultural das sociedades. Compreende-se, por conduta cultural, o conceito de Maturana e Varela, como “configurações comportamentais que, adquiridas ontogeneticamente na dinâmica comunicativa de um meio social, são estáveis através de gerações.” (MATURANA; VARELA 2001, p. 223)

Santaella define hipermídia como:

²¹O sistema computacional converte algoritmos matemáticos em formas e cores que são apresentadas na tela do computador, são as imagens de síntese.

²²De acordo com Levy (1999, p. 104) “*Ciberespaço*: palavra de origem americana, empregada pela primeira vez pelo autor de ficção científica William Gibson, em 1984, no romance *Neuromancien*”. Espaço virtual que surge da interligação entre computadores para transmissão e recebimento de informações.

²³Escrita não-linear. Termo cunhado por Ted Nelson, em 1965, quando trabalhava no projeto Xanadu. Em 1930 Vanevar Bush propõe a ideia da escrita hipertextual em um artigo intitulado “As we may think”, sendo publicado somente na década de 40. Em 1945 concebe o *Memex – Memory extender*, mecanismo de auxílio para captura de documentos com processamento não-linear. WIKIPEDIA. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Hypertext>. Acesso em: 20 jun. 2005; 2 jul 2010. Trad. da autora.

²⁴A junção de vários meios de comunicação em um ambiente hipertextual. A hipermídia pode ser fechada: CD - ROM, ou aberta: página da [www. ULBRICHT, V. Anotações de aula](http://www.ulbricht.v.br), EGC – UFSC, Florianópolis, maio 2005.

²⁵Utilização de computadores e interfaces com o usuário para criar efeito de mundos tridimensionais que incluem objetos interativos com uma forte sensação de presença tridimensional. O início da realidade virtual, ou RV aconteceu em 1980 quando Jaron Lanier construiu simuladores multiusuários em ambiente compartilhado para a indústria. WIKIPEDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Realidade_virtual#Introdu.C3.A7.C3.A3o. Acesso em: 10 jul 2005; 24 jul. 2010.

[...] uma linguagem em busca de si mesma. Essa busca depende, antes de tudo, da criação de hipersintaxes que sejam capazes de refuncionalizar linguagens que antes só muito canhestramente podiam estar juntas, combinando-as e retendo-as em uma malha multidimensional. (SANTAELLA, 2003, p. 94-95).

Assim, a hipermídia configura-se como uma rede de códigos digitais, provenientes da convergência de variadas linguagens, que é atualizada a partir da interação do receptor-fruidor, possuindo grande capacidade para o armazenamento de informações em sua estrutura.

[...] o primeiro fator de definição da hipermídia como rede está na hibridização de linguagens, processos sógnicos, códigos, mídias que ela aciona e consequentemente, na mistura de sentidos receptores, na sensorialidade global, sinestesia reverberante que ela é capaz de produzir, na medida mesma em que o receptor ou leitor imersivo interage com ela, cooperando na sua realização. O segundo fator para definir hipermídia está na sua capacidade de armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dispostas em uma estrutura reticular. Terceiro fator de definição: a necessidade de mapeamento, a necessidade da engenhosidade de um roteiro que possa ir sinalizando as rotas de navegação do usuário. (SANTAELLA, 2003, p. 95).

O ciberespaço é um ambiente que conclama a colaboração, desde a concepção e implementação de projetos até a utilização dos mesmos, seja no campo da produção em artes visuais, arte/educação, ou demais áreas do conhecimento, por parte dos usuários-receptores. Assim percebe-se que a interatividade do usuário-receptor é ponto diferencial com relação a outros meios de expressão e comunicação. Em decorrência disto, um sistema hipermídia requer um certo grau de inteligência lógico-dedutiva e espacial para ser acessado satisfatoriamente, assim como a motivação para fazê-lo. Inteligência compreendida como a elaboração de representações mentais a partir de um “[...] potencial biopsicológico de processar formas específicas de informação de diferentes maneiras.” (GARDNER, 2005, p. 40).

A hipermídia demanda um desempenho cognitivo maior do que os livros, pois sua estrutura hipertextual solicita ao leitor-usuário a construção de um percurso de navegação. (FASTREZ, 2001). Ao mesmo tempo em que o leitor-usuário exercita sua autonomia na escolha e construção deste percurso, seus canais perceptivos são estimulados, e todo o seu repertório imagético vivencial aflora no momento da decodificação das informações visuais, textuais e sonoras.

Na arte da net, também conhecida como ciberarte, as propostas se realizam explorando as possibilidades características do meio computacional. Levy (1997) aponta para a importância deste espaço que proporciona a interatividade do usuário, fazendo do mesmo co-autor da obra. Ascott²⁶ coloca a arte da web como propulsora da estética da aparição, em lugar da estética da aparência, assim faz a seguinte afirmação:

É por isso que a Net é nosso meio preferido para a arte, é por isso que o cânone da incerteza, da indeterminação, do infundável, da interatividade e da transitoriedade só pode ser realmente satisfeito dentro da Net. (ASCOTT, 1997, p.338)

A utilização da *web* para elaboração de propostas artísticas iniciou-se na década de 90, apontando uma visão crítica sobre os meios de comunicação de massa, proporcionando a interatividade ao público. (ARNS, citado por GARCIA, 2004). Novas possibilidades surgiram a partir da segunda metade da década de 1990, expressando o dinamismo da *web* como ambiente para a criação-construção das propostas artísticas, como a criação e utilização de *softwares* colaborativos.

Proposições híbridas, entre o real e o virtual também têm sido exploradas pelos artistas, onde a relação com o tempo é a de um tempo presente contínuo, tempo dos mitos e dos simbolismos.

No próximo capítulo, serão apresentadas as abordagens metodológicas e os instrumentos e técnicas utilizados na realização da pesquisa.

²⁶ Artista pesquisador Inglês, criador do Instituto CAiiA-STAR, professor de Tecnoética e de Design e Mídia arte. ROY ASCOTT. Disponível em: <http://people.i-dat.org/detail/?ra>. Acesso em 30 jun. 2005.

5 - METODOLOGIA: TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS

“Ser rizomorfo é produzir hastes e filamentos que parecem raízes, ou, melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos”. DELEUZE; GUATARRI, 1996.

Nesse capítulo, serão apresentados os pressupostos metodológicos que nortearam todo o estudo proposto, tanto a pesquisa bibliográfica e documental, bem como a pesquisa de campo, realizada no Museu de Arte Moderna da Bahia – MAM, no período de setembro de 2008 a agosto de 2010.

Toda a proposta de pesquisa baseou-se no paradigma da complexidade (MORIN, 2003, 2004, 2005, 2005a), na teoria da atuação (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003) ,na biologia do amor (MATURANA, 2003, 2004), nas relações entre cognição e o fazer-fruir arte (EFLAND,2002; FIALHO., 2001; EISNER, 2002), nos princípios do rizoma (DELEUZE; GUATARRI, 1996) e na escuta sensível (BARBIER, 2002).

Desta forma, pode-se dizer que a operacionalização da pesquisa pautou-se na multirreferencialidade, enquanto práxis de pesquisa que ‘ mais do que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica ’ (ARDOINO citado por BORBA, 1998, p. 14).

Assim, foi realizado um estudo de caso, com abordagem qualitativa, viabilizando a realização de uma pesquisa-ação-integral e sistêmica (MORIN, André, 2003). Para a contextualização do MAM BA enquanto instituição pública e cultural e do Núcleo de Arte educação como setor responsável pelos serviços de atendimento ao público, integraram a pesquisa entrevistas semi-estruturadas com cinco (5) gestores do museu, que receberão a denominação de Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3, Gestor 4 e Gestor 5; com quatro mediadores²⁷ que serão denominados de Mediador 1, Mediador 2, Mediador 3 e Mediador 4,

²⁷ Mediador é a denominação utilizada no MAM BA para os colaboradores responsáveis em realizar o atendimento ao público prestando informações sobre as exposições e também realizando atividades práticas em arte educação quando solicitado pelo visitante, a partir da programação disponível para o público. A utilização desta denominação já demonstra uma visão específica sobre este atendimento prestado ao público.

assim como com um dos colabores técnicos das oficinas que será denominado de Colaborador 1. Algumas das respostas coletadas nestas entrevistas serão apresentadas no capítulo 6 (seis), onde apresentarei o MAM BA.

As transformações, mesmo que sutis, tanto da pesquisadora quanto de todos os envolvidos, durante o processo da pesquisa, foram sendo observadas. “É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a ‘composição’ (a bricolagem) metodológica. É na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (in loco) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso.

Os conceitos dos teóricos pesquisados se entrelaçaram na busca da compreensão de meu objeto de estudo, ao mesmo tempo em que o campo da prática também se colocava e solicitava novas reflexões.

Apresenta-se na figura 3 as camadas teórico-conceituais apresentadas nos capítulos anteriores e as camadas prático-vivenciais que serão detalhadas, a partir deste capítulo e também nos próximos, no sentido de proporcionar uma visualização das interconexões entre o pensar, o refletir e o agir da pesquisadora, em seu processo de pesquisa.

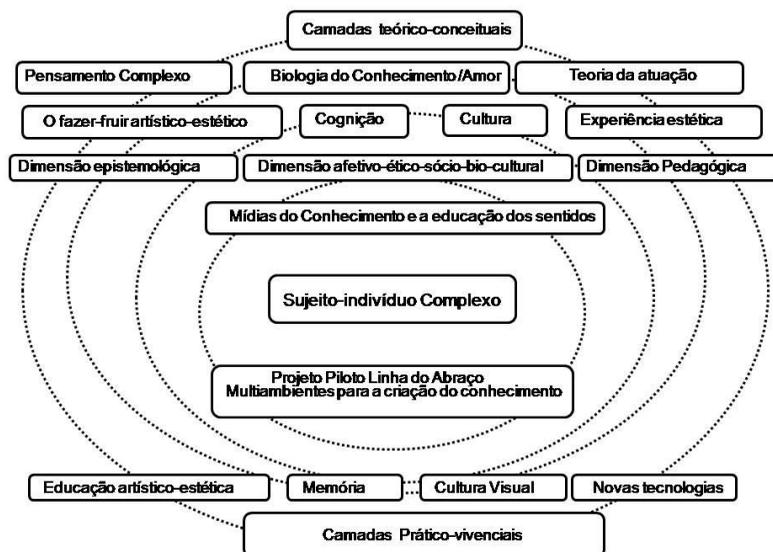


Figura 3 – Camadas teórico-conceituais e camadas prático-vivenciais
Fonte: Elaboração da autora, 2010.

As leituras, as análises de todo o processo pautaram-se na abordagem como uma bricolagem, sendo utilizados múltiplos campos do saber para a construção do conhecimento.

Isto significa que o conhecimento construído sob a perspectiva da análise multirreferencial é o resultado sempre inacabado de uma conjunção de disciplinas, ele é realizado como uma 'atividade artesanal', como uma bricolagem. Ele é tecido de tal forma que as disciplinas não se reduzam umas às outras. (MARTINS, 1998, p. 30)

A prática da bricolagem se faz necessária nos espaços de aprendizagem, uma liberdade dada ao pesquisador de criar seus dispositivos metodológicos face ao seu campo de pesquisa que é fruto dos embates, interações e observações com o humano. “Há uma etnicidade, uma bricolagem cultural (grupal): roupas, música, *fast food*, linguagem e tudo isso quebrado, desmontado, remontado num festival de desconstruir e depois reconstruir, numa espécie de renascimento (des-ser e depois buscar ser).” (LAPASSADE, citado por BORBA, 1998, p. 18).

Serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados, assim como as etapas da pesquisa-ação realizada.

5.1 O vivenciar a pesquisa

Vivenciar a construção, a elaboração lenta e contínua das ações, pequenos gestos, a participação de todos os envolvidos, cada um no seu tempo, cada um de acordo com o seu desejo em relação ao projeto.

Ter o distanciamento de todos esses momentos, estando inserida nos mesmos, para, a partir daí, escrever e refletir sobre esse devir. Devir no sentido trabalhado por Deleuze e Guatarri (1996), como processo, como caminho, para se chegar a algo, mas ainda estando consciente desse processo, estar no meio. Estar entre camadas. “Mais abertamente, estou persuadido de que conhecer ou pensar não consiste em construir sistemas sobre as bases certas – é dialogar com a incerteza.” (MORIN, 2000, p. 163).

Assim, me percebo agora, como que me distanciando de todo o trabalho realizado, mas ao mesmo tempo vivenciando-o ainda. Não o estar do lado de dentro; não o estar do lado de fora, como um

observador distante, mas o estar entre, nos interstícios. Nem início, nem fim, no processo de tudo que vem sendo realizado. A pesquisa não terminou, continua. Iniciou-se já com esse desejo: o desejo da continuidade.

Se Alice ²⁸ caminhasse por uma fita de *Moebius*, ela certamente ficaria em dúvida se andaria do lado de dentro ou do lado de fora, até perceber que caminhava no meio... E o espaço-tempo, no meio, se dilata se expande. Ao invés de se comprimir se alarga.

Utilizo-me da imagem da fita de *Moebius* para descrever o meu sentimento e evidenciar a minha implicação na pesquisa, observando e refletindo sobre as ações de todos os sujeitos da pesquisa, em espaços-tempos expandidos a partir destas mesmas observações e reflexões.

A idéia de implicação sugere-nos que o processo de construção de conhecimento não se efetiva sob a égide exclusiva de uma determinada racionalidade. Pelo contrário, o conhecer estabelece-se a partir de outros vários planos: das motivações mais profundas do pesquisador (inconscientes?), de seus desejos, de suas projeções pessoais, de suas identificações, de sua trajetória pessoal, etc. Podemos dizer que a relação sujeito versus objeto propicia tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito. (MARTINS, 1998, p. 29).

A metodologia de trabalho foi se configurando então, como um rizoma, a partir da escuta sensível, da implicação da pesquisadora no *locus* da pesquisa: o museu, a comunidade. O rizoma é uma condição – uma constelação de idéias, ações, atitudes, pensamentos, abarca a multiplicidade, a heterogeneidade. Pensar o rizoma é pensar de forma complexa, não-linear.

Deleuze e Guatarri (1995) apresentam “características aproximativas do rizoma”, formuladas em seis princípios que serão aqui apresentados.

Princípios de **conexão e heterogeneidade**: os significados são mutantes e construídos a partir de conexões de sentidos, estabelecidas entre os diferentes agenciamentos coletivos de enunciação.

²⁸ Refere-se aqui à personagem Alice, do conto de Lewis Carrol, *Alice no país das maravilhas*.

[...]Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, lingüísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. (DELEUZE; GUATARRI1995, p. 15-16).

A escuta sensível me proporcionou valorizar as pessoas, o seu conhecimento sobre as coisas da vida, sobre o museu, sobre arte e cultura. As necessidades da comunidade e as alegrias vivenciadas conjuntamente. As formas de se organizarem socialmente. (Informação minha).

Princípio de **multiplicidade** refere-se à inexistência da idéia de unidade, de separação entre sujeito e objeto; ao coletivo. A multiplicidade não opera na unicidade, nem na dicotomia. Não são pontos, mas, sim, linhas que se entrecruzam, constituindo os planos, os platôs. “Chamamos ‘platô’ toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma.” (DELEUZE; GUATARRI,1995,p. 33)

[...] Todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões [...] As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. “O plano de consistência (grade) é o fora de todas as multiplicidades.” (IDEM, p. 33).

Impressionou-me observar e vivenciar a união entre as crianças, o cuidado pelas crianças mais novas e sentir também a alegria de estar na comunidade, de recebê-los no museu. Já não me percebia diferente do grupo com o qual iniciamos um trabalho em conjunto. O projeto fez com que nos tornássemos um grupo com objetivos comuns: eu enquanto pesquisadora, o museu enquanto instituição de apoio, as crianças ávidas

por experiências e seus responsáveis desejando momentos de alegria e aprendizagem para os seus. (Informação minha).

Princípio de **ruptura a-significante**, pois o rizoma não se constitui como uma estrutura. Possui linhas e essas podem se desfazer e se refazer a todo momento.

O rizoma é uma anti-genealogia [...] O mimetismo é um conceito muito ruim, dependente de uma lógica binária, para fenômenos de natureza inteiramente diferente. O crocodilo não reproduz um tronco de árvore, assim como o camaleão não reproduz as cores de sua vizinhança. Eles fazem rizoma com o ambiente.

(DELEUZE; GUATARRI,1995, p. 20)

Experienciar com as crianças o olhar atento para as paisagens da comunidade e perceber nos desenhos delas a compreensão que têm sobre as paisagens observadas. As leituras que faziam sobre as fotografias que tiraram da comunidade e obras observadas. O desejo de cada uma expresso nas atividades que desejava fazer. A sensação de indisciplina sabendo que todo o movimento das crianças se configuravam como o movimento da vida. (Informação minha).

Princípios de **cartografia e decalcomania**, pois o rizoma é mapa que se constrói e não decalque que se reproduz: [...] Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta 'sempre ao mesmo'. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida 'competência'. (DELEUZE; GUATARRI,1995, p. 23)

As crianças sempre em ação, para a realização das atividades. Sempre em diálogo, questionando, querendo saber mais, no ritmo delas. Um ritmo esfuziante, querendo experimentar o lápis, o desenho, as tintas. Não havia a disciplina obrigatória, nosso objetivo era que elas compreendessem o museu como um espaço delas, de criação, de alegrias e também de história e atividades de aprendizagem. Muitas vezes elas também propunham as atividades. A linha foi nosso elemento condutor. A linha e o amor, por isso Linha do Abraço. (Informação minha)

5.2 – Abordagens metodológicas da pesquisa-ação

Percebe-se uma conexão entre os pensamentos de Morin, Maturana e Varela, Deleuze e Guatarri, sempre no sentido de colocar o observador dentro de seu campo de observação, sempre se auto-determinando, provocando novos acoplamentos estruturais. Os princípios do rizoma aqui apresentados, auxiliaram na compreensão do projeto piloto Linha do Abraço, como uma pesquisa-ação e seu desvelamento enquanto processo, abarcando inúmeras possibilidades, se adensando em camadas no espaço-tempo de sua realização.

Todos os indivíduos-sujeitos participantes da pesquisa foram percebidos em seu contexto, em suas ações, sem a pretensão de se apresentar verdades ou realizar experimentos para verificação posterior, a partir da integração da pesquisadora em seus ambientes.

[...] Neste sentido, o recurso é o da interpretação/compreensão/explicitação, rompendo com a expectativa construída ao longo da história das ciências antropológicas, da explicação assentada na análise lapidante. (MACEDO, 1998, p. 58).

Uma etapa preparando e levando a uma outra etapa, preparando e propondo ações para o que viria acontecer depois. A pesquisa-ação configurou-se a partir da participação de todos os integrantes, visando a uma ação transformadora, ou seja, uma mudança. “A ação e o discurso são interdependentes nesta transformação que se efetua na ação cumprida e em nova reflexão”. (MORIN, André. 2004, p. 70).

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que pode ser desenvolvida em diversas áreas de conhecimento, sendo a educação uma delas. Thiollent (2000) apresenta a pesquisa-ação como forma de se alcançar uma transformação no sistema educacional brasileiro, enfatizando o caráter de reflexão e de criação da mesma: “No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir idéias que antecipem o real ou que delineiem um ideal.” (THIOLLENT, 2000, p. 74-75).

O autor apresenta a conscientização dos participantes como fator diferenciado para a pesquisa-ação, enquanto promotora de um raciocínio projetivo, de construção, ou seja, de inovação.

Na reconstrução, não se trata apenas de observar ou de descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento. O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com característica e critérios aceitos pelos grupos interessados. (THIOLLENT, 2000, p. 75).

“O termo pesquisa-ação designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores”. (MORIN, André, 2004, p. 56). Optou-se pela pesquisa-ação com abordagem Integral e Sistêmica– PAIS. Serão apresentados os conceitos e definições sobre a Pesquisa-ação Integral – PAI, para posterior apresentação sobre a caracterização sistêmica da pesquisa – PAIS. De acordo com Morin, André (2004), nessa abordagem metodológica, busca-se a possibilidade de participação de todos os integrantes do grupo de forma consciente e reflexiva, como também o objetivo de melhoria contínua sobre as práticas utilizadas e os contextos analisados.

A PAI é aquela que visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz e incitante, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e, até engajado. Ela requer um contrato aberto e formal (preferencialmente não estruturado), implicando em participação cooperativa e podendo levar até a co-gestão. (MORIN, André apud MORIN, André, 2004, p. 60).

As formas de participação e os objetivos dessas podem se diferenciar, formatando-se assim oito tipos de abordagens da pesquisa-ação, como apresentadas no quadro 5:

PESQUISA			
De Explicação	De aplicação	De implicação	Tipo de participação
Sobre a ação e seus atores	Para a ação e seus atores	Pela ação e seus atores	
+	+	+	Integral
+	+	-	Aplicada
+	-	+	Distanciada
+	-	-	Informativa

PESQUISA			
De Explicação	De aplicação	De implicação	Tipo de participação
Sobre a ação e seus atores	Para a ação e seus atores	Pela ação e seus atores	
-	-	+	Espontânea
-	+	-	Usuária
-	+	+	Militante
-	-	-	Ocasional/Improvizada

Quadro 5- Pesquisas-ações e tipologia de participações.

Fonte: H. Desroche apud Morin, André, 2004, p. 57.

Nessa definição são apresentados todos os elementos necessários para a realização de uma PAI, de acordo com Morin (2004):

- Um **Contrato** elaborado por todos os atores participantes, devendo ser formal e não estruturado;
- a **participação de todos**, podendo ser caracterizada como representativa, de cooperação e de co-gestão;
- a **mudança** que deve levar a uma transformação; acontecendo na ação e no pensamento;
- o **discurso** que deve passar a ser um discurso esclarecido;
- e a **ação** que se espera coletiva e eficaz.

Visando a uma visão holística e interdisciplinar do conhecimento, as pesquisas do Grupo de Estudos sobre os Sistemas Abertos em Educação (GESOE)²⁹ levaram seus pesquisadores à formulação da metodologia da Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica - PAIS, proporcionando, assim, a aproximação entre participação e visão global.(MORIN, André, 2004, p. 90).

A PAIS quer ser uma metodologia de pesquisa, utilizando o pensamento sistêmico para compreender um fenômeno complexo e ativo no meio circundante igualmente em evolução; seu modelo permite a um

²⁹ O GESOE - grupo de estudos sobre os sistemas abertos em educação, dirigido entre 1973 e 1997 por A.Morin C. Fotinas (falecido em 2003), na Universidade de Montreal, no Canadá.

ator coletivo intervir de maneira a induzir a mudança. Assim, a finalidade de compreensão da sistêmica esclarece ainda melhor a finalidade de transformação da pesquisa-ação integral. (MORIN, André, 2004, p. 95).

Segundo Morin (2004), a PAIS tem como pressupostos:

- O processo é tão importante quanto o produto final, percebendo o objeto ou fenômeno social em constante evolução;
- tem como finalidade a mudança, sendo essa mais refletida, buscando a compreensão;
- a interação entre os atores leva a construção de conceitos mais abrangentes, impulsionados pela abertura de uma imaginação criadora de ação (não-ficcional);
- o conhecimento e as ações são projetadas coletivamente;
- propõe que as estratégias sejam flexíveis, utilizando-se da indução;
- pressupõe uma visão global e complexa do todo, pautada na cooperação entre seus atores.

Assim, o que diferencia uma PAI de uma PAIS é a proposição de um mecanismo de indução, a partir de estratégias flexíveis. O emocional (MATURANA, 2003, 2004) e a escuta sensível (BARBIER, 2002) também estiveram presentes em todos os encontros. Todas as atividades propostas foram realizadas de acordo com as expectativas dos indivíduos-sujeitos participantes e o que pode ser verificado foi um observar sobre o observar do observar das crianças, sobre o observar do observar da pesquisadora e também dos colaboradores voluntários da pesquisa.

O exercício da provocação, a partir de questionamentos, de observações dos registros realizados, provocou acoplamentos estruturais que mesmo no curto período de tempo levaram a transformações nas condutas comportamentais das crianças, dos meus enquanto pesquisadora, dos estudantes voluntários e até mesmo da instituição museu, espaço para a realização da pesquisa.

Estive totalmente implicada (IDEM, 2002) no processo da pesquisa, nas ações de observar, entrevistar, propor, coordenar e avaliar todo o processo em curso. Existiu, assim, um engajamento entre as minhas crenças, meus desejos com relação ao meu objeto de pesquisa.

[...] o conhecer estabelece-se a partir de outros vários planos: das motivações mais profundas do pesquisador (inconscientes?), de seus desejos, de suas projeções pessoais, de suas identificações, de sua trajetória pessoal etc. Podemos dizer que a relação sujeito versus objeto propicia tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito. (MARTINS, 1998, p.29)

Adotei a metodologia da pesquisa-ação integral e sistêmica – PAIS, no sentido de encontrar respostas para a questão central da pesquisa: Como configurar um Programa de Mediação Cultural em artes visuais, voltado para crianças de comunidades, contribuindo para a autoconstrução de sujeitos complexos?

A PAIS é uma metodologia essencialmente democrática cuja finalidade é a mudança estratégica ou planejada em espirais sucessivas. É antes de tudo uma démarche de compreensão e de explicação da práxis, pela implicação dos próprios atores, no intuito de melhorar sua prática [...] Ela é com frequência vinculada à ação que a precede ou que a engloba e se enraíza em uma história ou um contexto. (MORIN, André, 2004, p. 91).

5.3 Operacionalização da pesquisa

[...] são as interações entre os indivíduos humanos que produzem a sociedade na qual estes se inserem, ou seja, que a fazem literalmente existir. [...] Mas, se as interações produzem a sociedade, essas retroagem, por sua vez, sobre os indivíduos para co-produzi-los tais como são: socializados pela linguagem, pela educação, pela cultura, etc. Esse movimento rotativo é um movimento permanente, que não se detém jamais, marcando uma inseparabilidade que somente o pensamento recursivo permite explicitar. (MORIN, 2000, p. 175).

A pesquisa se limitou a desenvolver a nova proposta de mediação restringindo-se ao estudo de obras modernas e contemporâneas do acervo, estabelecendo relações de semelhança e/ou contraste, a partir de suas linguagens, com as exposições temporárias, buscando-se o objetivo de construir laços de aproximação entre os territórios museu e comunidade, compreendendo ambos, em suas especificidades.

Propus, inicialmente, um estudo das bases teóricas e a construção de uma proposta de mediação cultural para as obras escolhidas com base nos estudos realizados.

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de estudantes do curso de licenciatura em artes visuais (UCSAL), das crianças moradoras da comunidade, dos seus responsáveis, representantes da comunidade e colaboradores do museu. Assim foi configurado um projeto piloto, intitulado **Linha do Abraço**, que será apresentado com um maior detalhamento no capítulo sete. Em uma linha paralela, foi realizado um estudo de caso no Museu de Arte Moderna da Bahia – MAM BA, com o objetivo de conhecer a estrutura organizacional do mesmo.

O MAM-BA foi fundado em 1959, passando a funcionar no complexo arquitetônico do Solar do Unhão em 1963. O solar que foi tombado em 1943 pelo Instituto Histórico e Artístico Nacional para passar a ser a sede do MAM-BA, foi adquirido pelo estado e passou por um processo de restauração, com projeto de Lina Bo Bardi. O MAM-BA possui em seu acervo, obras de artistas modernistas e contemporâneos, nas linguagens de pintura, gravura, escultura, vídeoarte e fotografia. Possui o Parque de esculturas, com obras expostas ao ar livre e também uma sala dedicada a Ruben Valentim.

O MAM-BA se coloca como espaço de divulgação, produção da cultura contemporânea, estimulando as mostras de coletivos artísticos e artistas individuais que dialogam com as linguagens contemporâneas. O trabalho desenvolvido para o público se concretiza com as ações do Núcleo de Arte e Educação, implantado no ano de 2007. O núcleo de arte educação possui atualmente quatro mediadores e um agente comunitário, para a realização das tarefas diretamente ligadas ao público. Desde abril de 2010 o NAE passou a contar com o trabalho de três supervisões: da Mediação Cultural; das Oficinas de Artes Visuais e também de Ação Social, sendo que para cada projeto de exposição pode ocorrer o aumento do número de mediadores.³⁰

³⁰ Dados observados e vivenciados pela pesquisadora, nos meses de abril de 2008 a abril de 2009 e de abril a julho de 2010.

A Comunidade – situada nas proximidades do Solar do Unhão, possui uma Associação de moradores que foi fundada em 3 de novembro de 1995. Residem na mesma cerca de 400 habitantes, com aproximadamente 150 famílias.

O projeto piloto Linha do Abraço pautou-se em uma participação de caráter cooperativo, tendo como eixos norteadores os elementos da PAIS, quais sejam: o contrato aberto, a participação cooperativa, a mudança, a construção de um discurso esclarecido e a ação eficaz.

Torna-se importante ressaltar que esses elementos não se constituíram isoladamente, existindo uma retroatividade e uma recursividade intensa entre os mesmos.

A pesquisa-ação é inovadora do ponto de vista científico somente quando é inovadora do ponto de vista sócio-político, isto quer dizer, quando tenta colocar o controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva, tanto na sua tomada de consciência como no seu comprometimento com a ação. (ZUNIGA *apud* THIOLENT, 2000, p. 45)

5.3.1 O processo da coleta de dados

[...] O único caráter epistemológico importante da totalidade é que o conhecimento de um tal ponto de vista deve ser o menos mutilante possível e, como consequência definido explicitamente como multidimensional (mais ainda que total). [...] a parte enquanto parte não deve ser considerada como subordinada ao todo enquanto todo. (MORIN, 2000, p. 179).

Para a coleta de dados, foram utilizadas as técnicas documentais e técnicas antropológicas, como a observação participante; diários de campo; história de vida; entrevista não-estruturada, relatórios. As técnicas foram trabalhadas conforme a descrição a seguir.

Observação participante: o pesquisador participa e interage com todos os atores do grupo. Classifica-se em Natural, quando o pesquisador pertence ao grupo investigado e Artificial, quando o pesquisador passa a integrar o grupo (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 91).

As observações podem se referir ao que acontece: Notas de Observação – NO; ao que faz pensar: Notas Teóricas – NT e ao como se faz: Notas metodológicas – NM. (MORIN, 2004, p. 161). Dispositivos tecnológicos foram utilizados para facilitar a transcrição das observações, como gravação de áudio e vídeo.

Diário de bordo: os diários de bordo são instrumentos para registros das observações. Os integrantes do grupo de colaboradores registraram suas anotações, suas reflexões que subsidiaram os momentos de discussão sobre todo o projeto.

História de vida: de acordo com Marconi e Lakatos (2002), a História de vida é uma técnica de pesquisa que busca obter dados que fazem parte dos acontecimentos vividos pelo grupo ou indivíduo e de significado relevante para o objeto em estudo. É uma técnica que deve ser complementada por outras, para a realização da pesquisa. Essa técnica foi utilizada ao buscarmos dados sobre a história da comunidade e de alguns moradores mais antigos, assim como de colaboradores do MAM BA, com mais de vinte anos de trabalho.

Entrevista não estruturada: Foi utilizada a entrevista não estruturada no formato não dirigido. Nessa modalidade, é dada ao entrevistado liberdade de se expressar sobre os tópicos apresentados, podendo o mesmo apresentar suas opiniões e sentimentos. “A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder”. (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 94). Esse tipo de entrevista foi realizada tanto no MAM BA, como também com os voluntários participantes do projeto.

Entrevista estruturada: Foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas, no sentido de poder se traçar um perfil sócio-cultural das famílias das crianças participantes do projeto e também coletar a percepção dos responsáveis sobre o projeto. Em relação ao MAM BA, esses questionários também foram utilizados para se obter informações sobre as atividades desenvolvidas por cada setor.

Mapas Cognitivos: São representações gráficas de padrões mentais, que os atores possuem sobre determinado assunto, apresentando conceitos organizados de forma hierárquica, estabelecendo-se relações de causa e efeito.

[...] um mapa cognitivo é uma ferramenta que auxilia um grupo a discutir determinado problema, compreender os diferentes significados dados pelos

diversos atores envolvidos, analisar preferências. (FIALHO; BRAVIANO; SANTOS, 2005, p. 232).

Percebendo os desenhos das crianças como mapas cognitivos, pode-se perceber como as mesmas representavam graficamente a relação espacial existente entre o museu e a comunidade, um dos tópicos explorados no projeto, trabalhando-se a proximidade e a construção de laços entre os dois espaços: a comunidade e o museu.

Morin (2004) apresenta três fases para facilitar a análise dos dados em uma PAIS, a saber:

- a) fase das observações;
- b) fase da classificação;
- c) fase das conclusões.

Trabalhou-se no sentido de agrupar os dados, não para se chegar a um consenso, mas para se ter consciência dos resultados obtidos com relação aos elementos que compõem a pesquisa. Diz-nos Morin (2004, p. 158) que “nesta reflexão sobre os dados coletados, o mais importante não é corroborá-los como meio de chegar ao consenso, mas de agregá-los em um mosaico que leve à compreensão do sentido dos acontecimentos observados.”

Três fatores foram analisados, com base nos pensamentos dos autores estudados:

- A ação dos sujeitos-indivíduos pesquisados e suas interações, em consciência com sua história, com seus locais de vivência, enquanto fonte para a recriação do conhecimento;
- A possibilidade de ação do conhecimento recriado, sua utilização em um contexto de aplicação,
- A ação da pesquisadora, na sua busca pela recriação do conhecimento;

O universo das artes foi vivenciado em experiências de trabalhos coletivos e individuais, instigando o observar sobre as paisagens do entorno, sobre o caminhar, sobre a história e a memória e sobre os espaços habitados: a comunidade e o museu, dando ênfase em ouvir e provocar as sensações no exercício dos cinco sentidos. Estes trabalhos possuíam um roteiro e uma programação prévia, que de forma flexível, atendiam as contingências que pudessem surgir. Por esta razão,

enfatazaram-se as observações das condutas das crianças em suas ações, a partir das provocações propostas em cada encontro, nos gestos, nas expressões corporais e nos trabalhos plásticos, nas reações aos espaços expositivos visitados e obras vivenciadas, enfim nos exercícios das vivências propostas, expressas nos modos de ver e de se relacionar de cada um em coletividade em detrimento da coleta de depoimentos orais das mesmas.

Analisar passa a ser acompanhar o processo, compreendê-lo, apreendê-lo mais globalmente, [...] produzir a explicitação, a elucidação desse processo [...] ao mesmo tempo em que tal processo se renova, se recria, na dinâmica intersubjetiva da penetração na sua intimidade, na multiplicidade de significados, na possibilidade de negação de si mesmo, que caracteriza o sujeito das relações sociais. (BURNHAM, 1998, p. 41).

Foram realizados procedimentos de ação e reflexão, para a construção de textos poéticos coletivos e textos poéticos individuais. Assim, as práticas pedagógicas se pautaram no pensamento complexo (MORIN, 2005), operacionalizado com a abordagem da biologia do amor (MATURANA, 2004). Somente posteriormente a todas essas fases é que foi proposta uma nova estrutura para a realização da mediação cultural em museus.

5.4 O Projeto Piloto Linha do Abraço

O projeto foi configurado como projeto especial, vinculado ao Núcleo de Arte educação do Museu de Arte Moderna da Bahia - MAM BA, desde o ano de 2008. O projeto começou a ser desenvolvido no MAM BA e na sede da Associação de Moradores da Comunidade.

Acreditando na importância das obras de arte enquanto objetos culturais, para a construção do saber e no museu enquanto espaço fomentador para a construção de conhecimento o projeto Linha do Abraço foi configurado como campo da pesquisa, no sentido de propor meios, para a verificação de uma aproximação mais efetiva da dos sujeitos envolvidos aos espaços do museu e também em relação à produção contemporânea de artes visuais, de forma a viabilizar níveis de compreensão dos trabalhos de artes visuais concretizados em vivências.

Nas atividades oferecidas, a memória, a sensibilização artística e estética e a solidariedade foram temas desenvolvidos com todos os participantes. As oficinas de educação artístico-estética focalizaram a compreensão das obras de arte do acervo do MAM BA em vivências com o desenho da linha, a partir da utilização de materiais físicos e gráficos e na contação e criação de histórias. Foram propostas também Rodas de Conversa com moradores da comunidade, valorizando a memória e suas histórias de vida e também visitas mediadas às exposições do MAM BA.

O recorte, aqui apresentado se constitui em um período de três semestres de contato com as crianças, seus responsáveis, como também com os estudantes universitários voluntários e colaboradores do museu.

O fazer artístico enquanto processo, enquanto forma de se perceber (auto-consciência), enquanto forma de exteriorizar o que estava internalizado estava além de uma simples ação, entrelaçou-se nas memórias – das pessoas, da comunidade, do museu.

5.4.1 Objetivo Geral:

Proporcionar uma educação artístico-estética às crianças da comunidade vizinha ao MAM BA, pautada na biologia do amor, na memória e na cidadania, tendo como eixos norteadores obras do acervo do MAM BA, a história e a memória dos locais (museu e comunidade) e as novas tecnologias, proporcionando elos de compartilhamento e aproximação entre a comunidade e o MAM BA.

5.4.2 Objetivos Específicos:

Inicialmente os objetivos específicos propostos para o projeto foram:

- Propor exercícios plástico-visuais para o desenvolvimento da sensibilidade artístico-estética das crianças participantes do projeto, visando a construção do olhar sobre o museu e a comunidade;
- Implementar sistema hipermídia a partir de trabalhos plásticos e narrativas construídas pelos participantes do projeto;
- Propor plataformas para a mediação cultural direcionadas para a comunidade vizinha ao museu, que possibilitem a continuidade das ações.

À estes objetivos outros foram acrescentados no decorrer do processo, como apresentados no capítulo sete.

5.4.3 Espaços de Aprendizagem: o *locus* da Pesquisa

Foram três os espaços onde o projeto aconteceu e em alguns momentos se expandiu pela própria comunidade:

- O museu de Arte Moderna da Bahia, como elemento propulsor das reflexões, como pretexto para as discussões sobre museu e sobre arte; sobre cuidado e sobre aprendizagem; sobre a comunidade e sobre a história dos lugares;
- A Comunidade, nos espaços da Associação, o que nos possibilitou vivências no local, conhecendo e ouvindo os moradores e moradoras, responsáveis pelas crianças. Realizamos reuniões com os responsáveis e as idéias sobre o museu e a comunidade também puderam ser expressas;
- O Instituto de Música da Universidade Católica de Salvador, como espaço para as reuniões com os estudantes voluntários.

A proposta de trabalho concretizou-se efetivamente com a participação voluntária de estudantes de artes visuais, arte-educadores e artistas visuais; das crianças e de seus responsáveis, assim como da pesquisadora, contando também com a participação de professores da escola municipal onde as crianças estudam.

5.4.4 Sujeitos da pesquisa:

- De 25 crianças inscritas no primeiro semestre de 2008, de 4 a 12 anos, moradoras da comunidade, permaneceram 19 crianças durante o ano de 2009, retornando ao número de 25 no primeiro semestre de 2010. O mesmo grupo inscrito de crianças participou neste período. A saída das crianças, aconteceu por motivo de mudança da comunidade ou por incompatibilidade de horário, acontecendo também a entrada de novas crianças, por terem se mudado para a comunidade.
- Moradores da comunidade, responsáveis pelas crianças e representante da Associação de Moradores da comunidade;
- Estudantes de artes visuais e do curso de museologia: contei com a colaboração de seis (6) estudantes nos encontros semanais, assim descritos:

2º semestre de 2008(a partir de setembro) – duas estudantes do curso de licenciatura em Artes Visuais;

1º semestre de 2009 – três estudantes de museologia e um estudante norte-americano, de intercâmbio;

2º semestre de 2009/1º semestre 2010 – retorno das duas estudantes de Licenciatura em Artes Visuais;

- Artistas e arte-educadores voluntários: três (3) artistas visuais e arte-educadores e um (1) fotógrafo integraram o projeto, no primeiro semestre de 2009.

- Um colaborador do museu;
- E a própria pesquisadora.

As crianças possuíam autonomia e tinham pouco contato com o universo das artes visuais, pois a disciplina não era ministrada na Escola Municipal onde estudavam no período aqui descrito. Também, na sua maioria não conheciam o museu e os espaços expositivos. A alegria, a competição e ao mesmo tempo a solidariedade estavam sempre presentes nas relações observadas nos encontros, o que fez com que fosse trabalhado em todo encontro o contrato de convivência.

5.4.5 Categorias para a compreensão/explicação de todo o processo da pesquisa:

- A existência de um contrato com todos os participantes;
- a participação cooperativa de todos;
- a mudança acontecendo no espaço físico da associação de moradores da comunidade e também na percepção das crianças e moradores da comunidade sobre o museu;
- a mudança no pensamento e nos conceitos dos colaboradores voluntários da pesquisa;
- o discurso das crianças e de seus responsáveis sobre o museu e seu acervo;
- a ação de todos, colaborativamente, proporcionando as mudanças;
- e a criação de mecanismos de indução, para que a prática se estabeleça e tenha uma continuidade.

5.4.6 Cronograma de realização das atividades:

No período de **setembro de 2008 a Maio de 2010**, foram realizadas atividades do Projeto Piloto Linha do Abraço, em seus multiambientes, subdivididas em fases, da seguinte forma:

5.4.6.1 Primeira fase: de setembro de 2008 a Outubro de 2009

Ações realizadas: Diagnóstico sobre a comunidade e o museu, de setembro de 2008 a outubro de 2009. Nessa etapa foram identificadas as possibilidades como também as carências materiais do MAM-BA, para a realização de todo o projeto. Foram estabelecidos os laços afetivos com as crianças da comunidade, através das oficinas de educação artístico-estética e também diagnosticadas as carências da comunidade, para o desenvolvimento de algumas oficinas na própria comunidade.

Atividades realizadas neste período:

- **Oficinas de educação artístico-estética:**

Foram inscritas 25 crianças nas oficinas. Os encontros foram realizados às segundas-feiras pela manhã e aos sábados pela tarde. A partir do primeiro semestre de 2009 foram formadas duas turmas, durante a semana: uma no matutino e a outra no vespertino, acontecendo três encontros aos sábados. Participaram como auxiliares 9 estudantes do curso de Educação Artística, sendo que duas nos encontros durante a semana e todos nos encontros quinzenais. Dos nove estudantes voluntários somente duas estudantes do curso de Licenciatura em Artes permaneceram durante todo o período do projeto aqui apresentado.

As linguagens artísticas trabalhadas foram: o desenho, a colagem, expressão corporal e fotografia com a captura de imagens experimentais

Enquanto pesquisadora, eu pretendia o desenvolvimento de pesquisa sobre a temática da mediação cultural e novas tecnologias com os estudantes integrantes da equipe, de forma a participarem de todos os encontros e também nas etapas da produção da proposta do sistema hipermídia.

Devido à imaturidade acadêmica dos estudantes participantes no período, não conseguimos realizar as discussões no formato de grupo de estudo, acontecendo uma baixa frequência nas datas agendadas, no

dia da semana de quinta-feira, no horário das 11:00 às 12:30, no Instituto de Música da Universidade Católica de Salvador, assim como a dificuldade em preparar um texto para apresentação e discussão, por parte dos mesmos. Restringimos então as reuniões apenas para a preparação das atividades, com a apresentação, explicação e discussão dos conceitos presentes nas propostas de cada oficina. Os encontros passaram a acontecer uma vez por semana, após os encontros com as crianças.

- **Visitas mediadas às Exposições:**

Pautando-se nos pressupostos apresentados na Introdução de que os processos de criação e construção (suporte- tecnologias) das propostas de obras contemporâneas configuram-se como ambientes estimuladores do pensar complexo e de que compreender as mídias do conhecimento ou dispositivos tecnológicos utilizados na construção dos trabalhos de arte contemporânea é um dos passos para a comunicação-fruição estética no universo infantil, fizemos periodicamente visitas às exposições do MAM BA. A presença marcante das novas tecnologias nos trabalhos de arte fez com que eu optasse por desenvolvermos com as crianças propostas que os levassem a compreender os processos de construção de uma imagem, como no desenho; de sua reprodução, como na xilogravura e a importância da luz, na fotografia e na imagem em movimento (vídeo) aliados ao desenvolvimento de um olhar mais atento sobre o entorno (museu e comunidade). No quadro 6 apresentam-se as exposições que foram visitadas e que de uma certa maneira foram as mais relevantes em todo o período aqui apresentado.

Exposição	Artista	Período/ Linguagem artística	Data Visita mediada
Todos os olhares	Cristiano Mascaro	Set. 2008/Fotografia	27 setembro
Itera	Maurício Topal	18 out./ 24 nov.2008/Instalação	18 outubro
Templastia	Ramon Mello	18 out./ 24 nov. 2008/Instalação e objetos	18 outubro
15º Salão da Bahia	Vários artistas	dez., 2008 a fev., 2009/Pintura, instalação, videoarte, fotografia,	19 fevereiro

Exposição	Artista	Período/ Linguagem artística	Data Visita mediada
Geometria Impura	Coletivo mineiro	12 mar./ 12 abr.2009/Desenho, Fotografia, escultura, objeto, pintura, instalação	19 março
Bo no MAM 59/64	Mário Cravo Neto	12 mar./ 12 abr.2009/ Instalação <i>site specific</i>	19 março
Parque das Esculturas	Vários artistas	Mai 2009/ Esculturas e painel	16 abril
Saccharum BA	Vários artistas	17 jun./19 jul. 2009/Instalação, pintura, objeto,desenho, monotípiã,videoarte	12 junho

Quadro 6. Lista de Exposições mediadas no Projeto Piloto Linha do Abraço
Fonte: Elaboração da autora, 2010.

- **Rodas de conversa**

A primeira Roda de Conversa aconteceu no dia 20 de dezembro de 2008, às 16: horas, na Galeria I do MAM BA, tendo como convidada a Sra. Iolanda, moradora com mais tempo de moradia na comunidade.

A segunda Roda de Conversa aconteceu no dia 05 de abril de 2009, às 16: horas, na galeria I do MAM, tendo como convidados a Sra. Iolanda, o Sr. João, pescador e também morador da comunidade, desde os anos de 1940. Nas Rodas de Conversa, os ouvintes e participantes eram os responsáveis pelas crianças como também as crianças.

- **Exposições-atividades:**

As Exposições-atividades tiveram como objetivo compartilhar com os responsáveis pelas crianças, moradores da comunidade e estudantes e professores do Instituto de Música, os resultados alcançados no Projeto Piloto Linha do Abraço. O conceito, como a própria nomenclatura diz era o de apresentar os trabalhos e também ser um espaço de produção, para os visitantes, na sua maioria as próprias crianças do projeto. Outro objetivo também foi o de valorizar a produção das crianças expondo os trabalhos nos espaços escolhidos. Foram realizadas três exposições, em uma sequência, sempre com trabalhos

acrescidos e alterados, a partir da intervenção das crianças, como o barco de papel, produzido por uma das crianças, com o auxílio de um dos colaboradores do projeto. As datas e os locais das exposições ocorreram da seguinte forma:

Data: 19de junho de 2009

Local: Galeria Subsolo do MAM-BA

Data: 3 de outubro de 2009

Local: Sede Associação de Moradores da Comunidade

Data: de 14 a 16 de Outubro de 2009

Local: Galeria do Instituto de Música da UCSAL

5.4.6.2 Segunda fase: de novembro de 2009 a maio de 2010

Atividades realizadas:

Elaboração da proposta para o sistema hipermídia e sua implementação, enquanto piloto, tendo como temática a comunidade e também o Museu de Arte Moderna da Bahia (Solar do Unhão e Obras do acervo do museu). O sistema hipermídia proposto foi elaborado a partir de materiais produzidos pelas crianças, assim como com obras do MAM BA, tendo como público alvo crianças na faixa etária dos sete aos doze anos de idade. A arquitetura de navegação de toda a proposta do sistema hipermídia baseou-se nas atividades práticas e atividades corporais realizadas no projeto, como a ação de caminhar, tendo o caminho da comunidade até o museu como desenho. Os eixos norteadores do projeto que serão apresentados no capítulo sete, também foram os eixos norteadores para a elaboração da proposta do sistema hipermídia. Elementos do cotidiano das crianças como a praia, as casas, a arquitetura do museu, assim como os barcos e o mar também integraram esta proposta.

Divulgação e publicização do sistema hipermídia realizado, assim como dos trabalhos realizados, para toda a comunidade. Para estas apresentações aconteceram as reuniões com os pais e responsáveis das crianças, assim como as exposições-atividades.

A partir de 2009, os encontros com os pais e responsáveis ocorreram no início das atividades do semestre, para a efetivação da inscrição da criança e apresentação da proposta. O agente comunitário do museu e uma das mães também auxiliavam na inscrição das

crianças, indo até a casa das mesmas, quando não podiam vir até ao museu.

Encontros com pais e responsáveis e presidente da Associação de Moradores da Comunidade:

Encontros com as mães e responsáveis

Data: 18 de Setembro de 2009

Local: Sede da Associação de Moradores da Comunidade

Horário: 16:00-18:00

Participaram sete mães das crianças e eu, como representante do projeto.

Temas discutidos: O projeto Linha do Abraço; história do MAM BA e da

Comunidade.

Resultados: Todas as mães presentes estavam satisfeitas com a participação de seus filhos no projeto. A maioria delas percebia o museu como “lugar de coisas velhas e antigas”. Duas das mães ainda não conheciam o MAM BA. A partir de fotos puderam observar como era a comunidade e o museu na década de 1990, antes e depois da reforma do museu em 1992 e da construção do Parque de Esculturas em 1997. Falaram sobre os desafios que tinham que superar para chegar até a comunidade “quando chovia no caminho de terra, para não cair no barranco”.

Reunião com o Presidente da Associação de Moradores da Comunidade

Data: 24 de Setembro de 2009

Temas: Organização da Exposição dos trabalhos das crianças na Associação; Carta para uma empresa, solicitando doação de computadores para a Associação.

Local: Instituto de Música da Universidade Católica de Salvador

Resultados: Obtivemos sucesso com este pedido para a empresa, pois a Associação recebeu cinco computadores. Até o período aqui descrito, conseguimos a colocação dos computadores em bancada específica, mas ainda não tínhamos conseguido a implantação dos aplicativos nos mesmos, para serem utilizados.

18 de Maio de 2010

Local: Galpão das Oficinas do MAM BA

Tema: Apresentação da proposta do projeto Piloto Linha do Abraço e um vídeo com fotos das atividades realizadas, do museu e das crianças na comunidade e apresentação da proposta do sistema hipermídia;

Resultados: Estiveram presentes 10 mães e um dos pais das crianças, as duas estudantes colaboradoras, o agente comunitário do museu e a pesquisadora, assim como as crianças.

As mães solicitaram que fossem trabalhados temas relacionados à sexualidade e também aulas de dança. As crianças queriam interagir com o sistema hipermídia, no entanto tínhamos somente um computador, da própria pesquisadora, número insuficiente para o desenvolvimento de uma atividade com todos os presentes, durante o período de tempo proposto. Por este motivo o sistema foi apresentado para o grupo, com algumas interações das crianças, ficando a sua utilização programada para os próximos encontros. Espaço adequado com computadores foi uma das maiores dificuldades para as experimentações do sistema hipermídia com as crianças no museu, no período aqui descrito.

5.5. Limitações da Pesquisa:

A pesquisa restringiu-se somente ao MAM BA; ao grupo das crianças da comunidade vizinha ao museu e também aos responsáveis pelas crianças. Pretendeu-se observar e aproximar as relações estabelecidas entre as crianças, seus responsáveis com o museu e vice-versa, respeitando-se as suas especificidades:

- O museu enquanto espaço de produção e exibição de produtos e serviços artísticos e culturais, exercendo o papel que lhe compete: de difusor, produtor e fomentador do conhecimento artístico-cultural em arte contemporânea;
- E a comunidade trazendo em suas raízes a multiplicidade, a diversidade e um histórico de exclusão.

Devido às especificidades e alto grau de complexidade de ambos os contextos, optou-se por não acrescentar e não realizar estudos comparativos com outras realidades, detendo-se na proposição de linhas estruturantes para um programa em que a arte/educação como mediação cultural, proporcionando exercícios para a autoconstrução de

uma visão transdisciplinar da realidade, ou seja, exercícios para a emergência do indivíduo-sujeito complexo.

No próximo capítulo, será apresentado um breve histórico sobre a trajetória dos museus enquanto espaços potencialmente transdisciplinares, apresentando os resultados colhidos da observação participante e das entrevistas estruturadas e não estruturadas realizadas no MAM-BA.

6 – O MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA – espaço transdisciplinar de aprendizagem

“Jean –Louis Lê Moigne afirma que o desafio das ciências da complexidade é o ‘o de uma transformação do olhar, que os pesquisadores científicos e os cidadãos engajados nas múltiplas formas de ação coletiva põem sobre sua própria atividade cognitiva. Não se trata de criar mais uma disciplina, mas de irrigar epistemologicamente, de maneira pragmática, a ciência e a cultura contemporâneas”.

André Morin.

Nesse capítulo será apresentado o local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa – O Museu de Arte Moderna da Bahia, enfatizando suas características de espaço transdisciplinar de aprendizagem. Quando se acredita que a aprendizagem ocorre a todo momento, e que os museus são veículos de comunicação por si, com informações de vários campos do saber, percebe-se o Museu como um espaço onde a transdisciplinaridade é uma potência.

O museu, então, foi o espaço onde pude observar de forma participativa e atuante, no período de abril de 2008 a abril de 2009, período em que exerci funções de assessoria à coordenação do setor de Arte educação do museu, ficando como coordenadora por um período de dois meses – fevereiro e março de 2009. Posterior ao mês de abril de 2009, os trabalhos continuaram sendo realizados, de forma voluntária, no projeto Linha do Abraço, que foi configurado, integrando minha pesquisa. Os dados e o desenvolvimento deste projeto serão apresentados no próximo capítulo. Dessa forma, pode-se dizer que a pesquisa de campo teve um período de Abril de 2008 a Junho de 2010.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar dados sobre o Museu de Arte Moderna da Bahia e de seu Núcleo de Arte Educação, a partir de pesquisas documental, bibliográfica e de campo. Observação participante e entrevistas semi-estruturadas, assim como questionários foram as técnicas de pesquisa utilizadas para a elaboração dos dados que serão apresentados a seguir.

6.1 O espaço museal – breve histórico

O museu pensado e compreendido como integrante de um sistema cultural e local de difusão e produção de conhecimento. A inovação, a criatividade, a memória são dimensões presentes nos espaços museais. As comunidades e a população como um todo, no Brasil, ainda demonstram um baixo sentimento de pertencimento a esses locais que são trabalhados aqui como linhas potencialmente propulsoras da construção de identidades.

A palavra museu tem sua origem na Grécia antiga, *mouseion* ou casa das musas. As musas, na mitologia grega, eram as filhas de Zeus com Mnemosine, a deusa da memória.

Na Grécia antiga, no entanto, o *Museion* existia para agradar às divindades e não para a contemplação dos homens. O *Museion* de Alexandria (séc. II a. C.) possuía obras de arte, animais raros, instrumentos cirúrgicos e astronômicos, minerais trazidos de vários locais, salas de trabalho, jardim botânico e zoológico. O saber enciclopédico, a proposta de ser um local para o armazenamento de todo o conhecimento produzido pelo homem, em todas as áreas do saber, já estava presente na concepção do *Museion*, desde a antiguidade, ligando-se então a idéia de pesquisa, colecionismo e compilação.

As coleções, além do significado dos objetos em si, enquanto fonte de conhecimento, eram verdadeiras reservas de riqueza e demonstração de poderio econômico, sendo que os romanos foram os grandes colecionadores da Idade Antiga. É no final da Idade Média, séc. XIV, que os príncipes italianos iniciam suas coleções de mapas, pedras preciosas, gemas, porcelanas, instrumentos óticos, moedas, armas. No Renascimento (séc. XV – XVI) se iniciará um interesse pelas obras de arte da antiguidade clássica, grega e romana, o que levará os príncipes a tornarem-se mecenas de grandes artistas. “... são essas grandes coleções principescas e reais que vão dar origem à instituição ‘museu’ que conhecemos hoje.” (SUANO, 1986, p, 21).

A Igreja católica será a responsável pela abertura das coleções ao público, como também para a proliferação da visão didático-pedagógica dos museus. No ano de 1471, o Papa Pio VI abriu pela primeira vez as coleções da Igreja para visitação do público. Em 1601, o arcebispo de Milão, Federico Borromeo criou a Biblioteca Ambrosiana e a Academia de Belas Artes, transformando-se em um “centro didático para a produção artística.” (*Idem*, p. 23).

No final do séc. XVII, em 1683, é inaugurado na Inglaterra o primeiro museu público europeu, o *Ashmolean Museum*. Assim, na Europa tem-se o advento do museu como instituição com função social, para documentação do passado e do presente, através da exposição e preservação de objetos de diversas culturas. No entanto, a visitação do público ainda era bastante restrita, sempre voltada para estudantes, artistas e visitantes convidados.

Com a Revolução francesa, em 1789, os museus foram definitivamente abertos ao público. Os museus tornaram-se instrumentos utilizados pela burguesia, para a efetivação de seu domínio e poderio. Assim, na França são abertos museus, dentre os mesmos, o museu do Louvre e o Museu de Artes e Ofícios. Importantes museus foram inaugurados em vários países europeus, nos fins do séc. XVIII e primeira metade do séc. XIX. (SUANO, 1986).

O Brasil teve seu primeiro museu, com a chegada da família real. D. João VI, em 1815, criou a Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro e, em 1818, o Museu Real. Com o advento da República, o Museu Real passa a se chamar Museu Nacional e é transferido para a Quinta da Boa Vista, integrando a Universidade Federal do Rio de Janeiro, desde 1946. Nos fins do séc. XIX, alguns museus foram criados por todo o território nacional, dentre eles o Museu do Ipiranga, em São Paulo, em 1892, e o Museu do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia, em 1894

As transformações nos museus públicos ocorrerão a partir da segunda metade do séc. XIX, período da Revolução Industrial, tendo a Inglaterra como país líder. O museu servia à burguesia como forma de organizar, classificar, controlar, analisar e distribuir o conhecimento. “As operações de distribuição e análise, controle e inteligibilidade solidamente interligadas, atingem a política, a economia e a tecnologia científica”. (IDEM, p. 37). Em 1851 foi construído o Palácio de Cristal, em Londres, para a mostra internacional de produtos industrializados, transformando-se *Victória e Albert Museum*, sendo o primeiro de vários museus voltados para as artes aplicadas, arte e design que serão inaugurados na Alemanha e Estados Unidos.

Com a revolução Bolchevique na Rússia, em 1917, os museus soviéticos que serão inaugurados imprimirão outra perspectiva sob as coleções e obras. A partir da teoria marxista, o contexto histórico passa a ser valorizado.

As obras não são mais expostas segundo um critério puramente estilístico, mas sim de forma a evidenciar o contexto que as gerou.

Assim é que as forças produtivas, as relações de produção e as ideologias formam o pano de fundo no qual as obras de arte – e qualquer outro produto humano – são inseridas.” (*Idem*, p. 52)

O séc. XX, com o advento de duas grandes guerras, a queda do muro de Berlim, percebe a instituição museu, cada vez mais ligada à formação, a educação e a pesquisa e a conscientização do público. As relações de aproximação entre museu e público tendem a se expandir. Na década de 1960, nos Estados Unidos é criada a expressão “museu dinâmico” para se referir a uma instituição que expunha objetos e peças e ao mesmo tempo oferecia serviços educacionais, como ciclos de debate, desfiles de moda, concertos musicais.

Os temas também se expandiram, tratando do meio ambiente, das práticas de agricultura, da vida cotidiana, dos cidadãos comuns e não mais somente dos grandes feitos e das grandes datas, marcadas por uma história elitista e excludente.

Datam da década de 1970 os projetos pioneiros ingleses, em que o público morador foi também, o criador e proponente do museu. No Brasil, nas décadas de 1930 e de 1940, vários museus foram criados a partir de decretos-lei. Assim, a sociedade do conhecimento depara-se com as possibilidades do ciberespaço. “Uma ecologia do virtual se impõe, então aqui como complemento necessário das ecologias do já existente”. (GUATARRI, 1996, p. 139). Na sociedade do conhecimento, frente à potencialização das formas de troca e produção da informação, como trabalhar o sensível a partir da cultura digital, sob a perspectiva do público receptor? Como trabalhar as propostas artísticas em um contexto pedagógico? Estamos lançando mão das possibilidades inerentes às mídias utilizadas para a construção dos trabalhos de arte, no sentido de proporcionar uma mediação cultural que busque a inclusão, a valorização de saberes, a identificação do espectador com os espaços expositivos?

[...] O museu e qualquer política patrimonial devem tratar os objetos, os ofícios e os costumes de tal modo que, mais que exibí-los, tornem inteligíveis as relações entre eles, proponham hipóteses sobre o que significam para a gente que hoje os vê e evoca. (CANCLINI, 1994, p.113).

São muitas as formas de utilização do ciberespaço, pelos museus³¹: desde a compilação de informações básicas disponibilizadas em uma página na internet, até a criação de ambientes de realidade virtual, onde o usuário-visitante pode interagir e manipular as obras. O museu virtual pode ser apresentado de várias formas: a) como reproduções em 3D dos espaços reais do museu, onde o visitante pode fazer uma visita virtual; b) apresentação de arquivo de dados multimídia com imagens indexadas das coleções; c) dados gerais sobre coleções. (SHIODE; KANOSHIMA, 2005).

A virtual museum is the eletronic reproduction of an art gallery that contains a collection of eletronic artifacts and information resources for public exploration and is subject to the spatial perception of the art gallery to the visitors.
(SHIODE; KANOSHIMA, 2005)³²

Os museus são espaços vivos, onde o passado e o presente se encontram, e especificamente os museus de arte e o seu diálogo com as novas tecnologias, guardam em si o gérmen, a semente das possibilidades. “... toda leitura do passado é necessariamente sobrecodificada por nossas referências no presente.” (GUATARRI, 1998, p. 128).

O espaço museal virtual, com todas as características proporcionadas pelo hipertexto, terá necessariamente outra abordagem pelo usuário-visitante, quando em comparação com os museus em espaços físicos.

Percebendo o museu como instrumento para a comunicação de um pensamento, importante pensá-lo como integrante de uma História Cultural. História cultural como o estudo dos processos pelos quais os sentidos são produzidos. (CHARTIER, 1990). “A História Cultural enfoca não apenas os mecanismos de produção dos objetos culturais, como também os seus mecanismos de recepção [...]” (BARROS, 2004, p. 58). Isso implica em pensar não mais em uma construção hegemônica, mas

³¹Pode-se ter um museu virtual, voltado para obras de arte computacionais, como por exemplo, o Museu Virtual para arte computacional – www.arte.unb.br/museu/museu.htm. Outro exemplo é o Museu Virtual para a Arte Brasileira, no endereço eletrônico: <http://www.museuvirtual.com.br>. Uma página eletrônica, com imagens de obras de artistas brasileiros, textos e jogos.

³² Um museu virtual é a reprodução eletrônica de uma galeria de arte que contém uma coleção de artefatos eletrônicos e recursos de informação para a exploração pública e está subordinado à percepção espacial da galeria de arte pelos visitantes.” (SHIODE; KANOSHIMA, 2005). (Tradução minha)

multifacetada, em constante transformação, onde as representações utilizadas pelos leitores são “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p.17).

Não se aprofundará nos conceitos da história cultural, mas os mesmos serão utilizados para se evidenciar os resquícios que trazem os sentidos da palavra museu para os dias de hoje e muitas vezes o afastamento ainda existente em nosso país, das populações menos favorecidas a esses espaços, tanto por questões culturais como educacionais.

Os museus são espaços para a preservação, interpretação, criação e disseminação do conhecimento que deve privilegiar o coletivo, a vida cotidiana.

6.2. O Museu de Arte Moderna da Bahia

O Museu de Arte Moderna da Bahia é um museu estadual, subordinado ao Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural do Estado da Bahia – IPAC, autarquia vinculada à Secretaria de Cultura do Estado da Bahia - SECULT. Está sediado em um complexo arquitetônico datado do séc. XVII, o “Solar do Unhão”. É patrimônio artístico e cultural, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, desde o ano de 1943.

Em sua delimitação territorial possui como vizinhança as comunidades do Bairro Dois de Julho: Gamboa de Cima, Gamboa de Baixo e Comunidade do Solar do Unhão, situando-se à margem da Baía de Todos os Santos. Como o estado da Bahia passou por uma mudança de direcionamento político há quatro anos, mudanças ocorreram também na forma de gerir e tratar a coisa pública, no que se refere aos espaços culturais. Em consonância com o Ministério da Cultura, muitas ações têm sido desenvolvidas para que um número cada vez maior de cidadãos tenha acesso à cultura. O MAM-BA como espaço tradicional da cultura baiana, também vem passando por transformações, no que diz respeito à gestão e também a programação de atividades e propostas para a cidade.

Data do século XVI a chegada de Gabriel de Souza na Bahia, vindo juntamente com Tomé de Souza para a fundação da cidade de Salvador, como uma cidade forte. Gabriel de Souza construiu a primeira residência, que foi reformada e passou a ser Solar no séc. XVII, já pertencendo ao desembargador Pedro Unhão Castelo Branco.

Neste período ocorreram a construção da capela, apresentada na figura 4 e a colocação dos azulejos holandeses, no passadiço que leva ao casarão.



Figura 4 – Vistas do Casarão e da Capela do MAM BA
Fonte: Uran Rodrigues, 2009.

A Bahia passou por um período de efervescência cultural no final dos anos de 1950 e primeiros anos da década de 1960. Fica claro também a importância de uma Universidade para a transformação de uma cidade, no sentido de politização, criação e conscientização de sua população, pois data dessa época a fundação das Escolas de Teatro, Arquitetura e Música da Universidade Federal da Bahia. A Escola de Belas Artes já existia, tendo sido incorporada a Universidade em 1947. Foi fundada como Academia de Belas Artes da Bahia, pelo pintor espanhol Miguel Navarro Y Canizares e pelo pintor João Francisco Lopes Rodrigues em 12 de dezembro de 1877.

Mas qual a relação histórica entre o Estado, o MAM BA e a Universidade da Bahia? Pode-se dizer que são as pessoas, os indivíduos sujeitos que fazem a história, numa conjunção de idéias, ações em um espaço-tempo.

Assim, a arquiteta Lina Bo Bardi (1914, 1992), chegou à Bahia para lecionar no curso de Arquitetura da Universidade. Foi convidada,

posteriormente, a fundar o Museu de Arte Moderna da Bahia, e, em paralelo, o Museu de Arte Popular, que funcionaria no próprio MAM BA.

Foi Lina quem escolheu o Solar do Unhão para sediar o museu e também quem elaborou o projeto de restauração desse espaço, tombado como patrimônio histórico do estado no ano de 1943. Naquele momento, estava em completo abandono. Tendo sido adquirido pelo Estado inicia-se todo o trabalho de restauração daquele que era um marco da agroindústria no período colonial brasileiro. Dessa forma, foi cenário também do processo de escravidão por que passou grande número da população brasileira e baiana. (RISÉRIO, 2003).

A conservação de um monumento antigo não significa a conservação de uma vitrina de museu, mas a integração do antigo na vida de hoje. Neste sentido, um edifício não tem que ser isolado, monumentalizado, ao contrário tem que ser humanizado. A conservação do antigo é um problema paralelo à da conservação das tradições populares, que não podem ser confundidas com o folclore. Este é a aparência estereotipada da corrente profunda da cultura popular sobre cujas bases é que se funda a grande cultura, ao passo que a superficialidade cosmopolita, a imitação superficial de formas não assimiladas, é o caráter da pequena cultura, a cultura do intelectual provinciano. A integração do antigo na vida de hoje e a valorização cuidada das correntes autenticamente populares, separadas do folclore barato, são os problemas fundamentais do homem moderno. Problema crítico que não pode mais ser ignorado. (BO BARDI apud Zollinger, 2007, p.6-7).

A proposta de restauração do Solar do Unhão preservou as características do Solar enquanto arquitetura colonial, integrando um novo elemento no casarão: uma escada em madeira no formato helicoidal, unindo o primeiro ao segundo piso. Para a construção dessa escada, Lina Bo Bardi se apropriou do conhecimento popular ao utilizar o desenho dos encaixes dos carros de boi, nos encaixes dos degraus da escada.

A escada projetada por Lina pode ser compreendida como um monumento ao trabalho, representando também a valorização de uma memória das ações e esforços coletivos. Sua configuração helicoidal aponta para cima, uma força que vem do chão.

No ano de 2009, no cinquentenário do MAM BA, Mário Cravo Neto realizou uma instalação *site specific* intitulada “Bo no MAM 59/64” em homenagem à Lina Bo Bardi. A escada integrava a obra, dialogando com imagens do Solar do Unhão, apropriadas do fotógrafo Voltaire Fraga instaladas em toda a extensão das paredes do casarão.

Juntamente com a implantação do Museu de Arte Moderna foram projetados também o Museu de Arte Popular e o Centro de Estudos e Trabalho Artesanal – CETA. (PROGRAMA CETA, s/d), todos para serem instalados no Solar do Unhão.

[...] Os museus novos devem abrir suas portas, deixar entrar o ar puro, a luz nova. Entre passado e presente não há solução de continuidade. É necessário entrosar a vida moderna, infelizmente melancólica e distraída por toda espécie de pesadelos, na grande e nobre corrente da arte. Estabelecer o contato entre vida passada e presente. Nesse sentido os museus novos, tendo compreendido sua função no mundo contemporâneo, encontraram a coragem de exercê-las, e estão mais adiantados que os mais progressivos organismos educativos. (BARDI, Lina Bo, p. 43, 2008)

O programa do CETA apresentava o desejo e a intenção de aliar os setores de produção da arte popular, do design, da arte erudita e da educação, respeitando-se as características regionais do Brasil e da Bahia.

[...] Uma produção nacional não deve ser criada sem a ligação com a herança cultural e sem ser fundada no terreno da realidade e das necessidades efetivas do país. [...] é indispensável tomar conhecimento da atividade artesanal ainda fortemente ativa no Nordeste do País, atividade que tem de ser estudada através de um levantamento efetivo, valorizada na sua realidade, nas suas diretas possibilidades econômicas face ao mercado nacional e internacional, nos seus valores culturais que deverão estar na base da futura formação estética do futuro desenho industrial nacional. (PROGRAMA CETA, s/d, p. 5)

nordeste brasileiro. Pautando-se em uma ideologia marxista em que a arte é um elemento de transformação social, para Lina,

O fim do Museu é o de formar uma atmosfera, uma conduta apta a criar no visitante a forma mental adaptada à compreensão da obra de arte, e nesse sentido não se faz distinção entre uma obra de arte antiga e uma obra de arte moderna. No mesmo objetivo a obra de arte não é localizada segundo um critério cronológico, mas apresentada quase propositalmente no sentido de produzir um choque que desperte reações de curiosidade e de investigação. (BARDI, Lina Bo, 2008, p. 46).

Pode-se observar em seus apontamentos e croquis: os espaços abertos, as praças de seus prédios arquitetônicos são sempre preenchidos com pessoas, crianças, brinquedos, água, pedras. Vida enfim. (BO BARDI, 2008).

Mas o tempo linear é uma invenção do Ocidente, o tempo não é linear, é um maravilhoso emaranhado onde, a qualquer instante, podem ser escolhidos pontos e inventadas soluções sem começo nem fim. (BO BARDI, Lina citada por OLIVEIRA, 2006, p. 32)

O ar, a luz, a natureza e a obra de arte, eram para Lina Bo Bardi as quatro substâncias sutis que dariam vida e fundamento à arquitetura, juntamente com o tempo. Tempo não linear e não cronológico. (OLIVEIRA, 2006).

*“O museu tem excelente visibilidade, é o maior museu do estado, está localizado em um sítio histórico muito procurado pelas pessoas, não só da cidade, como turistas também. Já foram realizadas muitas exposições importantes aqui. A grande maioria das exposições que são realizadas aqui são de propostas que nós recebemos, outras através de convite da direção, sempre no sentido de considerar a qualidade artística das obras, ou seja, a adequação às questões da contemporaneidade. Uma preocupação é a adequação tecnológica do museu às exposições.” (Informação oral)*³³

³³ Depoimento de um dos gestores do museu, em agosto de 2009.

Compõem o Museu de Arte Moderna da Bahia, as instâncias administrativas: Direção com as Assessorias Artística e Técnica e os Núcleos: a) Museologia; b) Restauro; c) Arte educação; d) Montagem; e) Projetos e Eventos; f) Comunicação e g) Administrativo. Cada núcleo possui seus colaboradores, sendo geridos por um coordenador.

Existe a consciência da necessidade e o desejo do corpo diretivo em fazer com que os núcleos trabalhem de forma sistêmica, sistematicamente.

A Lei Federal nº 11.904 de 14 de Janeiro do ano de 2009 instituiu o Estatuto de Museus, tratando sobre a temática de forma clara e objetiva, no formato da lei. Assim, são apresentados os princípios dos museus, dos regimes aplicados aos museus, de seus regimentos, da ação educativa e da pesquisa; sobre a difusão cultural e sobre o acesso aos museus, assim como sobre os acervos, utilização e reprodução de imagens e também do Plano Museológico:

Art. 44. É dever dos museus elaborar e implementar o Plano Museológico.

Art. 45. O Plano Museológico é compreendido como ferramenta básica de planejamento estratégico, de sentido global, indispensável para a identificação da vocação da instituição museológica para a definição, o ordenamento e a priorização dos objetivos e das ações de cada uma de suas áreas de funcionamento, bem como fundamenta a criação ou a fusão de museus, constituindo instrumento fundamental para a sistematização do trabalho interno e para a atuação dos museus na sociedade. (BRASIL, 2009)

Dentre os itens sugeridos para constar no Plano de Museus, encontram-se o detalhamento dos Programas Educativo e Cultural e de Pesquisa. A interdisciplinaridade entre os programas é um requisito solicitado pelo estatuto.

O Estatuto de Museus levará à concretização de desejos implícitos do corpo diretivo do MAM BA, como elaboração do Planejamento estratégico, explicitação da missão, visão e valores do museu, que estarão descritos no Plano Geral do Museu. Esse trabalho está sendo realizado, com a participação de todos os núcleos que compõem a instituição. O Estatuto de Museus estabelece também os Sistemas de Museus descrito no art. 55 :“[...] rede organizada de instituições museológicas, baseado na adesão voluntária, configurado de forma

progressiva e que visa à coordenação, articulação, à mediação, à qualificação e à cooperação entre os museus.” (BRASIL, 2009).

O artigo nº 17 do Regimento do IPAC apresenta o Museu de Arte Moderna da Bahia, tendo como finalidade “dirigir, coordenar, supervisionar, preservar, controlar, administrar os procedimentos do Museu e promover e apoiar as atividades relativas às artes visuais contemporâneas na Bahia”, descrevendo também suas atribuições. (Ver Anexo A).

Integram o quadro de colaboradores do MAM BA, profissionais concursados, comissionados e terceirizados, totalizando um número de 120. Assim, a instituição possui colaboradores atuando desde o ano de 1979, assim como iniciando a sua atuação no ano de 2010. Na visão de alguns gestores do MAM BA, essa característica facilitou o período de transição entre as gestões, ao mesmo tempo em que as mudanças também foram trabalhadas com certa resistência. O MAM BA possui, de acordo com o Regimento do IPAC, onze cargos comissionados, apresentados no quadro 7.

MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA	
CARGO COMISSIONADO	QUANTIDADE
Diretor	01
Assessor Técnico	01
Diretor de Museu	01
Subgerente	03
Supervisor	03
Assistente Administrativo e Financeiro	01
Secretário Administrativo II	01

Quadro 7 - Cargos comissionados do MAM BA

Fonte: IPAC. Regimento do IPAC, 2003.

Alguns colaboradores vivenciaram momentos importantes da instituição, como a instalação das Oficinas de Arte em Série, na década de 1980 e que atuam como professores em seus cursos de artes visuais e colaboradores administrativos, atualmente.

Realizei entrevistas semi-estruturadas com cinco (5) gestores do museu, que aqui receberão a denominação de Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3, Gestor 4 e Gestor 5; com quatro mediadores que aqui serão denominados de Mediador 1, Mediador 2, Mediador 3 e Mediador 4, assim como com um dos colabores técnicos das oficinas que será

denominado de Colaborador 1. Durante as entrevistas os mesmos foram questionados sobre possíveis metáforas em relação ao próprio museu e as atividades exercidas pelos seus colaboradores, como a seguir:

“uma usina, porque é transformação, é processamento,... onde todos esses setores, todos esses compartimentos, esses núcleos são importantes [...] que funciona de uma forma circular” (Informação oral)³⁴;

“ uma roda-viva, é uma metáfora para o MAM BA”. (Informação oral)³⁵.

Observando a magnitude das exposições que acontecem nos espaços do MAM BA e de seus desdobramentos, face ao seu restrito quadro de colaboradores, pode-se compreender as metáforas utilizadas pelos gestores. É um exemplo de estabelecimento de redes de contato, de produção, difusão e educação das artes visuais contemporâneas, buscando aproximar o público desse universo que ainda é pouco compreendido e fruído.

[...] A participação do público e dos usuários não substitui a problemática específica da valoração histórica e estética dos bens culturais, nem o papel do Estado ou dos historiadores, arqueólogos e antropólogos especializados na investigação e conservação do patrimônio, mas oferece outrossim uma referência – uma fonte de sentido – com a qual deveriam redefinir-se todas as tarefas para que se avance na democratização da cultura.(CANCLINI,1994, p. 106)

Pensando-se as obras de arte enquanto objetos culturais que possibilitam as atualizações do conhecimento estético de uma sociedade, preservar e disponibilizar a informação são funções do museu.

“No catálogo do museu tem quase todas as obras relacionadas. A intenção era essa, relacionar todas as obras, as obras que não foram registradas no catálogo ... é porque não

³⁴ Informação coletada em entrevista não estruturada ao Gestor 1 do MAM BA, em agosto de 2009.

³⁵ Informação coletada em entrevista não estruturada ao Gestor 2 do MAM BA, em agosto de 2009.

estavam em condições físicas. 98% das obras estão no catálogo.” (Informação oral)³⁶

Existia no MAM BA, no período da pesquisa, um déficit de equipamentos, para dinamizar as informações físicas e digitais das obras que integram seu acervo.

“Como banco de dados a gente tem também o Dossiê tanto de artistas e de obras – arquivos de textos e matérias jornalísticas, semanários, catálogos, o que tem referência sobre a obra, o artista, que tem referência sobre o artista e a obra. A gente precisa melhorar a informatização. informatização e isso implica em melhoria dos equipamentos que a gente tem.” (Informação oral)³⁷

O acervo do MAM BA possui obras de mestres da arte moderna brasileira, como Tarsila do Amaral, Cândido Portinari, Volpi, Di Cavalcanti e artistas contemporâneos. Com relação às obras contemporâneas o grande desafio diz respeito à efemeridade.

“As marcas do tempo, para a museologia devem estar presentes na obra, faz parte de um processo natural. A não ser quando está danificando a obra.” (Informação oral)³⁸.

A sintonia entre o pensamento e a forma de atuar de Lina e Oiticica é flagrante. Tanto quanto Lygia Clark, esses artistas realizam uma profunda reformulação das inovações da arte moderna dentro do contexto nacional, enfatizando as relações entre corpo e mente, entre o sensual, exuberante e expressivo com o intelectual, analítico e racional, e a relação entre sonho estético e violência, tanto em suas formas de opressão como de revolução. No âmbito internacional, o diálogo é evidente com a obra de Joseph Beuys: a música, o ritmo e a dança, a vitalidade e o movimento, o espaço e o tempo, o efeito dramático e térmico são algumas das

³⁶ Depoimento Gestor 3, agosto de 2009

³⁷ Depoimento do Gestor 3, agosto de 2009.

³⁸ Depoimento do Gestor 3, agosto de 2009

dimensões reivindicadas pelo artista que trabalha para além dos cinco sentidos tradicionais. Todas essas dimensões estarão presentes na obra de Lina que, paralelamente a essa vanguarda artística, estará propondo com sua arquitetura a interação sujeito-objeto. (OLIVEIRA, 2006, p. 299).

De acordo com o artigo 17 do Regimento do IPAC, (Anexo A) as atribuições que se relacionam com a arte/educação são os parágrafos X e XII, não se apresentando um parágrafo que trate dessa temática de forma específica. No entanto, o MAM BA, apresenta desde o ano de 2006, um núcleo de arte educação, tendo como proposta básica

“o acolhimento de todo o público que chega ao museu”. (Informação oral)³⁹.

Existem três sentidos no processo de estabelecimento do que vem a ser patrimônio, para uma comunidade: o arcaico, sendo o que se refere ao passado; o residual que se refere ao passado, estando ainda presente nos processos culturais e o emergente, configurado como novas práticas, novos valores. (WILLIAMS apud CANCLINI, idem, p. 108). Para Canclini (1994), as políticas culturais voltadas ao patrimônio devem ser pensadas a partir de uma articulação entre o passado e as práticas inovadoras do presente.

O comprometimento dos gestores do MAM BA pode ser evidenciado pelas palavras de uma entrevista semi-estruturada:

“Uma questão fundamental, todo o nosso trabalho só tem verdadeiro valor, se a gente consegue chegar na ponta que é atender o público, e de forma mais qualificada possível. A gente tem que ter consciência que a gente trabalha não para a gente,

³⁹ Depoimento Gestor 1, agosto de 2009.

senão o nosso trabalho fica um pouco limitado. O nosso trabalho é para alguém.” (Informação oral)⁴⁰

Acredita-se que o Núcleo de Arte educação em sua especificidade, possui a potência de auxiliar nesse processo de pensar e compreender a cultura e suas manifestações a partir de novos olhares e de forma contextualizada.

6.2.1 O Núcleo de Arte Educação do MAM BA

O MAM BA é citado como sendo um modelo para os demais museus do estado da Bahia, pelas exposições e também pelas ações educativas que desenvolve. Anteriormente denominado de Serviço de Educação e Apoio às Escolas – SEAE, oferecia às escolas visitantes as seguintes atividades: Explorando o museu, Dia D (atividades especiais) e Oficinas de Expressão plástica, para alunos das últimas séries do Primeiro grau. (Documento arquivo NAE, MAM-BA, s/d), além de ter promovido também o Primeiro Encontro com Educadores, no ano de 1991. Esse momento configurou-se como “Oportunidade de expor nossas propostas de ação educativa, discutir e adequá-las às necessidades pedagógicas da nossa comunidade estudantil” (Documento do arquivo NAE MAM BA, s/d).

Existia uma preocupação em se trabalhar o espaço do museu como local para a apreciação de obras de arte e de experimentações plásticas, auditivas e visuais com temas pré-estabelecidos entre o SEAE e o professor. Assim eram realizadas visitas autoguiadas e visitas especializadas conduzidas. (Documento arquivo NAE MAM BA, s/d). Desta forma, o SEAE atendia somente às escolas, não possuindo um direcionamento a todo o público, não se propondo à ampliação de canais de compreensão das artes visuais para o público não formal. As ações educativas passaram a ter maior abrangência, desde o ano de 2006 e vêm sendo expandidas, com o passar dos últimos anos.

Data do ano de 2007 a implantação do Núcleo de Arte Educação – NAE, no MAM BA. É o setor que no MAM BA é responsável pela

⁴⁰ Depoimento do Gestor 4, agosto de 2009.

recepção e mediação do público visitante, abarcando o ensino, a pesquisa e a criação de propostas para a disseminação do conhecimento inerente às propostas do MAM BA.

“O Núcleo de Arte educação tem a responsabilidade de acolher todo o público que chega ao museu”. (Informação oral)⁴¹

A utilização do termo “mediação cultural”, como visto anteriormente, reafirma a preocupação dos setores ligados à cultura do acesso e da valorização do ser humano, em toda a sua diversidade. Percebe-se no MAM BA o desejo e a realização de propostas direcionadas ao público, onde se busca concretizar a mediação cultural através de metodologias e práticas da arte/educação contemporânea.

“O Núcleo de Arte Educação do MAM foi criado com o objetivo de abrir um canal entre a instituição e as escolas baianas, como forma de investir na formação do público, viabilizando espaços de discussão e debate em torno da produção em artes visuais”. (RELATÓRIO NAE, 2008).

O NAE possui a seguinte estrutura: Escola de Artes Visuais, com os cursos, workshops e oficinas; Mediação Cultural; Ações Sociais e Biblioteca.

A mediação cultural “tem como objetivo possibilitar uma compreensão sobre as produções contemporâneas em artes visuais, percebendo-se o espaço museal como local de construções e de interações.” (RELATÓRIO NAE, 2008).

“A idéia de mediação foi de Abril de 2008 para cá. A idéia antes era de monitoramento. Visita guiada – explicar trabalho por trabalho, não levando em conta a opinião do espectador. Ficava muito cansativo. Não estimula que a pessoa diga alguma coisa. Falar sobre a história, a gente conta a história. Levava em torno de 2 horas e meia a três horas por mediação.” (Informação oral)⁴²

⁴¹ Depoimento do Gestor 4, agosto de 2009.

⁴² Depoimento do Mediador 1 em agosto de 2009.

A aprendizagem em espaços museais ocorre de forma mais efetiva quando o visitante sabe o que quer ver e pesquisar nesses espaços, ou seja, possui um conhecimento prévio, sendo que o conjunto de variáveis como a expografia, a motivação, o interesse, dentro e entre o grupo de interação social, influenciam conjuntamente na aprendizagem. (FALK; STORKSDIECK, 2005).

A escolha e o interesse demarcam características de uma aprendizagem orientada, ou utilizando a denominação dos autores Falk; Dierking citados por FALK; STORKSDIECK (2005), uma aprendizagem contextualizada, sendo compreendida como um processo contínuo de interações entre o indivíduo e seu ambiente sociocultural na construção de significados. (MATURANA; VARELA; 2004; FIALHO, 2001). O atendimento ao público visitante das exposições e também do sítio arquitetônico no MAM BA transformou-se de visita monitorada, a visita guiada alcançando a visita mediada. Informações estético-artísticas que são compartilhadas com a participação voluntária dos visitantes podem ser agendadas com antecipação ou acontecer de forma espontânea. O ato do conhecimento passa por uma ação compartilhada e vivenciada. Isso é possibilitado nos espaços do museu e são inúmeras as redes semânticas que se estabelecem junto aos temas de cada trabalho de arte.

“Aproximar o público da arte contemporânea, fazer com que as pessoas sintam também que existem inúmeras possibilidades de se fruir uma obra de arte [...] O que a gente busca com as mediações é facilitar esse acesso às obras, fazendo com que o público consiga elaborar a partir deles mesmos esse mecanismo de compreensão que é particular... Por isso que a mediação não é uma visita guiada...”(Informação oral)⁴³

Os números demonstram o aumento do número de visitas mediadas aos espaços expositivos do MAM BA, que são na sua maioria agendadas por escolas e colégios, mais que duplicando do ano de 2006, com 4.309 pessoas atendidas, para 11.860 de pessoas que participaram de uma visita mediada, no ano de 2009, conforme tabela 1.

⁴³ Depoimento do Gestor 4, agosto de 2009.

Tabela 1 – Número de visitantes/visitas mediadas/ano MAM BA

Ano	Número de pessoas visitas mediadas	Total de visitantes
2006	4.309	20.562
2007	4.164	88.683
2008	6.718	137.288
2009	11.860	216.300

Fonte: Núcleo de Arte educação; Núcleo de Museologia, MAM BA, 2010.

Paralelamente à mediação cultural, são oferecidos os

“Desdobramentos das exposições” que acontecem no formato de conversa e/ou workshop com o artista. “Os desdobramentos do educativo, visam trazer outro público ao museu, além do público que vem somente para as exposições.” (Informação oral)⁴⁴

Relato como marco para as ações educativas do NAE o 15º Salão de Arte da Bahia, momento em que, a partir de um projeto para as ações educativas, tendo sido vivenciados os processos de elaboração, preparação e realização das propostas, configuradas com a nomenclatura de Programa Inter.mediações do 15 Salão de Artes da Bahia.

Os Salões de Arte Bahia integravam parte da política cultura do estado da Bahia, tendo sido realizadas 15 edições. Percebe-se como tendo sido um marco divisor a 15ª edição do Salão de Arte da Bahia, pela abrangência e significação para toda a sociedade do estado e também do país. Esta foi a última edição dos Salões, tendo sido promulgado o decreto que estabelece a realização da Bienal Internacional de Arte da Bahia, a partir do ano de 2011⁴⁵.

⁴⁴ Depoimento do Gestor 4, agosto de 2009.

⁴⁵ Em 1966 e 1968, também por iniciativa do governo do Estado, Salvador foi sede de duas bienais. A primeira edição premiou Hélio Oiticica, Lygia Clark, Rubem Valentim e Rubens Gerchman. A segunda, fechada no dia seguinte da abertura, por imposição da ditadura militar, não teve continuidade. Criada por um decreto estadual, a nova Bienal substituiu o Salão da Bahia, organizado há 16 anos no MAM-BA, com a realização de 15 edições.

Foram propostas e realizadas atividades e oficinas direcionadas para todo o público interessado. Dentre as atividades propostas ocorreu a Semana do arte educador, com palestras e mostras de projetos em arte/educação, ciclo de mesas redondas com temáticas sobre arte contemporânea e suas interfaces com a mídia e a cultura.

O ciclo das ações educativas foi aberto com a participação de todos os artistas selecionados para o 15º Salão de Arte da Bahia que estavam presentes, assim como todo o público interessado. O público total do 15º Salão de Arte da Bahia totalizou um número de 4.435 pessoas. Aplicou-se um questionário de forma voluntária e aleatória a 91 pessoas que visitaram os espaços expositivos do Salão, por colaboradores do NAE. Enquanto pesquisadora, participei da elaboração do questionário, apresentado no Anexo B.

Sobre as respostas, mais da metade, 70% dos respondentes disse ter conhecimento do Programa Inter.Mediações, sendo que 74,7% visitaram todos os espaços expositivos do museu. Um percentual de 68,13 % disse ter realizado uma visita mediada, sendo que 15,38% disse que a visita não foi mediada e em 16,48% dos entrevistados a visita foi mediada em alguns momentos. Um percentual de 67% dos entrevistados disse ter participado de alguma ação educativa.

Os dados acima evidenciam a valorização das mediações pelo público e a importância das mediações como interdiscursos, referendados também pelos dados apresentados a seguir: Sobre as abordagens das obras, 74,75% disseram querer saber mais sobre temas e assuntos tratados nas obras expostas, enquanto que 42,8% apontaram querer saber mais sobre os dados biográficos do artista e 49,4% se interessam em saber sobre a técnica utilizada pelo artista. Essa questão possibilitava a escolha de mais de uma opção, o que denota o interesse em saber sobre todos esses temas, quando da realização de uma mediação, explorando-se a obra para além do que é percebido visualmente.

A transdisciplinaridade acontecendo nessas zonas de contato que possibilitam o diálogo, a construção das redes semânticas, conforme o artigo 3 da Carta da Transdisciplinaridade, “[...] A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.” (UNESCO, 1994).

As obras selecionadas para o 15º Salão da Bahia, possuíam em sua maioria, temáticas voltadas para identidade, subjetividade e as

relações do homem contemporâneo com o ambiente urbano, apresentadas nas linguagens da pintura, vídeoarte, fotografia, performance e objeto. Quando questionados sobre os sentimentos suscitados pelas obras das quais gostariam de obter maiores informações, os respondentes do questionário aplicado responderam, dentre as inúmeras respostas:

“Curiosidade, satisfação e emoção”; “Influenciou meus sentimentos”; “Destruição e esperança”; “Fiquei impressionado”; “Desespero”; “Questionamentos”; “Me fez conhecer e me informar das modernas obras que estão surgindo com mais veracidade e realidade do novo mundo”; “Agonia e aflição”; Curiosidade”; “A criatividade do artista”; “Felicidade, bem-estar por observar a criatividade e sensibilidade do artista”.

Sobre ter sido a visita prazerosa ou não, 87,9% dos respondentes disseram que sim e 12,08% disseram que era razoavelmente prazerosa.

A faixa etária dos respondentes, em sua maioria, 32,9% era de 13 a 18 anos; 19,7% de 19 a 24 anos. Somente 1% dos respondentes possuía faixa etária acima de 66 anos, sendo que 22% dos respondentes estavam na faixa etária de 25 a 48 anos. Isto evidencia um número maior de visitantes adolescentes e jovens nos espaços expositivos do 15º Salão da Bahia.

O espaço museal como espaço transdisciplinar de aprendizagem potencializado pela abertura de significados das obras de arte; possibilita experiências estéticas e estésicas de forma colaborativa, quando trabalhado adequadamente pelos mediadores culturais, promovendo no espectador as várias perspectivas de olhar o mesmo tema, provocando também olhares introspectivos, vendo-se nele.

Acredita-se na arte como estratégia para melhor compreendermos os acontecimentos de nosso mundo, para nos percebermos humanos, indivíduos e cidadãos do planeta Terra. Diante das turbulências do contexto sócio-político-econômico global, Morin (2008) apresenta outra via possível: a via da criação, da arte.

Questões estão presentes no fazer artístico e também nos processos de ensino e aprendizagem das artes visuais na contemporaneidade. Como estabelecer diálogos com os trabalhos de arte? Como as linguagens visuais se estabelecem na cena contemporânea? Existe um diálogo entre essas linguagens? Como os artistas visuais estão se apropriando das tecnologias digitais? Como os

objetos do cotidiano tornam-se objetos de arte? Existe relação entre artes visuais e design de publicidade? Depois de milhares de anos, desde as primeiras pinturas rupestres, como está a pintura atualmente? Foram questionamentos suscitados por mim frente às obras selecionadas para o 15º Salão de Artes da Bahia.

A subjetividade continua presente nos trabalhos de arte do séc. XXI? O espectador é co-autor de um trabalho de arte? Como estabelecer associações entre os trabalhos de arte e as demais áreas do conhecimento, no sentido de provocar uma maior aproximação do público ao universo das artes visuais?

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente; a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar a referência a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (PARÂMETROS CURRICULARES – Artes Visuais, 1997, p. 20).

O programa Inter.mediações do 15º Salão de Artes Visuais da Bahia⁴⁶ constituiu-se enquanto espaço para a ação-reflexão-ação, a partir de propostas para um fruir-fazer conscientes. Não existiam respostas prontas, somente linhas de possibilidades, de forma lúdica e colaborativa, entre os mediadores e público/visitante. Este programa foi um balizador e também um modelo proposto, para as futuras ações educativas do museu.

“O museu realizando eventos como esse, ele não apenas expõe, ele se expõe... como museu, é preciso se pensar qual é o papel do museu na contemporaneidade. Não apenas ser um espaço que apenas mostra, mas como ele vai mostrar, como ele vai se adequar a uma nova realidade [...] as pessoas começaram a questionar, até o formato do próprio salão. O museu é um espaço de exposição, mas também de informação sobretudo. É preciso se buscar meios de se manter esse espaço, naquele

⁴⁶ Como uma das etapas de preparação para as Ações educativas do 15 Salão, aconteceu o Workshop com a artista e arte educadora Lucimar Bello, para educadores do MAM BA, em dex. 2008.

momento [da Lina] ela foi visionária, porque naquele momento o museu era um espaço de apenas exposição, e se pensar em informação faz com que as pessoas questionem também... a linha da Lina era não hegemônica, não se restringia a uma determinada forma de cultura, sair daquele modelo pré-determinado...” (Informação oral)⁴⁷

Lina Bo Bardi buscou estabelecer o diálogo entre a arte erudita, a arte popular e o fazer artesanal, como apresentado anteriormente. Este trabalho vem se adensando em camadas de experiências, vivências e avaliações, com a participação de estudantes, professores e pesquisadores em decorrência de todos os trabalhos até agora realizados.

Em meio a todo o esforço observado para a realização das ações educativas e alcance dos objetivos na maioria delas, nota-se ainda a necessidade de maior dotação orçamentária para o Núcleo de Arte Educação e profissionais especializados, o que viabilizará maior número de colaboradores e formação continuada para os mesmos.

A maioria dos museus do estado da Bahia e da cidade de Salvador é voltada para a área de artes. No entanto, as abordagens nos documentos legais tratam a relação com a educação de forma a priorizar a área da educação patrimonial, com enfoque na museologia. Acredita-se que da mesma forma, questões como a arte/educação necessitam de profissionais especializados, necessitando da apresentação de sua nomenclatura estabelecida no estatuto e demais documentos do IPAC. Os profissionais concursados das demais áreas que não as áreas da museologia e comunicação possuem a rubrica de técnicos ou auxiliares administrativos.

Disto decorre uma das maiores dificuldades observadas no NAE, assim como em todo o MAM BA: uma deficiência de profissionais qualificados, impondo barreiras na continuidade de projetos, pois estes na sua grande maioria acontecem através da contratação de mão de obra terceirizada.

Pontes dialógicas entre o museu e os cidadãos, além dos Programas Inter.mediações que passaram a acontecer para todas as

⁴⁷ Depoimento do Gestor 1 em agosto de 2009.

exposições são também os cursos de artes visuais e os projetos de ações sociais desenvolvidos no museu.

O MAM-BA possui a tradição dos cursos de artes visuais, desde a década de 1980, quando da abertura das Oficinas de Arte em Série, evidenciando a proposta de possibilitar o aprendizado de técnicas e o contato direto com o fazer artístico, para jovens e adultos. “*Nesses últimos vinte anos, mais de 10.000 alunos passaram pelas oficinas do MAM BA.*” (Informação oral)

Em uma linha de expansão de possibilidades, são acolhidos projetos propostos por artistas e/ou arte/educadores, para serem desenvolvidos nos espaços do museu, nas modalidades de projetos temporários e projetos especiais, como o Projeto Pinte no MAM:

“Pinte no MAM é um projeto de acesso livre (gratuito) voltado ao público de qualquer idade, e consiste basicamente em dar todo o apoio necessário para que as pessoas possam se expressar através da pintura.”⁴⁸

O NAE possui em sua estrutura, a função do agente comunitário, desde o ano de 2007. Sua função é estabelecer contatos com as comunidades do entorno e demais bairros da cidade de Salvador, aproximando-os do museu. Devido a sua importância, enquanto possibilidade de ampliação das atividades constituiu-se uma Supervisão de Ações Sociais. Esta supervisão desenvolve o Projeto *Zoom.in Zoom.out* (implantado desde fevereiro de 2009, quando das ações educativas do 15 Salão de Artes da Bahia) e o Projeto Linha do Abraço (acolhido pelo museu, desde setembro de 2008) desenvolvido com crianças da comunidade vizinha ao museu, que é objeto da presente pesquisa.

Existe o interesse e o cuidado em construir essas pontes com a comunidade vizinha: “Parcerias com a secretaria de educação e secretaria de saúde, para promover palestras para as comunidades, até por solicitação deles. Melhorar o processo de interação do museu com a comunidade vizinha. Em entrevista a uma emissora de televisão, [em 2009], um morador disse que mora aí há mais de quarenta anos e nunca tinha visitado o museu. Nessa administração vem se trabalhando essa

⁴⁸ Depoimento do Gestor 4 em agosto de 2009.

aproximação, através do educativo, das visitas mediadas. (Informação oral)⁴⁹

Pude perceber uma melhoria qualitativa e quantitativa nas relações entre instituição museal e público, a partir de projetos que viabilizaram a abertura dos espaços do museu para a sociedade, mas ainda é presente a necessidade de políticas públicas, assim como de dotação orçamentária e de pessoas qualificadas para que se tenha uma continuidade das propostas realizadas, aqui descritas a partir das observações e vivências como pesquisadora e colaboradora do Núcleo de Arte educação do MAM BA.

No próximo capítulo será apresentada a pesquisa-ação em todo o seu processo de realização, assim como as interpretações dos dados coletados e observados. A pesquisa-ação se configurou enquanto um Projeto Piloto intitulado: **Projeto Piloto Linha do Abraço**. Será apresentada também a estrutura de referência proposta, a partir da realização do projeto piloto.

⁴⁹ Depoimento do Gestor 2 do MAM BA em entrevista semi-estruturada, ago. 2009.

7 - A BIOLOGIA DO AMOR NA AÇÃO DE APRENDER JUNTOS

[...] uma nova cultura surge por meio de uma dinâmica sistêmica, na qual a rede de conversações em que a comunidade em processo de mudança cultural vive modifica-se guiada e demarcada precisamente pela nova configuração do emocionar, que começa a se conservar na aprendizagem das crianças.

(MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 14).

Apresenta-se, neste capítulo, o desenvolvimento do **Projeto Piloto Linha do Abraço**. Este projeto foi configurado como um espaço físico colaborativo, no MAM BA, voltado para moradores de uma comunidade vizinha ao museu, mais especificamente para as crianças dessa comunidade.

A abordagem do pensamento complexo foi norteadora para todas as ações e propostas que se desenvolveram no ambiente do Projeto Piloto Linha do Abraço; de forma externa, nas dimensões didático-pedagógica, epistemológica e afetivo-ético-bio-socio-cultural e também de forma interna, enquanto ambiente da pesquisa-ação. O método enquanto caminho percorrido foi construído a partir de minha escuta sensível, de minhas observações, dos encontros com todos os integrantes do projeto – colaboradores, crianças, pais e responsáveis. Detalhes e minúcias, durante todo o espaço-tempo do projeto, compuseram camadas para as análises que também estão presentes neste capítulo. Serão descritas e analisadas as ações desenvolvidas no período de agosto de 2008 a maio de 2010, abrangendo a proposta desenvolvida para um espaço colaborativo virtual, a partir de trabalhos e desenhos dos participantes do projeto, de forma a ser mais um ambiente de aprendizagem, espaço para a interpretação e construção de significados.

Apresenta-se também uma proposta de linhas estruturantes para arte/educação como mediação cultural em espaços museais nas inter-relações e interdiscursos entre museu e comunidade.

7.1 Projeto Piloto Linha do Abraço: os tempos iniciais

Inicialmente, permaneci durante 12 meses no MAM BA, desenvolvendo a pesquisa, no período de abril de 2008 a abril de 2009, observando participativamente todo o ambiente do museu e especificamente o Núcleo de Arte Educação. Detectei uma expectativa nas crianças da comunidade vizinha e também na própria direção do museu em estabelecer, de fato, uma relação mais efetiva entre ambas as partes. Iniciei, então, o desenvolvimento do Projeto Piloto, que a partir do mês de novembro denominei “Linha do Abraço”, com o objetivo de observar, colocar-me como ouvinte dos desejos e buscar compreender em que dimensões o conhecimento estético-artístico, disponível no MAM BA, poderia e pode ser acessado e recriado pelas crianças da comunidade.

O museu já havia estabelecido contatos com a comunidade, desde o ano de 2007, como no exemplo deste depoimento do presidente da Associação de Moradores : “...*vou ser curto e grosso, a comunidade está adormecida e precisa acordar. As demandas são diversas*”. (Informação oral)⁵⁰

Pode-se dizer que a relação entre a associação de moradores da comunidade, a própria comunidade e o museu é de cordialidade e parceria. Existe uma solicitação dos moradores para que o museu os auxilie no tratamento de questões como cidadania, violência e sexualidade, fazendo um trabalho com os jovens e adolescentes. O Projeto Piloto Linha do Abraço, a partir do ano de 2008, vem cumprindo esta função, de ser também um ambiente de trocas entre os líderes da comunidade, suas necessidades e o MAM BA.

A comunidade está situada em uma região onde o tráfico de drogas e o seu combate pelos órgãos governamentais é uma realidade. Em um período em que as ondas de violência ficaram mais frequentes (agosto a novembro de 2009), algumas mães comentaram “*quando as crianças estão no projeto, ficamos tranquilas porque estão seguras*.”⁵¹

Os primeiros contatos com as crianças aconteceram em abril de 2008, quando foram convidadas a participar de um *workshop* com o artista holandês, Allard van Horn, no MAM BA. O artista realizou uma exposição intitulada “*MATCHMAKER*” – Combinações – em que as crianças participaram como co-autoras, filmando, combinando as cores e

⁵⁰ Depoimento do presidente da associação para o agente comunitário do museu em 29 de agosto de 2007.

⁵¹ Depoimento de uma das mães em reunião na comunidade com a pesquisadora. Maio de 2009.

pintando. A maioria delas e também seus responsáveis esteve presente na abertura da exposição.

Neste *workshop*, algumas crianças tiveram a primeira experiência de misturar as cores e descobrir novas cores. A ênfase dada estava na cor pigmento e na cor luz. Percebi que para a maioria delas havia um desejo de continuidade, uma expectativa. Foi assim que propus ao MAM a realização de um projeto específico para as crianças, pois sabia que queria trabalhar com elas e que tinha um objetivo bem claro: demonstrar como a arte e seu ensino podem contribuir para a autoconstrução de sujeitos complexos, visando à inclusão cultural.

Iniciei os trabalhos com as crianças com a proposta de uma oficina de criação artística, como projeto especial integrando as atividades do Núcleo de Arte educação do MAM BA. Fizemos uma reunião com o presidente da Associação de moradores da comunidade, apresentando a proposta do Projeto Piloto, configurada inicialmente como curso para as crianças e adolescentes, intitulado “Compreendendo os trabalhos de artes – Processos de criação, expressão e compreensão plástica”. Neste encontro, o presidente da associação comentou sobre sua preocupação a respeito das drogas e da necessidade de as crianças e os adolescentes participarem de atividades voltadas à educação.

O atual presidente da associação também tem o mesmo pensamento e desejo demonstrados pelo seu antecessor: que as crianças estudem, tenham oportunidades e não se voltem para o mundo da criminalidade.

Na figura 6 apresenta-se a proposta inicial das oficinas de educação artística e estética, proposta que sofreu acréscimos durante o processo da pesquisa aqui apresentada.

PROJETO ESPECIAL	
CURSO: Compreendendo os trabalhos de arte - Processos de Criação, Expressão e Compreensão Plástica.	
NOME DA PROFESSORA: Roseli Amado	
MONITORES: Margareth Maria Sales de Abreu (voluntária), Elaine dos Santos Bispo (voluntária), Gilson Assis (colaborador MAM BA)	
FAIXA ETÁRIA: Crianças e adolescentes da comunidade do Unhão	HORÁRIO: Semanalmente: segunda-feira das 9 às 11h Quinzenalmente: sábados das 14:30 às 17:00
Nº PARTICIPANTES: Até 25 participantes	
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 34 h - 17 encontros de 2h, cada	
1. DESCRIÇÃO DA PROPOSTA:	
Educação artística e estética para sensibilização das crianças e adolescentes da comunidade do Unhão, com relação ao patrimônio artístico e cultural – Solar do Unhão e trabalhos de arte expostos no museu, exercitando uma visão crítica e reflexiva sobre o museu e a referida comunidade.	
2. OBJETIVOS:	
2.1 OBJETIVO GERAL	
Desenvolver no grupo e em cada participante um olhar crítico e sensível sobre as imagens e trabalhos de arte, a partir de vivências e experiências com as linguagens artísticas do desenho e da pintura.	
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o sítio do Solar do Unhão, como patrimônio artístico e cultural ; • Compreender os trabalhos de arte das exposições temporárias apresentadas no MAM; • Possibilitar um aumento da concentração no estudo das demais disciplinas, como Português, Matemática, História, Geografia e outras; • Criar formas e trabalhos artísticos em desenho e pintura, individual e coletivamente; • Correlacionar as formas e imagens do dia-a-dia com as formas presentes nos trabalhos de arte e meios de comunicação de massa, como televisão e outros; • Conhecer os elementos do vocabulário visual, ponto, linhas, cor, textura, plano; 	
3. TEMAS E PRÁTICAS A SEREM DESENVOLVIDOS:	
Construção do olhar; Exercícios em desenho; Exercícios em pintura;	
Vistas às exposições – Compreendendo criticamente as obras expostas;	
Vista ao espaço do MAM – Compreendendo o valor do sítio histórico, educação patrimonial.	
LOCAIS : Serão realizadas oficinas no espaço da comunidade, no galpão de cursos e também visitas aos espaços expositivos do MAM.	

Figura 6. Programação Projeto Especial para o MAM BA,2008
Fonte: Documentos do Projeto Piloto Linha do Abraço, 2008.

O desenvolvimento de todas as atividades seguia um roteiro previamente estabelecido, para o alcance dos objetivos previstos e discutido com todos os colaboradores, como apresentado no formulário de Registro de atividades, na figura 7.



Formulário de Registro das atividades

Data: 20 de setembro de 2008 Local: Galeria 1 - MAM

Etapa: Inicial – Laços afetivos
Atividade: Desenho e visita mediada – Exposição " Todos os olhares"

Objetivos:
Visitar a exposição de Cristiano Mascaro
Experienciar o desenho sobre papel
Introduzir a história do Solar do Unhão

Como ocorreram as atividades propostas:
Recebemos um novo grupo de crianças, com faixas etárias bem diferentes.
As atividades iniciaram-se com a introdução sobre a história do Solar do Unhão.
Posteriormente observamos e comentamos sobre algumas fotografias – Caixa Itaú Cultural de Fotografia. Escolhi as fotos com imagens da Bahia e também da Princesa Izabel com um sobrinho no colo.
As crianças desenharam e fotografaram seus desenhos.
Não foi possível fazermos a visita a exposição nesse dia. As crianças estavam muito agitadas e chovia bastante.

Participantes:
Roseli Amado ; Gilson Assis, Juliana (estudante voluntária) e três mediadores do MAM BA

Observações:
A relação que as crianças estabelecem com o espaço expositivo é de total imersão no ambiente. Nesse dia as crianças não tiveram limites: correram, queriam tocar as fotos e por isso resolvi deixar a visita para outro dia e trabalhar com eles o que é o espaço da exposição. Trabalho que vem sendo realizado até o presente momento (Abril de 2009).
Dessa experiência foi marcante a relação das crianças com o espaço do casarão. A maioria delas nunca tinha estado lá anteriormente. Uma das mediadoras contou um pouco sobre a história do Solar do Unhão e da época em que lá existiu um entreposto para recebimento dos escravos que chegavam da África, de navios, pelo mar. As crianças ficaram muito curiosas sobre esta história.

- Dimensões trabalhadas: cultural, afetiva, pedagógica.

Figura 7- Registro de atividades , 2008.

Fonte: Documentos da autora, 2008

Aos objetivos do Projeto Piloto Linha do Abraço, apresentados no capítulo 5, foram se adicionando outros, durante o processo de sua realização, como apresentados abaixo:

- Possibilitar um espaço físico de encontro, acolhimento e compartilhamento, para as crianças da comunidade, nos espaços do MAM BA;
- configurar ambientes para trabalhar as práticas da educação artística e estética, proporcionando e refletindo sobre formas e estratégias para uma efetiva aproximação da comunidade vizinha aos espaços do MAM BA;
- observar as condutas comportamentais das crianças, estimulando as práticas dos valores humanos, como o respeito, a solidariedade, a compreensão e o amor;

- propor formas de utilização de dispositivos tecnológicos para elaboração de textos visuais e verbais construídos pelas crianças, nas interrelações e nos intediscursos museu-comunidade;
- Desenvolver práticas pautadas na história e na memória da comunidade e do MAM BA.

Partindo do nome dado ao projeto piloto: Linha do Abraço foi criada a sua logomarca com a técnica da xilogravura, realizada pelo gravador Gabriel Arcanjo, aluno do galpão das oficinas nas décadas de 1980 e hoje professor e gravador que desenvolve seu trabalho a partir de uma estética popular e sertaneja.

A escolha do desenvolvimento da marca do projeto utilizando-se a técnica da xilogravura ⁵²esteve diretamente ligada ao fato de esta ser uma das formas mais antigas de reprodução da imagem, tema que seria trabalhado com as crianças e também pelo fato de nossos encontros acontecerem também no Galpão das Oficinas do MAM BA, aberto na década de 1980, com as Oficinas de Arte em Série, posteriormente denominadas de Oficinas de Expressão Plástica (PARAÍSO, 2001).



Figura 8 - Logomarca do Projeto Piloto Linha do Abraço.
Fonte: Acervo da pesquisadora

As crianças participaram do processo de finalização da logomarca, observando a ação de impressão da mesma. A palavra escrita em letras manuscritas estendendo-se as letras iniciais e finais em dois braços, que

⁵² Técnica que data do séc. XIV, na Europa, tem suas origens no Oriente próximo há mais de cinco mil anos. “Os mais antigos impressores foram os sumérios, porque reproduziam em relevo desenhos e inscrições em tabuletas de argila, utilizando sinetes ou cunhos de pedra. O uso destes ‘ selos’, originários da Mesopotâmia, chegou a Índia, e por fim, à China.” (JANSON, 2001, p. 567).

buscam se abraçar, conotam a ideia de acolhimento, respeito e ação conjunta.

O abraço enquanto ação poética, ação de convivência, como um momento em suspensão - por alguns instantes de nossa percepção de espaço-tempo, congregando os princípios do pensamento complexo, já apresentados em capítulo anterior: a emergência de novas possibilidades, a partir da interação de membros de um sistema; a solidariedade com o outro e sua aceitação; a mútua influência e adaptação dos corpos ao se abraçarem. E essas ações carregam a demonstração de uma emoção.

A linha, o desenho sempre presente em minha vida. A linha elemento construtor: de formas, de idéias, de palavras, de ações e também, o abraço. Quando se abraça alguém, compartilha-se, solidariza-se, troca-se afetos, sentimentos, alegrias ou tristezas. O Projeto Piloto Linha do Abraço como espaço de observação e provocação das mediações das ritualidades (MARTIN-BARBERO, 2003) presentes no simbólico, nas histórias de vida, experiências dos sentidos, de construção de significados.

O abraço como ação simbolizando o infinito, como na representação gráfica de uma fita de *Moebius*, não tem interior, nem exterior, nem começo, nem fim; está sempre em acontecimento entre dois ou mais corpos. Tendo como mais um referencial teórico a biologia do amor de Maturana Maturana e Verden-Zoller (2003,2004), Linha do abraço, como simbologia do afeto, para a ação e a reflexão sobre a educação dos sentidos, buscando a integração e integralização do ser humano na sociedade atual.

As crianças demonstraram o desejo de saber mais sobre a vida dos escravos, a partir da primeira visita mediada que realizamos no museu, como descrito no Relatório de Atividades, apresentado na figura 7, o que fez com que fossem acrescentados trabalhos com contação e exibição de histórias (filme de animação), em práticas com conteúdos sobre identidade, história e cultura afro-brasileira.

Nosso desejo era o de trabalhar a cultura africana sob uma perspectiva de valorização da auto-estima e dos saberes e fazeres desta população que chegou ao Brasil para contribuir com sua força de trabalho. Todas as crianças participantes do projeto são afro-descendentes.

A referência espaço-temporal era o Solar do Unhão, sítio arquitetônico onde a força de trabalho sempre esteve presente no

período do Brasil Colônia, Império e República e que sedia o Museu de Arte Moderna da Bahia, desde a década de 1960.

7.2 Dimensões e Eixos norteadores na Mediação cultural

[...] Hoje não há donos de saberes, pois as verdades são transitórias e não permanentes. Aprende-se a aprender todos os dias e a todo o momento. Há necessidade de propiciar momentos de interação com os alunos, para criar oportunidades de desenvolvimento do “olhar crítico”, para que as informações sejam analisadas, refletidas e só depois transformadas em saberes construídos à luz da criticidade e do fazer inteligente.” (Fernando Hernández)⁵³.

Percebendo o processo da história como um processo de conservação e renovação dos comportamentos, Maturana e Verden-Zoller (2004) apontam que somos originários de uma cultura matrística, configurada na ação de cuidado, respeito, colaboração, inclusão, participação, no amor materno-infantil para com o outro. Maternidade para os autores, não é exclusividade do sexo feminino. A fase da infância é formadora de uma visão, que se replicará nas futuras ações dos adolescentes e adultos. A criança apreende espontaneamente o emocionar de sua comunidade, através da convivência do dia a dia. (VERDEN-ZOLLER, 2004).

Dessa forma, a cultura matrística surge no linguajar e no emocionar, nas ações de vivência e convivência de uma comunidade. “[...] na aceitação mútua e no compartilhamento, na cooperação, na participação, no auto-respeito e na dignidade, numa convivência social que surge e se constitui no viver em respeito por si mesmo e pelo outro.” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 45-46).

O exercício das emoções e da linguagem está presente de forma privilegiada nos trabalhos de ensino e aprendizagem das artes visuais. Ana Mae Barbosa apresenta a Proposta Triangular (1991) para o ensino

⁵³ Acesso em 10 out. 2007. Disponível em: <<http://pedagogia.brasilecola.com/gestao-educacional/fernando-herandez.htm>>.

das artes visuais, subdividida em três momentos de trabalho com os estudantes: a Crítica e Estética da Arte; a Produção Artística e a História da Arte. A proposta de Barbosa, metodologicamente, busca trabalhar com esses quatro caminhos, de forma sistêmica e não fragmentada, sendo desenvolvidos em três etapas: a) a leitura da obra de arte, construção de significados, compreensão, estabelecimentos de relações; b) a produção artística, o estudante trabalhando seu próprio processo de criação, a partir de uma obra, de uma temática escolhida e c) a contextualização – situando a obra no tempo e no espaço, estabelecendo correlações com outras disciplinas. Assim, percebe-se que a Proposta Triangular leva o estudante e também o professor de artes visuais a atuarem de forma sistêmica e reflexiva sobre os momentos da história da arte e suas produções estético-artísticas.

Ensino para a compreensão – EpC é um marco conceitual construído a partir das investigações dos pesquisadores Howard Gardner, David Perkins e Victor Perrone, na Faculdade de Educação de Harvard, no Projeto Zero. Baseando-se nos pensamentos de John Dewey e Jerome Bruner, estudam a importância de se aliar os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes aos conteúdos curriculares, assim como possibilitar a realização de variados raciocínios, para a assimilação e construção do conhecimento (FRANZ, 2003). Como a aprendizagem ocorre e as maneiras de facilitá-la levaram a construção do que hoje é conhecido como o EpC, Perkins e Blythe descrevem quatro etapas para um ensino para a compreensão, a saber:

1. Temas geradores;
2. Estabelecimento dos objetivos de aprendizagem;
3. Estabelecimento de atividades para a aprendizagem;
4. Continuidade do processo: *feedback* para os estudantes.

Para os autores a compreensão configura-se como um nível que ultrapassa o ato de tomar conhecimento sobre algo, compreender um tópico quer dizer nem mais nem menos do que ser capaz de ter um desempenho flexível em relação com o tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular e aplicar de maneira que ultrapassem o conhecimento e a habilidade rotineira. Compreender é ser capaz de pensar e atuar com flexibilidade, a partir do que alguém sabe. A capacidade de desempenho flexível é a compreensão. (WISKE citada por FRANZ, 2003, p. 165)

...When a student knows something, the student can bring it forth upon demand—tell us the knowledge or

demonstrate the skill. Understanding is a subtler matter, which goes beyond knowing. (PERKINS, ; BLYTHE)⁵⁴

Nas ações propostas para o Epc, percebe-se o exercício de uma visão transdisciplinar, no momento de se buscar um tema gerador, de contextualizar esse tema, de estabelecer redes semânticas com o mesmo, de trabalhá-lo de forma consciente e colaborativa.

Franz (2003) desenvolveu pesquisa sobre a aplicação desse marco teórico no ensino de artes visuais, mais especificamente na pintura. A autora apresenta os níveis de compreensão, segundo Mansilla e Gardner citando Wiske (FRANZ, 2003, p. 178). São eles: ingênuo; principiante; aprendiz e especialista. Assim, a compreensão vai atingindo níveis de complexidade maiores, devendo ser esse o papel do facilitador ou mediador.

No sentido de avaliar as compreensões sobre a pintura pesquisada (A Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles), Franz (2003, p. 176) apresenta os cinco âmbitos de compreensão encontrados na pesquisa de campo que realizou sobre a pintura em questão: o histórico/antropológico; o estético/artístico; o pedagógico; o biográfico e o crítico/social. A autora apresenta uma matriz conjugando então os níveis de compreensão e os âmbitos de compreensão encontrados, demonstrando a possibilidade e a necessidade de se trabalhar com um ensino para a compreensão em artes visuais.

Desenvolver estudos com obras de arte dentro de uma perspectiva compreensiva estejam estas em museus ou em outros espaços, é uma forma de introduzir os alunos no tipo de investigação que realizam os especialistas (críticos de arte, historiadores, curadores, etc.), isto é, examinar, observar atentamente, buscar evidências sobre o contexto, etc., é também envolvê-los profundamente com as exposições de arte, ensinando-lhes a fazer perguntas sobre as obras, levando-os a refletir e a

⁵⁴ “Quando um estudante sabe algo, pode utilizá-lo quando questionado – nos diz o conhecimento ou demonstra a habilidade. Compreender é mais sutil, está além do conhecimento. **Putting Understanding Up Front** David Perkins and Tina Blythe. **Educational Leadership**. Disponível em: <http://www.learner.org/channel/workshops/socialstudies/pdf/session2/2.UnderstandingUpFront.pdf>. Acesso em 2 mar. 2008.

interpretar a arte mais seriamente. Além disso, ensinar-lhes a encontrar provas contrárias pode ser uma estratégia de alta complexidade cognitiva. (FRANZ, 2003, p. 161).

A transdisciplinaridade, como uma outra visão sobre a realidade, é privilegiada nessas atividades de ensino e aprendizagem das artes que propõem o diálogo e a reflexão de forma contextualizada, ao mesmo tempo em que a imaginação e os sentidos estão sendo também provocados.

O artigo 11 da Carta da Transdisciplinaridade diz que:

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos. (UNESCO, 1994).

Sob a ótica do pensamento complexo, a criação-construção do conhecimento, pauta-se em uma pedagogia social crítica, de forma a possibilitar a emergência de sujeitos autônomos, criativos, conscientes, questionadores. Que “compreendam sua etnicidade em termos de uma política de localização, posicionamento e enunciação”. (MACLAREN, 2000, p. 74). Uma prática educativa que busque tecer relações com as histórias dos indivíduos-sujeitos aprendentes, situando-os na cultura, na política e na sociedade.

Portanto a relação com o passado, no tipo de etnicidade sobre a qual estou me referindo, não é simples, nem essencialista – é uma relação construída. É construída na história, politicamente. Ela é parte da narrativa. Nós contamos a nós mesmos histórias que são parte das nossas raízes. (HALL apud MACLAREN, 2000, p. 74).

Em uma cultura hegemônica, como trabalhar uma educação multi/intercultural? McLaren (idem, p. 80) nos diz que “[...] Devemos procurar uma visão de multiculturalismo e diferença que avance para além da lógica da escolha entre assimilação e resistência”. Mediação como ação educativa, para uma postura crítico-reflexiva (FRANZ, 2003).

MÖRSCH (2008) apresenta quatro funções da mediação cultural, no contexto europeu, a partir de suas pesquisas e coordenação das ações educativas da 12^a Documenta de Kassel, em 2007. A função afirmativa que se refere a perceber o museu como um espaço de poder, construtor de narrativas em que seu público é especializado. A função reprodutiva que busca a formação de futuros públicos. A função desconstrutiva que questiona o museu sobre seu papel na sociedade e sobre sua função transformativa, sendo percebido como espaço de mudança e transformação social. Para a pesquisadora, esta é a função mais difícil de ser alcançada e não são excludentes.

Essas funções, em um crescendo, adquirem profundidade nas relações estabelecidas com o público/comunidade com os quais o museu estabelece diálogos. Pensa-se em uma função para a mediação, onde o espaço do museu, assim como o espaço do público possam ser pensados e trabalhados em conjunto, em co-relação.

A mediação cultural, no Projeto Piloto Linha do Abraço foi trabalhada como provocação, observação atenta em associações temáticas e formais, contextualmente, entre os trabalhos de arte expostos nos espaços do MAM BA, estes próprios espaços arquitetônicos e a realidade das crianças, estabelecendo preferências e proximidades por elas próprias. Compreende-se então, arte/educação enquanto Mediação cultural, como ação e ambiente de interlocução para a construção de significados e expressividade, junto aos trabalhos de artes visuais, em dialogicidade, ou seja, estratégia para a construção do conhecimento.

Em conjunção com todos os autores e pensamentos apresentados, as atividades e propostas realizadas no Projeto Piloto Linha do Abraço pautaram-se em três dimensões, como linhas estruturantes:

Dimensão epistemológica – O conhecimento artístico-estético como forma de um pensar e agir complexos e suas contribuições para a compreensão do mundo. O conhecimento estético do espectador, advindo das experiências artísticas – a recepção das obras de arte e a arte contemporânea, sob o ponto de vista da cognição, da estética da comunicação, da imaginação criadora.

Dimensão afetivo-ético-sócio-bio-cultural – o que as crianças já traziam consigo, como bagagem, história do lugar onde moravam; suas relações com a comunidade, os valores que estão implícitos em suas

ações e os que poderíamos trabalhar conjuntamente nas oficinas, a partir da *biologia do amor*; o observar o observar das crianças, respeitando o tempo e as curiosidades de cada uma enquanto sujeito-indivíduo.

A maneira de conviver, conservada geração após geração, desde a constituição de uma cultura como linguagem – ou como um sistema de linguagens nas quais é mantido um certo modo de convivência – , é fundamentalmente definida pela configuração do emocionar. Este, por sua vez, determina a rede de conversações que é vivida como o domínio específico de coordenação de coordenações de ações e emoções, que constitui essa cultura como modo de convivência. (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 14).

Dimensão pedagógica – os saberes e teorias sobre arte e seu ensino, assim como as teorias sobre aprendizagem e cognição. As práticas que estimulam o questionamento, o olhar sensível, a descoberta e a criação conjunta, a partir dos processos de criação, da imaginação criadora, as técnicas e tecnologias utilizadas para o fazer artístico e propostas e metodologias de ensino e aprendizagem da arte.

A compreensão da forma em si, através de suas exemplificações e percepções formadas ou `intuições`, é abstração espontânea e natural; mas o *reconhecimento de um valor metafórico* de algumas intuições, que se origina da percepção de suas formas, é *interpretação espontânea e natural*. Tanto a *abstração* quanto a *interpretação* são intuitivas e podem lidar com formas não-discursivas. Elas se encontram na base de toda mentalidade humana e são as raízes de onde surgem quer a linguagem quer a arte. (LANGER, 2003, p. 392)(Grifos meus).

Estas linhas estruturantes, como linhas de acesso, pontos de fuga, camadas, zonas de contato de onde é possível emergir o olhar transdisciplinar, que não exclui as disciplinas, mas busca o surgimento do que é característico a cada uma delas em confluência, como abordado no artigo 3 da Carta da Transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. (UNESCO, 1994).

Em conjunção com as dimensões ou linhas estruturantes apresentadas, quatro **eixos** nortearam as ações e propostas do Projeto Piloto Linha do Abraço, a saber:

A **educação artístico-estética**, trabalhando-se a sensibilização do olhar, com momentos de trabalho prático nas oficinas de artes visuais. Nesses encontros foram abordados de forma transversal os temas ligados à memória, história, cidadania e valores humanos. Nas oficinas buscou-se observar a importância do conhecimento técnico de uma linguagem artística, em experimentações de várias linguagens de criação e reprodução da imagem, assim como reflexões sobre a imagem estática e a imagem em movimento.

A **cultura visual** em formas de objetos e desenhos que são próprias do local onde moravam as crianças, permeando as paisagens, as atividades profissionais dos moradores em seus objetos de trabalho e lazer, como o desenho das casas, das janelas e portas; dos barcos e navios no mar, dos emblemas dos times de futebol aos desenhos dos caranguejos da praia. O desenho sendo compreendido como forma de comunicação e também de expressão, a partir das formas presentes no universo cultural das crianças.

A **memória**, como elemento de trabalho da valorização e percepção das identidades dos participantes. Mitos, histórias infantis com abordagem da cultura afro-brasileira, história de vida dos moradores e documentos sobre a história do Solar do Unhão foram utilizados como fonte de pesquisa e trabalho prático, assim como histórias contadas e imaginadas pelos moradores e pelas crianças.

[...] Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores [...] (FREIRE, 1997, p. 13-14).

Esses contatos foram se estreitando com a realização das Rodas de Conversa, com moradores mais antigos, as crianças e colaboradores do projeto nos espaços do MAM BA. [...] O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática. (BARBIER, 2002, p.14).

As **novas tecnologias**: colocar-se como interface na construção dos significados, onde as crianças percebiam o museu mais atentamente, ao mesmo tempo em que o museu também aumentava sua atenção para com a comunidade. Trabalhou-se com a produção de materiais multimídia (vídeos) e hipermídia, para as mediações nos espaços expositivos e possibilidade de expansão das linhas de contato entre as crianças e o acervo do MAM BA.

Os eixos norteadores foram compreendidos como anéis-camadas em conjunção com as dimensões apresentadas anteriormente, sendo aqui representados graficamente através do desenho de uma fita de *Moebius* (Fig. 9 e 10).

As relações estabelecidas entre as linhas estruturantes e os anéis-camadas (sub-planos) é que darão toda a sustentabilidade à forma. Uma fita de *Moebius*: um plano que se volta sobre si mesmo, em sua simplicidade formal, denotando proporção e rigor, disciplina, trajetória e processo, sem no entanto ser repetitivo, em constante recriação, construído por inúmeros pontos que por sua vez foi elaborado a partir de infinitas linhas, onde espera-se não ocorrer a separação objetivista entre sujeito e objeto.

As **dimensões** como linhas estruturantes, que se permeiam vertical e horizontalmente (linhas verticais e linhas horizontais):

- Dimensão Epistemológica (De);
- Dimensão Afetivo-ético-bio-sócio-cultural (Daebsc) e a
- Dimensão Pedagógica (Dp).

As **camadas** como eixos norteadores se configurando em planos de abordagens de conteúdos e procedimentos :

- Educação artística e estética (eae);
- Cultura visual (cv);
- Memória (me) e
- Novas tecnologias (nt).

Os limites deste plano comportam as distinções feitas pelo observador, que são configurados pelas linhas estruturantes e pelos os anéis- camadas, conforme as figuras 9e 10.

As linhas delimitadoras e estruturantes comportando-se de forma flexível, adaptando-se aos contextos e adensando-se a partir dos exercícios e realizações das ações, possibilitando a autoconstrução de sujeitos complexos . Todos estes elementos configurados espacialmente como em uma fita de *Moebius*.

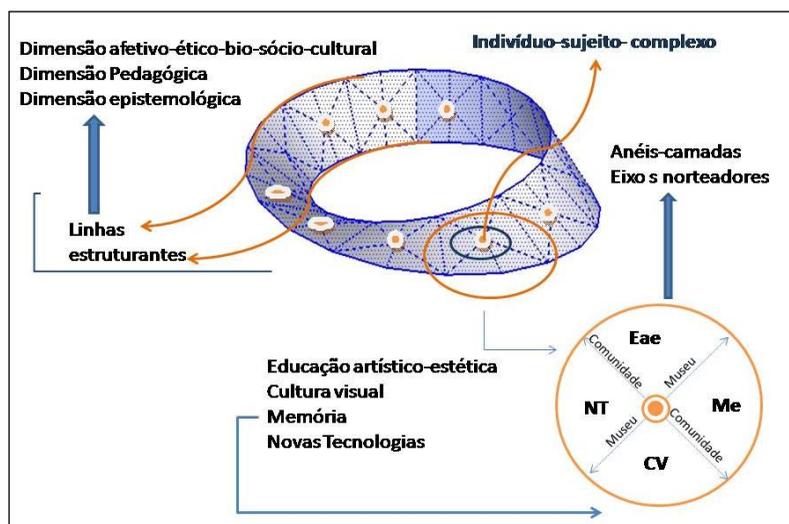


Figura 9- Representação gráfica das linhas estruturantes e eixos norteadores

Fonte: Elaboração da autora, 2010.

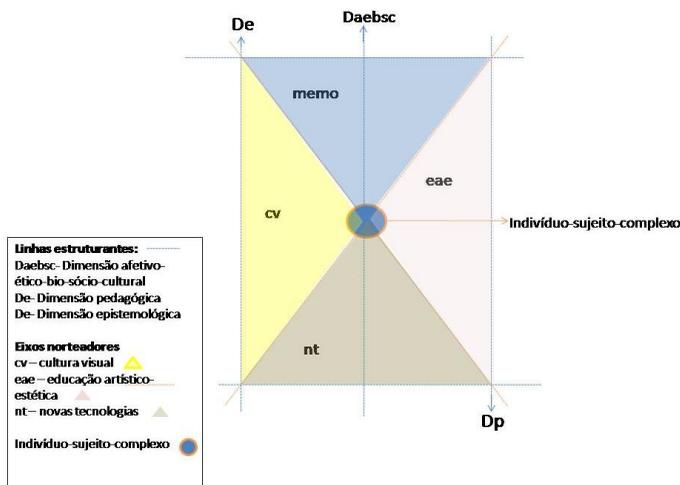


Figura 10 - Detalhamento dos anéis-camadas que compõem as linhas estruturantes

Fonte: Elaboração da autora, 2010.

O *lócus* formal e não formal da aprendizagem está inserido nos infinitos pontos do plano, é lá que encontraremos os espaços do museu, da comunidade, da escola e outros, estabelecendo todas as possíveis relações com esse sujeito-indivíduo-complexo, entre si e entre todos.

7.2.1 Os ambientes e a construção do conhecimento

Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança da copa das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos, as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. [...] (FREIRE, 1997, p. 13)

A partir da espiral do conhecimento de (NONAKA; TAKEUCHI, 1997) e do conceito de *Ba* (NONAKA; KONNO, 1998), analisando-o com base nos princípios do pensamento complexo, evidencia-se o papel da ação dos sujeitos em suas interações e do ambiente, na criação do conhecimento, aliadas às tecnologias de que dispõem.

Nonaka e Takeuchi (1997) apresentam a importância dessas interações para a criação do conhecimento, visando à inovação. Destacam que a criação do conhecimento passa por espirais de duas dimensões: uma epistemológica e outra ontológica. A espiral epistemológica é construída individualmente a partir do compartilhamento de experiências. É constituída por quatro fases:

- **Socialização** - refere-se ao compartilhamento do conhecimento tácito, voltado às experiências construídas na prática, no dia-a-dia;
- **Externalização** - refere-se à passagem desse conhecimento tácito para explícito, ou seja, a experiência transformando-se em conceito. É uma fase muito importante, para a qual se utilizam metáforas, analogias e modelos;
- **Combinação** - refere-se à criação de novos conhecimentos através da combinação do conhecimento já explicitado com toda a bagagem de conhecimento explícito já existente na organização. A utilização de meios de comunicação variados é muito importante nesta fase;
- **Internalização** - nessa fase ocorre a incorporação dos conceitos e estes passam a fazer parte dos modelos mentais dos agentes da organização. É o momento de utilização dos conceitos aprendidos na prática.

A espiral ontológica é construída com o compartilhamento do conhecimento individual nos vários níveis da organização. Os autores afirmam que “[...] a natureza verdadeiramente dinâmica de nossa teoria pode ser mostrada com a interação entre as duas espirais do conhecimento ao longo do tempo. É esse processo dinâmico que alimenta a inovação”. (*Ibidem*, p. 275).

Os autores Nonaka e Konno (1998), apresentam o conceito de *Ba*, com base no pensamento filosófico de Nishida, como ambiente para a criação do conhecimento, onde, o conhecimento se transformando de tácito em explícito é recriado. Este ambiente pode ser físico, virtual, mental, proporcionando plataformas para a criação do conhecimento, de forma colaborativa. Na figura 11, apresenta-se o diagrama representativo das interações para a criação do conhecimento, configurando-se vários *Ba* (NONAKA; KONNO, 1998), de acordo com a espiral do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

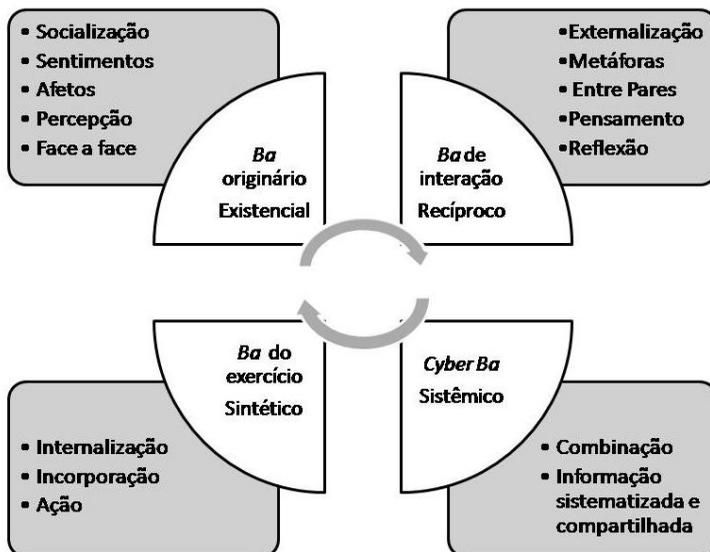


Figura 11- Os quatro tipos de *Ba*.

Fonte: Elaboração da autora, com base em Nonaka;Konno, 1998, p.46.

Pensar no sujeito complexo leva-nos a refletir sobre a necessidade da existência e presença conjunta destas quatro características de *Ba*, apresentadas na figura 11. O ambiente cria as condições de extração do conhecimento, do conhecimento vivo e o sujeito-indivíduo em integração com seus espaços físicos, virtuais e mentais se autodetermina continuamente. As quatro características de *Ba* na configuração de multiambientes que viabilizam, provocam e estimulam a criação do conhecimento, analisando e propondo tipos de mídias e mediações como interface para a criação do conhecimento é um dos objetivos da presente pesquisa.

Os quatro ambientes, espaços de relação de Nonaka;Konno, (1998) são assim descritos:

- **Ba Originário** é o espaço onde emergem os sentimentos e as emoções nas relações dos sujeitos-indivíduos com o mundo e entre si. A espontaneidade está presente e está relacionado com a fase da Socialização da espiral da criação do conhecimento;
- **Ba da interação** é o espaço construído de forma mais consciente, onde grupos, pares de indivíduos com os mesmos

interesses congregam para trocas de experiências e conceitos, em análises conjuntas e sobre si mesmo. Razão e emoção se interconectam na busca de objetivos comuns e as metáforas são muito utilizadas para que o conhecimento tácito se transforme em explícito. Está relacionado com a fase da Externalização da espiral do conhecimento.

- **Cyber Ba** é o espaço de relação e interação virtual. É o *Ba* da sistematização de todo o conhecimento explícito. As novas tecnologias são utilizadas para a sistematização dos variados tipos de conhecimento em suas variadas linguagens. Relaciona-se com a fase da Combinação da espiral do conhecimento.
- **Ba do exercício** é o espaço onde o conhecimento explícito se transforma em tácito, através da ação, sendo incorporado pelos sujeitos-indivíduos. Somente através da ação é que ocorre a aprendizagem e quando exercitada continuamente pelos sujeitos-indivíduos, alcança-se níveis diferenciados de aprimoramento. O *Ba* do exercício refere-se à fase da Internalização e pode ocorrer através de ambientes da vida real ou virtuais.

7.3 O Projeto Piloto Linha do Abraço: multiambientes para a criação do conhecimento

Enquanto pesquisadora e acreditando no potencial da arte para a autoconstrução de sujeitos conscientes, eu precisava saber como o grupo de pessoas com as quais eu me propus a trabalhar percebiam e compreendiam as artes visuais e o espaço do museu.

Eu tinha a convicção de que o ambiente físico e as redes de conversações que seriam estabelecidas não poderiam possuir a mesma forma utilizada nas escolas da rede de ensino formal. Eu e os colaboradores do projeto precisávamos ouvir as crianças, os seus responsáveis e juntamente com eles formatar o nosso contrato de trabalho.

O Projeto Piloto Linha do Abraço buscou desenvolver nas crianças a capacidade de pensar por meio das observações visuais ao mesmo tempo em que passaram a conhecer e a experienciar dispositivos técnicos e tecnológicos para a reprodução da imagem e as implicações inerentes a cada um. Perkins (1994) enfatiza o papel das artes visuais como potencializadoras de um pensamento inteligente, pois proporcionam estabelecimentos de conexões entre redes semânticas construídas pelo observador, promovem tipos diferenciados de cognição, como o processamento visual, o pensamento analítico, a elaboração de questionamentos, o raciocínio verbal, o teste de hipóteses e outros. Ou seja, são facilitadoras da construção da mente (EISNER, 2002). Pode-se dizer que, ao observar com atenção um trabalho de arte, o ato de ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido...” (FREIRE, 1997,p. 21).

Darrás (2006) aponta para a necessidade de uma reflexão constante sobre o ensino da arte na confluência entre os sistemas clássicos de ensino das belas artes, passando pela revolução industrial (séc. XIX), com as artes aplicadas e a busca de novas formas que contemplem, na sociedade contemporânea, a cultura visual e a inclusão social.

A preocupação em desenvolver temas pertinentes à realidade das crianças, na dialogicidade entre comunidade e museu esteve sempre presente. O olhar atento foi vivenciado nas oficinas de desenho com a linha, nas atividades em que o corpo era o instrumento de expressão individual e coletiva, como na construção da linha do abraço, caminhando pela comunidade e, posteriormente, pelo museu.

Na figura 12 apresenta-se as dimensões e os eixos norteadores do projeto, assim como os multiambientes propostos e vivenciados no mesmo.

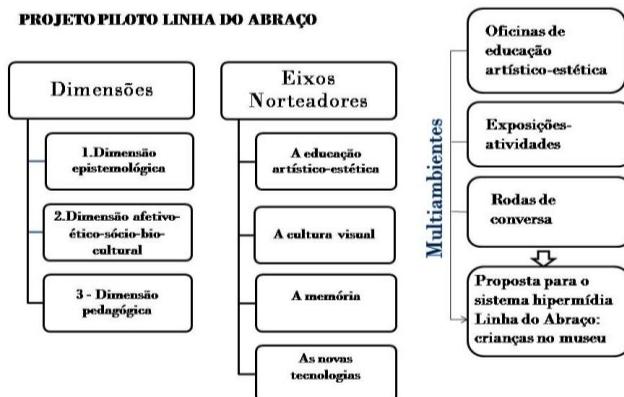


Figura 12 –Projeto Piloto Linha do Abraço Estrutura conceito-vivencial, 2009
Fonte: Elaboração da autora, 2010.

Serão apresentadas as plataformas utilizadas para a mediação cultural utilizadas no Projeto Piloto Linha do Abraço, configuradas como multiambientes para a criação do conhecimento. Multiambientes em que as mediações possibilitaram a compreensão e a vivência dos sentidos atribuídos a uma obra, em uma linha do tempo, construindo novos significados, proporcionando a interlocução para uma história viva, a partir das obras de arte, de seus materiais e do museu enquanto mídia.

7.3.1 Oficinas de educação artístico-estética

[...]o que tenho em mente não é meramente a educação artística como tal, que deveria ser denominada, mais propriamente por educação visual ou plástica; a teoria a desenvolver abrange todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), assim como musical e auditiva, e forma uma abordagem integral da realidade que deveria chamar-se estética – a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e o raciocínio do indivíduo humano. (READ, p. 20, grifo do autor)

Foram realizados 45 encontros para a realização das oficinas, no período de 2008 a 2009 e 4 encontros no período de fevereiro a Maio de 2010, com cada grupo de crianças. Até fevereiro de 2009 a duração dos

encontros era de 3 horas, passando a partir de março de 2009 a ter uma duração de 2 horas, com o intervalo para o lanche. Com uma frequência variando entre 20 e 25 crianças, tivemos a participação contínua de um mesmo grupo de 20 crianças em todos os encontros.

Para a verificação do primeiro pressuposto, apresentado na Introdução de que *“O primeiro passo para uma comunicação-fruição estética, apreensão através dos sentidos e da cognição de forma hologramática visando a recriação de conhecimento, em uma espaço museal é o receptor se identificar com o mesmo (sentimento de pertencimento, acolhimento); sendo necessário a valorização e utilização dos códigos culturais do receptor na construção das propostas de mediação cultural”*, as oficinas se configuraram como espaços coletivos de trocas e de construções: os grupos de crianças não foram subdivididos por faixa etária, sendo formados por crianças de quatro a onze anos. Na comunidade é muito comum as crianças maiores cuidarem das crianças menores. Dois grandes temas foram assim estabelecidos: a memória presente no MAM BA e na comunidade e a sensibilização artístico-estética, trabalhados inicialmente a partir das oficinas que aconteceram nos espaços da comunidade e também do museu.

A maioria das mães nunca tinha visitado o museu antes do projeto e, no entanto, a relação que as crianças estabeleceram com os espaços do museu foi de total integração. Estimulei a troca e a compreensão conjunta. Observei nas crianças um alto grau de autonomia, de criatividade na busca de soluções de questões colocadas. A observação para o entorno e a cooperação foram dois temas que trabalhamos com mais intensidade e que conseguimos resultados satisfatórios.

Trabalhei com enfoque no desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças, inicialmente com o desenho e a observação das paisagens do entorno da comunidade. O caminho da comunidade até o museu foi realizado pelas crianças, em desenhos como cartografias.

A ação do corpo era um dos objetivos propostos nas atividades, no exercício dos sentidos. Assim, visitas mediadas às exposições, observações e conversas atentas sobre o espaço arquitetônico do museu e sua memória, como também sobre os espaços e memória da própria comunidade. O caminho percorrido da comunidade até o museu, o percurso, a paisagem, a vista do mar, dos navios e barcos, das casas e também da capela do casarão que compõem o sítio arquitetônico do Solar do Unhão foram pontos que trabalhamos desde o nosso primeiro

encontro, sempre estimulando os sentidos: o som das ondas do mar, as cores da água, o desenho da linha nas paisagens e construções.

A linha no desenho de formas, a linha nos espaços da comunidade, a linha no mar, na praia, nos muros, na arquitetura do museu, no caminho da comunidade ao museu, os corpos formando linhas que caminhavam pela comunidade e pelo museu.

Tinha como objetivo iniciar as atividades práticas com uma visita mediada aos espaços expositivos, mas isto nem sempre foi possível, devido a energia esfuziante de todas as crianças. Precisei trabalhar primeiramente um “combinado” e apresentar aquele espaço que até então era uma novidade e muito convidativo a experimentações do corpo correndo, se escondendo, que eram os espaços do casarão e demais espaços expositivos do museu. Serão apresentados os temas trabalhados a partir das linguagens plásticas de maior relevância para o alcance dos objetivos, como **o Desenho; O desenho e a memória nas histórias e mitos; Observatório; A imagem estática e a imagem em movimento**, possuindo a percepção/apreensão da imagem e sua representação gráfica através do desenho como pontos centrais destas propostas.

O desenho:

“Desenho é o espaço na medida do sonho”

Amílcar de Castro

Experimentando formas de desenhar

Período: com ênfase no período de setembro a dezembro de 2008, o desenho foi trabalhado em todos os encontros para as Oficinas.

O experimentar, o vivenciar os materiais e suas cargas expressivas. Foram realizados exercícios corporais e com materiais como linhas de várias espessuras e cores, onde as crianças construíram formas que logo eram transformadas em outras. O grande tema “comunidade e museu” começou a ser trabalhado já nesses encontros. Nesta fase, foram estabelecidos e firmados os laços afetivos entre as crianças, os colaboradores do projeto e a pesquisadora.

O desenho nas coisas do nosso dia a dia: o olhar para a comunidade com mais atenção, ouvir o barulho das ondas do mar, perceber os navios, os barcos, a linha do horizonte, foram exercícios de observação e de relaxamento corporal que realizamos. Exercícios do desenho a partir de fotografias experimentais com a câmera digital,

explorando e demarcando as linhas nos pontos de vista observados, foram propostas desenvolvidas, com o objetivo do desenvolvimento de uma sensibilidade do olhar, assim como uma valorização das paisagens e espaços habitados da comunidade.

Assim, iniciando com materiais concretos, como cordões e linhas e explorando a ação do corpo e o olhar atento, chegamos até as cartografias dos caminhos “desenhantes” da comunidade ao museu.

Atividades mais significativas desenvolvidas com esta temática (Fig. 13-18):

- Desenhando com a linha de bordar e cordão – set. 2008
- Visita mediada à exposição de fotografia “Todos os olhares” – set. 2008;
- Visita mediada a Exposição Itera e encontro com o artista Rass - Maurício Topal – set. 2008;
- Visita mediada a Exposição Templastia – set. 2008;
- Encontrar as linhas em cópia Xerox ampliada das fotografias tiradas pelo grupo. Outubro 2008;
- A linha caminhando pela comunidade – outubro de 2008;
- Sentindo a linha e as formas – atividade olfato-tátil-visual – nov. 2008;
- Visita à exposição Geometria Impura – março 2009;
- Desenho e movimento – março 2009;
- Desenhando o caminho da comunidade ao museu – abril 2009;
- Desenrolando os cordões de nossa história – out. 2009.



Figura 13 - A Linha do Abraço caminhando na comunidade -2008
 Fonte: Fotos Simone Pinho, 2008.



Figura 14– Visitando a exposição Itera,2008
 Fonte: Fotos Simone Pinho , 2008.

Trabalhamos então com cartografias, mapas de seus deslocamentos, o caminho que percorriam de casa até o museu. Interessante que elas faziam o percurso em voz alta, sempre se lembrando do mar e apontando para as suas casas, as casas de seus amigos e o museu, conforme figura 17. Um desses desenhos foi utilizado para a abertura da proposta do sistema hipermídia Linha do Abraço: crianças no museu, com o enfoque de um trabalho sobre a

percepção espacial das crianças no mundo físico e suas identificações no ambiente virtual.

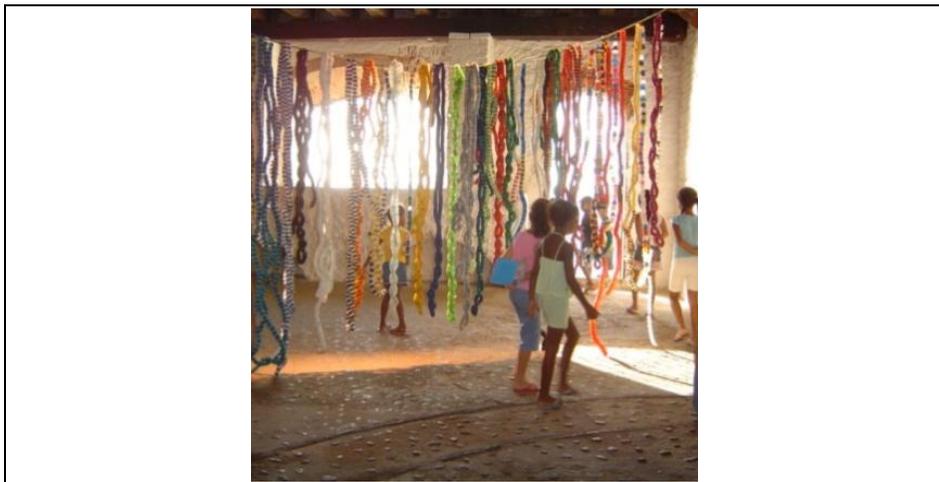


Figura 15– Visitando as exposições Templastia - 2008

Fonte: Beth Guimarães, 2008.



Figura 16-. Atividade prática; Desenhando com linhas e cordões - 2008

Fonte: Bete Guimarães e da autora, 2008.



Figura 17. Mesa de trabalho e Desenho finalizado. - 2009

Fonte: Arquivos do Projeto Piloto Linha do Abraço; foto da autora, 2009



Figura 18- Experienciando os sentidos (esq.); História com desenhos em sobreposição (dir.)

Fonte: Registro das oficinas do Projeto Piloto Linha do Abraço, 2009.

Fotos: Uran Rodrigues, 2008; Autora, 2009

O desenho e a memória nas histórias e mitos:

Contamos para as crianças a história do museu, abordando a temática do trabalho escravo e vários questionamentos foram feitos:

Como era a comida deles?

Eles iam na escola? (sic)

O filme de animação “Kirikou e a feiticeira”, mito de um herói africano foi trabalhado e desenvolvido com as crianças. A partir desta história trabalhamos os valores humanos, como a solidariedade, o compartilhar, o amor; o viver em comunidade, os modos de vestir das mulheres, homens e crianças, os tipos de corte de cabelo. Os meninos da comunidade em sua maioria têm o cabelo bem curto, rente ao couro cabeludo e as meninas usam tranças ou cabelo preso. Os formatos dos desenhos dos cabelos das crianças do filme, meninos e meninas também foram trabalhados a partir de observações e associações. A música e a dança chamaram muita a atenção das crianças, que depois do filme cantaram e dançaram “ a música de Kirikou”. Este personagem e sua mãe foram muito lembrados e associados a outras pessoas e personagens pelas crianças.

Na realidade, todo filme despertou muita curiosidade. O fato de ser um desenho de animação, com formas delimitadas pelo desenho de uma linha, também foi determinante para a sua escolha em ser utilizado nesta oficina. Algumas crianças se identificaram com Kirikou e a feiticeira.

Realizamos atividades de criação de narrativas, a partir da leitura de uma pintura representando um engenho de mandioca. Exploramos com as crianças as semelhanças entre o local representado na pintura e o espaço da “galeria do subsolo” onde estávamos no museu, com sons, movimentos corporais e criação de histórias.

A atividade foi intitulada “**Desenrolando os cordões de nossa história**”, abordando todas as atividades que havíamos realizado até aquele momento no Projeto Piloto Linha do Abraço. Houve a proposta das crianças de criar personagens contando a história de um período em que pessoas eram escravas na Bahia, chegando em navios da África, no Solar do Unhão. Na criação das personagens, os cordões desenrolados se transformaram em perucas, caracterizando-os como escravos, comandante de escravos, como nas figuras ----. “*Existiu um tempo de dor e sofrimento...*” Parte do trecho escrito por uma das crianças (11 anos) . Atividade realizada em agosto de 2009.

Atividades mais significativas (Fig.19 - 21) :

- Desenho a partir do filme Kiriku e a feiticeira– out. 2008.
- Desenho do auto-retrato para o crachá de identificação – out. 2008.
- Desenho da árvore genealógica – out. 2008.

- Visita ao Parque de esculturas – março 2009.
- Visita a exposição Bo_no_MAM 59/64 – abril 2009
- Leitura de imagem a partir de desenhos das crianças reproduzidos em xilogravura – maio 2009.
- Construção de histórias a partir de desenhos reproduzidos em xilogravura – maio 2009.
- Visita a exposição Saccharum BA – junho 2009.
- Leitura de imagem
- O mito da noite: recorte e colagem – forma positiva e forma negativa – jun. 2009
- Desenrolando os cordões de nossa história – ago. 2009



Figura 19. Exibição do filme Kiriku e a feiticeira ;Desenho Kirikou na aldeia-2008

Fonte: Autora, 2008



Figura 20– Atividade Desenrolando os cordões de nossa história - 2009

Fonte: Documentos Projeto Piloto Linha do Abraço.

Fotos: Elaine Bispo, 2009.



Figura 21– Livros construídos pelas crianças - 2009

Fonte: Documentos Projeto Piloto Linha do Abraço

Foto Gilson Assis, 2009

Observatório

Ainda com o objetivo de constatação do pressuposto apresentado anteriormente, explorei de forma introdutória, exercícios do olhar e também as experimentações sobre a imagem e suas formas de reprodução, com trabalhos realizados pelas crianças. Intitulei de Observatório, enquanto idéia de espaço experimental, conceitual e físico, de trabalho com as imagens e exercícios de sensibilização do olhar, tendo em mente que a percepção visual acontece com a sintonia de todo o corpo humano, na ação (MATURANA; VARELA, 2004). Aliando a imaginação e o repertório das crianças, refletimos, a partir de fotografias sobre os significados para as palavras MUSEU e COMUNIDADE.

Para isto, concomitantemente as atividades até agora apresentadas, foram realizadas também:

- Leitura conjunta das imagens das fotografias tiradas pelas crianças, a partir de projeção em tela de televisão: observação dos detalhes das portas e janelas, da paisagem vegetal e marítima do entorno da comunidade e construção de títulos para as imagens – out. 2008;
- Montagem com monóculos, com palavras referentes ao museu e a comunidade e desenhos das crianças – maio 2009.
- Conversamos também sobre os processos de reprodução da imagem: xilogravura e impressão digital – maio 2009.
- Projeção de desenhos feitos pelas crianças em acetato utilizando um mini-projetor – jun. 2009

Significados dados pelas crianças à organização **COMUNIDADE**:

“apoio”;
 “morar junto”;
 “união”;
 “paz”; “força”; “festas”;
 “família”, “mar”, “alegria”.

Significados dados pelas crianças à organização **MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA**:

“lugar interessante”;
 “cultura”; “exposição”; “lugar de artista”;
 “lembra épocas diferentes”,
 “arte moderna”,
 “música”, “jazz”.

Pelas palavras apresentadas, percebe-se que as crianças já compreendem que o MAM-BA é um local para se ver arte, que possui história e que outras manifestações artísticas podem ser ali vivenciadas, como também as relações que podem e são estabelecidas entre o museu e a comunidade. Passaram a se aproximar mais, pois as crianças têm expectativa de ir ao museu, de participar das oficinas.

As palavras cultura e arte passaram a integrar o vocabulário das crianças, quando se referem ao MAM BA, mesmo que ainda não tenham uma noção objetiva do significado das mesmas, sabem que as estão vivenciando. Essas palavras foram utilizadas, juntamente com desenhos das crianças, para a apresentação de formas de reprodução da imagem, sendo impressas em acetato e colocadas em monóculos, para as crianças experimentarem sua visualização. Ou seja, além das imagens

em desenhos elaboradas pelas crianças, trabalhamos também com a representação gráfica dos fonemas das mesmas.

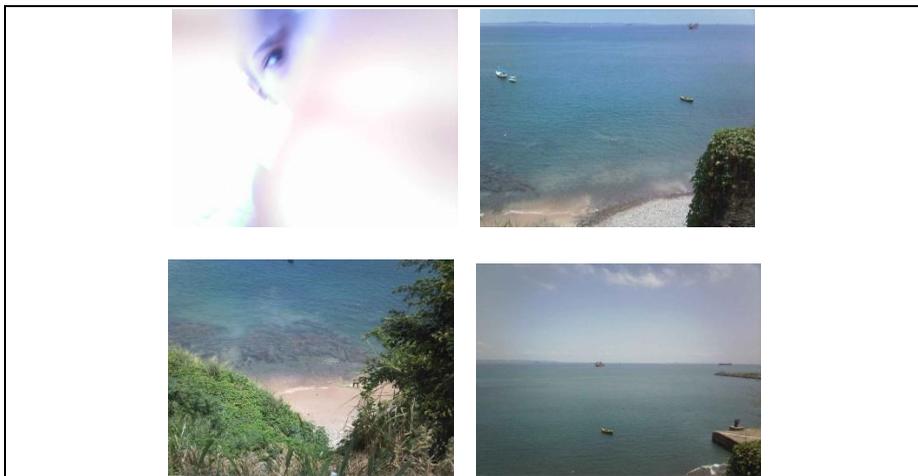


Figura 22. Fotos do entorno da comunidade.
 Fonte: Imagens capturadas pelas crianças, 2008.



Figura 23– Atividade O Mito da noite: recorte e colagem.
 Fonte: Fotos da pesquisadora, 2009

A imagem estática, a imagem em movimento

Com o objetivo de demonstrar para as crianças e também de despertar a curiosidade sobre a fotografia e videoarte, com ênfase nas questões sobre a imagem em movimento, realizamos ações para a mediação de três obras premiadas do 15º Salão de Arte da Bahia, duas com prêmio de aquisição e uma terceira com prêmio de residência artística:

- **Objeto óptico # 2**, na categoria instalação, ocupando 10 m², realizada no ano de 2008, de Vinícius S.A. Prêmio residência artística.
- **17 anos, 2 meses e 10 dias**, na categoria instalação, fotografia e vídeo, com 200x200 cm, realizada no ano de 2008, de Rener Rama. Prêmio aquisição.
- **Seven graces for a boy**, na categoria vídeo, com duração de 8'27" realizado no ano de 2007, de Wagner Morales. Prêmio aquisição.



Figura 24- Detalhes da obra Objeto óptico # 2

Fonte: MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA, 2009

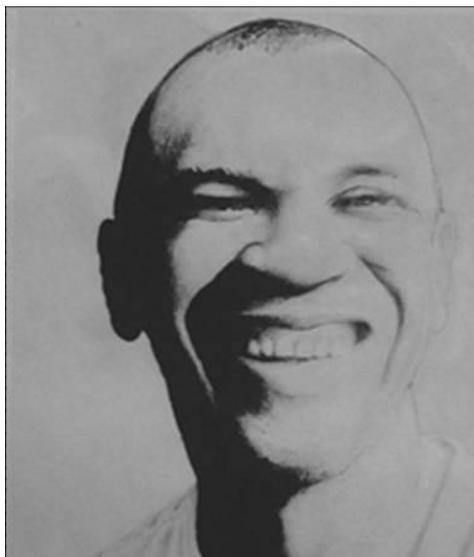


Figura 25 - Still da obra 17 anos, 2 meses e 10 dias

Fonte: MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA, 2009

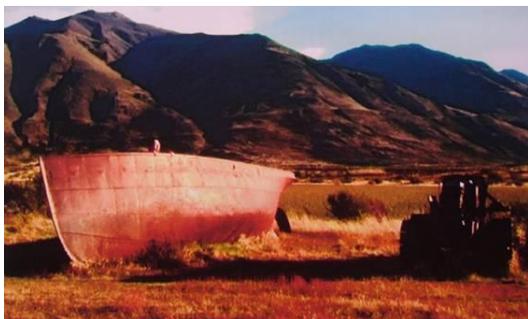


Figura 26 - Still da obra Seven graces for a boy
Fonte: MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA, 2009

A mediação para o grupo das crianças foi pensada a partir da exploração dos meios de reprodução da imagem, do desafio em forma de jogo e dos atos de cuidar e de compartilhar. Para isto, foram montadas três (3) caixas contendo objetos com os quais visualiza-se imagens: espelho, colher de alumínio com as superfícies côncavas e convexas e também reproduções em xerox das imagens das obras, palavras dos títulos recortadas em papel colocadas dentro de uma outra pequena caixinha de papel, equipamentos e materiais utilizados para a realização da obra, como máquina fotográfica, computador, imagem de detalhe da obra, papel para desenho, lápis grafite e lápis de cor. Assim, foram montadas três caixas (Fig. 27), para serem trabalhadas com três grupos de crianças, sendo uma obra para cada grupo. Ao final da atividade no museu compartilharam os resultados, os desenhos e as experiências que tiveram.

Às crianças foi dada a possibilidade de escolherem uma de cada grupo grupo, para levar a caixa para casa. A caixa então iria percorrer cada uma das casas das crianças e a criança moradora da casa, naquele dia, faria desenhos nos papéis que estavam, e colocaria mais objetos com os quais se pudesse ver imagens, dentro da caixa. A caixa foi percebida como um brinquedo para ser compartilhado. No próximo encontro a caixa retornaria para o museu.



Figura 27 - Caixas de mediação - 15º Salão da Bahia.
Foto: Uran Rodrigues, 2009.



Figura 28. A caixa na casa de uma das crianças
Fonte: Fotos Uran Rodrigues (acima) ; autora (abaixo), 2009

A ideia do jogo e da descoberta integrou a proposta, de forma que antes da visita aos espaços expositivos, trabalhou-se primeiramente com as caixas, levantando-se questionamentos sobre as imagens, o ato de ver e de fazer imagens.

Quando questionadas sobre o que o olho vê uma das crianças de 10 anos disse:

“Tudo que é visível” .

Assim, as crianças foram estimuladas a observarem atentamente as obras de cada espaço, para descobrirem a que obra se referiam os objetos e imagens da caixa de seu grupo, ao descobrirem, passou-se para o passo seguinte que foi falar sobre a obra utilizando os materiais e objetos da caixa. Houve bastante integração entre as crianças e participação. Conforme relatado pela arte-educadora que mediou o grupo que trabalhou com a obra ‘*Seven graces for a boy*’ :

“[...] foi assistida por cada criança e quiseram ver todos os trabalhos em vídeoarte expostos naquele espaço, o que impossibilitou a realização das atividades de desenho, previstas para aquela tarde. O

fato de o título estar na língua inglesa não impediu que as crianças o descobrissem, foi mais um estímulo à descoberta conjunta.”

Os desenhos e atividades práticas foram realizados nos espaços expositivos, o que foi muito bom para as crianças. As três caixas foram para a comunidade (Fig. 28), retornando apenas uma para o museu. As razões que deram para o não retorno das outras duas caixas foi de esquecimento e mudança de domicílio de uma das crianças com a qual estava a caixa.

A partir dos desenhos apresentados na (Fig. 29), à esquerda, percebe-se a importância do registro gráfico para as crianças, aliando palavra e imagem visual. Questionados sobre com o que se parecia a colher de alumínio, depois de observá-la, uma das crianças (10 anos) elaborou seu desenho, respondendo a pergunta: *“Espelho. Porque dá prá se ver”*, desenhando seu auto-retrato. Este desenho foi feito no ambiente da obra *“17 anos, 2 meses e 10 dias”*

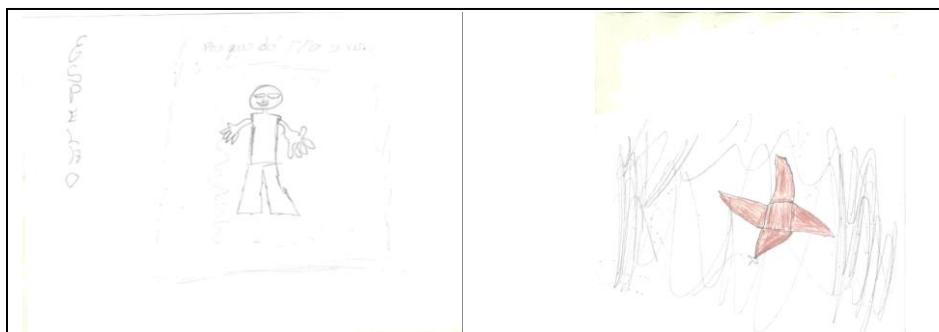


Figura 29 – Desenhos realizados durante a atividades de Mediação 15º Salão da Bahia.

Fonte: Documentos Projeto Piloto Linha do Abraço. Imagens digitalizadas, 2009.

Na figura 29, no desenho da direita pode ser observada a representação gráfica da luz, através de linhas saindo do vértice inferior do objeto desenhado. Já a escuridão do espaço ao redor deste objeto foi representada pelo desenho de várias linhas em traços soltos. O objeto recebe um destaque com a cor. A criança (6 anos) utilizou a mesma cor da obra vivenciada – **Objeto óptico # 2**.

Com esta atividade, verifiquei a importância do estímulo visual e também cognitivo (perguntas, questionamentos) para proporcionar o estabelecimento de associações imagéticas e conceituais pelas crianças. Através da imaginação e da vivência corporal nos ambientes das exposições as crianças desenvolveram suas representações gráficas, buscando-se uma continuidade ao levarem a caixa para a comunidade. Foram provocadas a observar atentamente o seu ambiente cotidiano.

Os conceitos e as práticas do cuidar e do compartilhar necessitava ser mais trabalhado, ao mesmo tempo que me chamou a atenção a vontade de permanecer com o “*brinquedo*”, demonstrando relação de aproximação com o mesmo (a caixa). Em uma delas, no entanto a proposta foi realizada totalmente, com a participação das crianças da equipe, tendo sido colocado mais um objeto dentro da mesma: bola de árvore de natal (espelhada) e todas as páginas em branco foram desenhadas pelas crianças, em suas casas. As atividades da Caixa de Mediação 15º Salão da Bahia integraram o corpo do Programa Intermediações do 15 Salão da Bahia, tendo sido concebida especialmente para as crianças do Projeto Linha do Abraço, inicialmente por mim e posteriormente discutida e realizada conjuntamente com a equipe de arte-educadores voluntários do Projeto.

Outra constatação importante, a partir do Projeto Piloto Linha do Abraço, é que as crianças da comunidade estabeleceram um diálogo logo em primeira instância, com obras nas linguagens de videoarte e instalação, em comparação com outras linguagens, como a pintura.

Trabalhando a partir dos princípios da não-linearidade, da retroação e da recursividade, cada oficina foi desenvolvida levantando pontos de ligação com as antecedentes e propostas para as posteriores, a partir dos resultados das mesmas. A liberdade de trabalho proporcionada as crianças impulsionava-as a criação de novas propostas, a partir do que experienciavam.

Pude observar como se auto-organizavam, sem a interferência direta dos adultos. O como fazer era uma escolha que a todo tempo era exercitada pelas crianças, que experimentavam materiais e possibilidades em todos os nossos encontros, como apresentado no formulário de registro de uma das atividades do mês de maio de 2009, (Fig. 30).

Os resultados dos trabalhos deste dia podem ser observados na figura 31 A mesa de trabalho com a pasta dos desenhos realizados pelas crianças e os materiais utilizados: papéis, fita adesiva colorida, cartazes

com imagens do museu para recortar, imagens de mapas dos bairros da cidade. O desejo e a vontade de construir cada um o seu livro surgiu das crianças. A solução para a junção das páginas com a fita adesiva e a colagem de mais páginas foi encontrada por eles. Um grupo trabalhou com a construção dos livros e outro grupo trabalhou com a construção de painéis, (Fig. 31), que depois de prontos foram colados na superfície dos armários pelas crianças. Um dos painéis foi elaborado em grupo. Um dos meninos (7 anos) disse “ *somos uma equipe*” e a alegria de todos estava muito evidente. Isto pode ser verificado no desejo de terem os trabalhos fotografados e expostos no galpão das oficinas, espaço que desenvolvemos nossas atividades, conforme figuras 31.



Formulário de Registro

das atividades

Data: 29 de maio de
2009

Local: Galpão das oficinas

Etapa: Realização e reflexão sobre as propostas

Atividade:

Objetivos: Compreender o processo realizado até aquele momento, percebendo os espaços do museu e da comunidade, exercitando a observação e a criação de trabalhos.

Organizar os trabalhos já realizados;

Assistir aos *movies* e ver as fotos dos encontros;

Escolher alguns trabalhos para utilização em nova proposta

Escolha de um tema para a nova proposta – MAM/ Com. Solar do Unhão

Desenvolvimento das atividades propostas:

Com tranquilidade. Nesse dia trabalhamos pela manhã e tarde, com algumas crianças presentes nos dois turnos. Foram deixadas sobre a mesa a pasta com os desenhos e as produções maiores (desenho e pintura), para que as crianças observassem e discutíssemos sobre.

Ao observarem a pasta ficaram estimulados a construir um livro, o seu livro. Cada um pegou algumas folhas e utilizando fita adesiva colorida construiu o seu livro – com palavras escritas e/ou com desenhos. Fabiane não conseguiu escrever sozinha e precisou de ajuda. Lucas quis fazer somente desenhos. Todos levaram seus livros para casa, com exceção de Lucas e Rickson. Alice fotografou as crianças com seus livros.

Pela tarde: Experimentaram o recorte e a colagem de cartazes com a imagem do museu. Iniciamos vendo as imagens de fotos que eles fizeram e assistimos ao *movie* “ A comunidade é o museu”, com parte de nosso processo. Gostaram muito de ver a comunidade, o local onde moram, a praia da comunidade, da escada de acesso a comunidade – pela praia e também o museu.

No início estavam muito agitados e então coloquei o filme do Kirikou. Tinham duas opções: assistir ao filme ou produzir o trabalho. Aos poucos todos se voltaram para a produção, trabalhando em equipes, com um adulto orientando. Estavam orientando: Adriana, Wagner, Maju, Scott e Roseli.

Recortaram imagens dos telhados, do mar, do casarão e alguns mesclaram colagem com desenhos.

Ao final expusemos os trabalhos: em um painel e também nas portas dos armários das oficinas. Conversamos sobre os trabalhos, as formas, as cores, os significados e depois foram para casa.

Figura 30. Formulário de Registro de atividade

Fonte: Documentos Projeto Piloto Linha do Abraço, 2009.

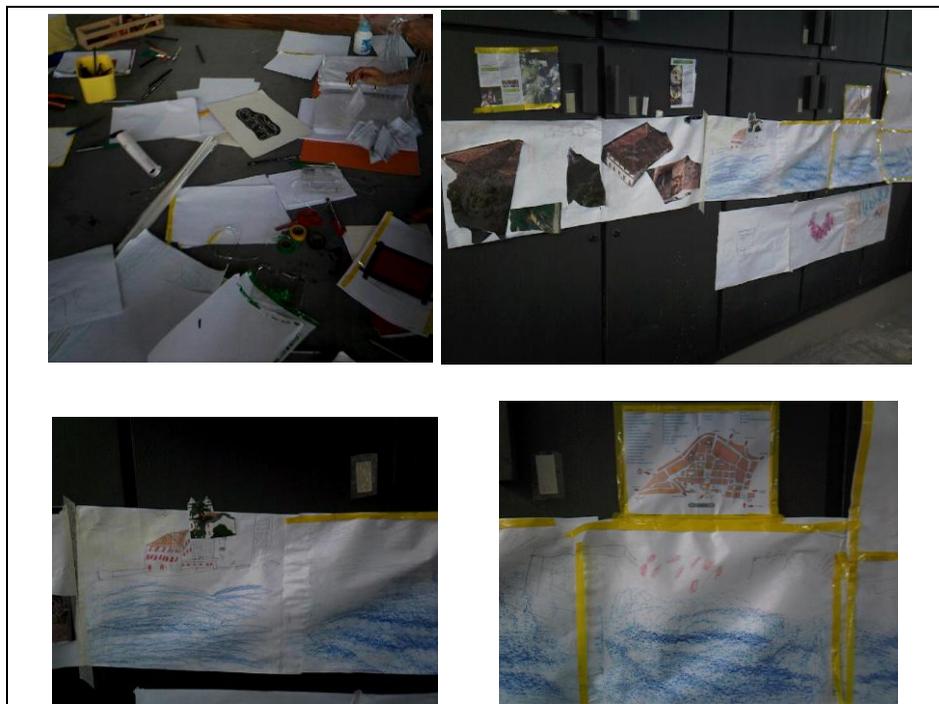


Figura 31 – Mesa de trabalho e vista e detalhes dos trabalhos realizados e expostos - 2009

Fonte: Documentos Projeto Piloto Linha do Abraço, 2009.

Foto: Gilson Assis, 2009

7.3.2 Exposições-atividades

As exposições-atividades tiveram como objetivo promover um espaço de troca e compartilhamento entre as crianças e seus responsáveis e o grupo de facilitadores do projeto, para apresentação dos trabalhos realizados pelas crianças. Foram configuradas como espaço de mostra e também de construção.

Foram realizadas na sala da Galeria do Subsolo do MAM BA; na galeria do Instituto de Música da Universidade Católica de Salvador – UCSAL e também na sede da Associação de moradores da comunidade (Fig. 33-38).

A exposição na galeria do subsolo do MAM BA teve como enfoque o museu e a comunidade, sob o olhar das crianças, onde trabalhamos as

linguagens do desenho e suas reproduções: xilogravura, infogravura, a luz integrando o processo.

A proposta de trabalhar no espaço da Galeria do sub-solo, naquele período, toda pintada de preto em seu interior, possuiu o objetivo de possibilitar a vivência no mesmo e também utilizá-lo para a exposição dos trabalhos das crianças, explorando o contraste entre luz e sombra e as possibilidades de transparência e projeção da imagem. Enfim, montar um ambiente com os trabalhos realizados, convidando-os a realizar outros, juntamente com suas mães e responsáveis, durante a exposição.

A partir do mito dos índios brasileiros sobre o nascimento da noite, trabalhei o contraste entre luz e sombra, claro e escuro e a luz enquanto forma de construção da imagem, na fotografia.

O barco construído por uma das crianças, foi um trabalho que durante a Exposição-atividade na sede da Associação da Comunidade, ganhou a intervenção de todas as demais crianças. Uma delas (10 anos) disse no dia da montagem: “*vamos pendurar ele no teto, com dois fios saindo lá de cima*”. Depois o expuseram como uma instalação de chão, tendo tido o auxílio de uma das mães, na representação da água com papéis azuis recortados, colocando pedras e areia, como a praia. Foi exposto posteriormente, também na Exposição-atividade da Galeria do Instituto de Música da UCSAL.



Figura 32. O Barco Linha do Abraço, nas Exposições-atividades -2009
Da esq. para a dir.: Galeria MAM; Associação Moradores da Comunidade e
Galeria IMUCSAL.

Fonte: Fotos da autora, 2009.



Figura 33. Os Monóculos com palavras e desenhos, nas exposições-atividade.

Assoc. Moradores Comunidade e Galeria IMUCSAL.

Fonte: Da esq. para direita, foto de Tônico Portela e fotos da pesquisadora, 2009.



Figura 34 -. As crianças Interagindo com os trabalhos -2009
Exposição-atividade na Galeria MAM BA
Fonte: Fotos Tônico Portela, 2009.



Figura 35- Instalação “O Barco Linha do Abraço” , 2009
Exposição. Exposição-atividade Assoc. Moradores da Comunidade, 2009
Fonte: Fotos da autora, 2009.



Figura 36– Observando a Instalação “O Barco Linha do Abraço”.
Exposição-atividade Assoc. Moradores da Comunidade.
Fonte: Fotos da autora, 2009.



Figura 37 - Exposição-atividade -Galeria do IMUCSAL - 2009
Assistindo ao vídeo “O museu é a comunidade”; Crianças construindo barcos e livros. Fonte: Fotos Elaine Bispo, 2009

7.3.3 Rodas de conversa:

As rodas de conversa configuraram-se como encontros informais, onde todos os participantes tinham a liberdade de se expressar sobre temas previamente escolhidos pela equipe e de acordo com as expectativas das crianças, como: O Museu de Arte Moderna da Bahia; o próprio projeto piloto Linha do Abraço e a Comunidade. Dessa forma, a partir da temática escolhida, convidamos moradores da Comunidade para conversar sobre as memórias do museu e da própria comunidade, no sentido de:

- auxiliar na autoconstrução de uma visão de mundo mais crítica;
- auxiliar na compreensão da história da comunidade e do museu;
- compreender as possibilidades de vinculação entre os trabalhos de arte e a vida diária de cada um;
- vivenciar o espaço do MAM BA enquanto espaço de lazer, cultura e informação.

Foram realizadas duas rodas de conversa, com moradores da comunidade e as crianças que integraram o projeto, nos espaços do MAM BA . Foram momentos para observarmos os sentidos que o MAM BA e as palavras museu e comunidade tinham para todos. Na sua

maioria todos tinham a experiência de distanciamento e desconhecimento sobre o museu e suas programações.

Como apresentado no capítulo 5, a Senhora Moradora contou as histórias que ela sabia sobre aqueles dois locais: a comunidade e o museu, para as crianças e também para os seus responsáveis. Ela relatou sobre a época em que sua mãe contava que era escrava e que *“ela não podia ter cabelo, tinha que raspar a cabeça ... não era como é hoje, não podia fazer o que queria”*.

“Nossa vida era muito triste, melhorou depois do rádio, aí sim a gente ouvia música...”

A senhora Moradora relatou também sobre os vários tipos de ocupações de trabalho que aconteceram no Solar do Unhão: *“foi engenho, no tempo dos escravos, foi fábrica de fumo, fábrica de produtos químicos, quartel na época da guerra”*. Sobre a época da guerra relatou também um dos senhores, morador da comunidade, que esteve na segunda roda de conversa: veio com sua família de Santo Amaro para Salvador numa época em que não havia ainda a Av. do Contorno e ali não era museu, era o quartel, *“ viemos de pé, andando de lá até aqui...”*. Santo Amaro fica cerca de 200 km. De distância de Salvador.

Após os trabalhos nas plataformas descritas, a necessidade de ampliação das experiências e provocação da sensibilidade e percepção das crianças pelos multimeios, como um dos objetivos do projeto, direcionou-me à elaboração da proposta de um ambiente hipermídia, que será apresentado no próximo sub-item.

7.3.4 A proposta para hipermídia CD ROM - Linha do Abraço: crianças no museu

Todos os ambientes apresentados até o presente momento configuraram-se em espaços físicos, trabalhando com mídias físicas. As características do *Ba* originário e *Ba* da interação puderam ser observadas e estimuladas por mim face ao objetivo de aproximação entre a comunidade, as crianças e o museu. Sempre como em um anel, uma prática e uma expectativa levando à outra, com o desejo de adensamentos em camadas, em cada plataforma proposta acontecia a rememoração e sobre os resultados alcançados.

Uma forma para termos todos estes resultados e informações trabalhados no projeto e com fácil acesso aos seus colaboradores, às

crianças participantes e também futuros pesquisadores é um ambiente hipermídia.

A hipermídia favorece uma visão transdisciplinar, já que o leitor-usuário necessita ter uma compreensão do todo e de suas correlações com e entre as partes que são apresentadas neste ambiente, para nele navegar e usufruí-lo. A hipermídia privilegia as dimensões do sentir e do pensar na convergência de linguagens de várias mídias analógicas em códigos digitais, apresentados em sincronicidade a partir da interação do leitor-usuário. Todos os elementos do vocabulário visual podem ser aí experienciados: cor, textura, luz, contraste, movimento, ritmo; assim como elementos sonoros e sensações de imersão total, a depender das características da hipermídia proposta. É o espaço da flexibilidade, que vem transformando os canais perceptivos e sensitivos do homem.

Assim, a proposta para o CD hipermídia “Linha do Abraço: crianças no museu” foi direcionada para as crianças participantes do projeto e seus colaboradores, como forma de sistematização digital das informações trabalhadas – coletadas, estudadas e construídas: obras de arte, história e cultura da comunidade e do museu, dos trabalhos artísticos realizados e resultados alcançados. Um espaço de construção contínua do conhecimento.

Proposto inicialmente como um CD hipermídia fechado está se expandindo para um hipermídia aberto, com a continuidade da pesquisa. O presente recorte no tempo atinge somente a proposição do CD hipermídia (fechado) com a sua apresentação à comunidade.

Uma das características do sistema hipermídia é a não-linearidade, a inexistência de uma sequência fixa para ser percorrida pelo usuário. Assim sua arquitetura de navegação possibilita retornar ao ponto inicial e percorrer outros caminhos. É “uma base de dados textuais, visuais, gráficos e sonoros, onde cada Ilha de informação é denominada de nó ou quadro’ (RHEAUME citado por ULBRICHT; BUGAY, 2000, p. 43).

O ambiente como um todo foi construído com desenhos das crianças, de forma interativa, explorando as representações gráficas das cartografias que construíram a partir dos caminhos da comunidade até o museu. Desta forma, com base nas teorias da cognição, privilegiei as noções de espaço e as metáforas visuais para cada um dos ambientes físicos e temas vivenciados pelas crianças, no projeto: as oficinas de educação artístico-estéticas; as Rodas de conversa; as Mediações nos espaços expositivos do MAM BA.

A apropriação dos desenhos de duas crianças (ambas com 7 anos) participantes do projeto piloto na elaboração da proposta, deveu-

se ao fato de que a compreensão dos códigos utilizados pelo autor na hipermídia demanda um conhecimento por parte do leitor-usuário, e não somente a utilização da linguagem hipertextual. Outro fator de importância para esta escolha é que crianças de 7 a 10 anos navegam com maior facilidade em hipertextos construídos através de mapas e não de listas de conteúdos (ROSE;ROSE;BLODGETT,2009).

Trabalhei então com o conceito de *passear por trabalhos de arte*, a partir dos ambientes e das práticas trabalhadas no projeto piloto Linha do Abraço, construídos com base nas dimensões e eixos norteadores do referido projeto.

A arquitetura de navegação proposta para a hipermídia é apresentada na figura 38.

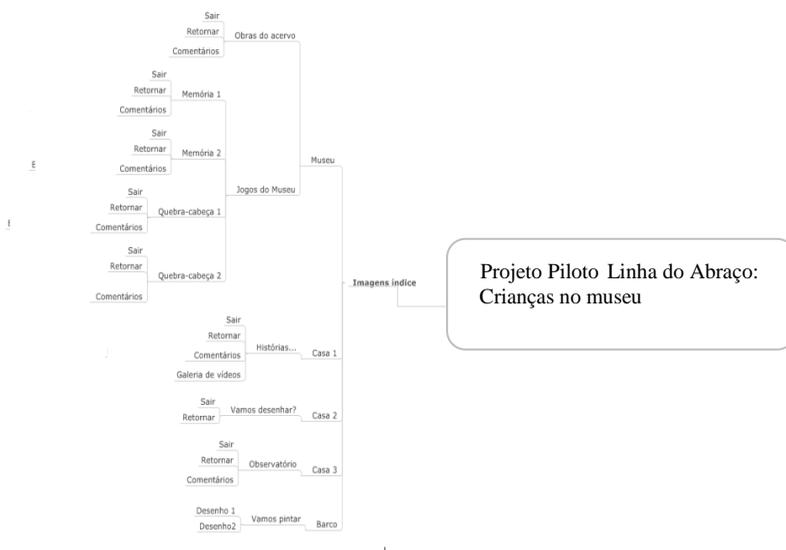


Figura 38 - Mapa de Navegação – Proposta CD Hipermídia Projeto Piloto Linha do Abraço: Crianças no Museu, 2009.

Fonte: Elaboração da autora, 2009

Assim, o desenho de *Adrielle*⁵⁵, em animação, direciona o usuário por esse caminho, apresentando possibilidades de percurso em cada uma das imagens-índices apresentadas, conforme figura 39.

⁵⁵ *Adrielle* foi o nome dado ao desenho representando uma menina de uma das crianças (7 anos). Todas as crianças participaram da escolha do nome, em out. 2009.

As imagens-índice representando o MAM BA e as casas da comunidade, assim como a imagem do barco Linha do Abraço e as telas a que cada uma destas ilhas direciona são apresentadas na figura 39. Temas presentes no cotidiano das crianças, como o mar, os barcos, a praia foram trabalhados com as cores e as imagens de elementos que se referem a cada uma das atividades propostas em cada ponto da trajetória de *Adriele*.

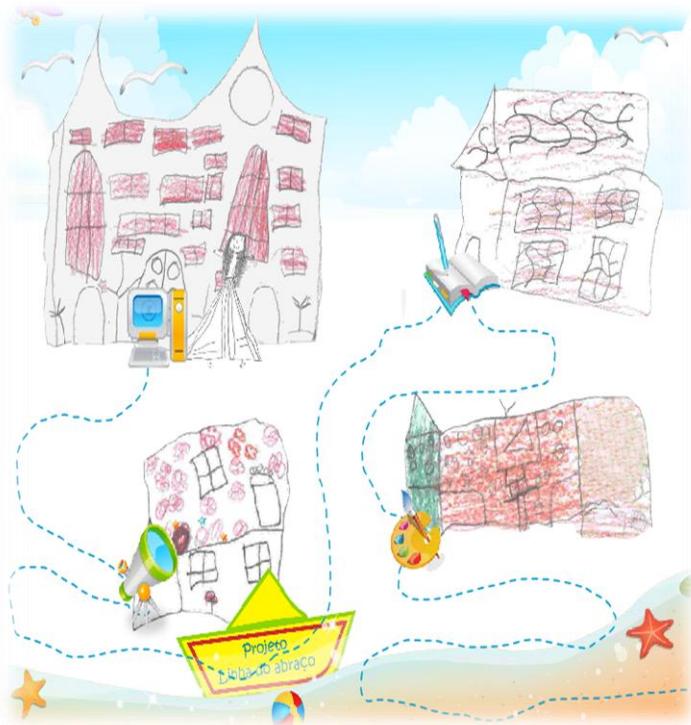


Figura 39 – Tela de abertura Hipermídia Linha do Abraço: crianças no museu – 2009.

Fonte: Elaboração da autora, 2009.

Adriele passeia então pelas casas da comunidade até chegar ao museu. Em cada casa encontra algumas atividades e convida os leitores-usuários a interagirem, assim como no museu. O espaço do museu apresenta obras do acervo do MAM BA. Algumas telas de direcionamento são apresentadas sucessivamente, da figura 41 a 45.

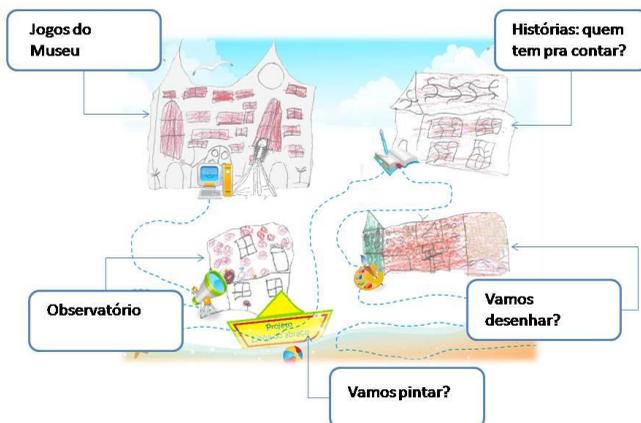


Figura 40- Mapa das telas iniciais de direcionamento – 2009.
 Fonte: Elaboração da autora, 2009.

Para cada uma das dez imagens das obras apresentadas, direciona-se para uma tela de trabalho com esta obra. Informações e questionamentos sobre as mesmas, com espaço para resposta interativa são apresentadas em todas as telas de direcionamento. Na figura 42 é apresentado exemplo da visualização de uma das obras escolhidas.



Figura 41 Imagem da tela Jogos do Museu-2010
 Fonte: www.linhadoabraco.com.br. Acesso 27 jun. 2010

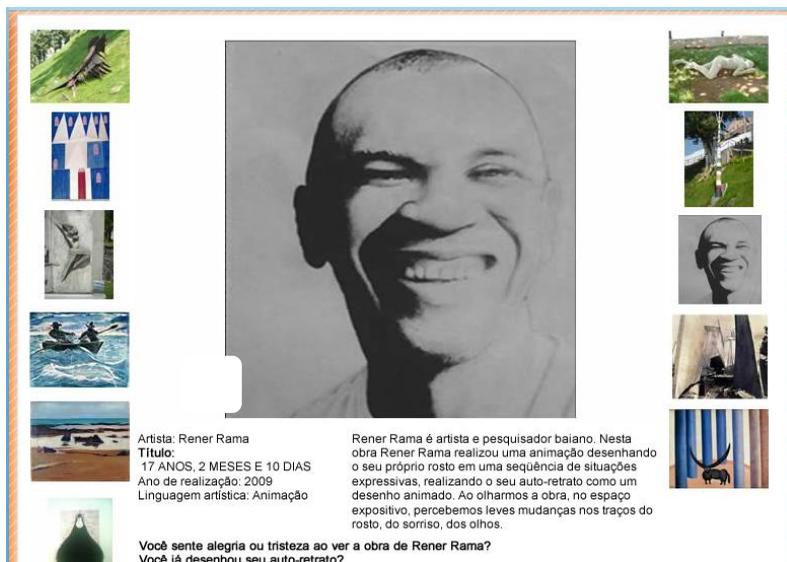


Figura 42– Exemplo de tela de direcionamento “Jogos do Museu” - 2010
 Fonte: www.linhadoabraco.com.br. Acesso 27 jun. 2010

Acreditando na percepção enquanto construção, correlacionada diretamente com as ações do corpo, temas como a imagem em movimento, as casas, o mar e barcos direcionaram a escolha destas obras que integram o acervo do MAM BA, para a composição da hipermídia proposta. Foram temas trabalhados e vivenciados pelas crianças. O objetivo destas telas é proporcionar leituras de imagens, com a contextualização temática proporcionada através dos questionamentos elaborados para cada uma destas obras.

Uma extensão das Rodas de conversa foi proposta através da tela “Histórias? Quem tem pra contar?” Estimulando o ouvir atentamente e a construção textual de relatos orais pelas crianças, através de desenhos, vídeos e textos escritos, conforme figura 43.



Figura 43– Tela Histórias? Quem tem pra contar? 2010
 Fonte: www.linhadoabraco.com.br. Acesso 27 jun. 2010

O observatório (fig. 44), estimulando o olhar atento, a captura de imagens e a construção de um álbum de imagens da comunidade e do museu, pelas crianças e colaboradores do projeto. As fotografias proporcionam o congelamento da imagem no tempo, provocando certo distanciamento dos sujeitos-indivíduos daqueles locais e a emergência de sensações até então não vivenciadas. As ações de cuidar e preservar também estão presentes na proposta destas telas.



Figura 44– Telas Observatório e tela de direcionamento de uma das fotografias- 2009
 Fonte: www.linhadoabraco.com.br. Acesso 27 jun. 2010

O exercício de ler as fotografias capturadas pelas crianças e colaboradores do entorno também aconteceu nos ambientes físicos do projeto piloto.

O desenho como primeira linguagem de representação gráfica é apresentado também no espaço digital. As crianças que experienciaram o ambiente hipermídia responderam positivamente com relação á proposta desta tela: possibilidade do desenho temático livre . No momento, a questão a ser solucionada é uma forma de salvar a imagem criada em arquivo próprio.



Figura 45– Tela “Vamos desenhar” - 2009

Fonte: www.linhadoabraco.com.br. Acesso 27 jun. 2010

O ambiente “Linha do Abraço: crianças no museu” foi experienciado pelas crianças que apresentaram curiosidade em conhecê-lo e se sentiram muito à vontade em utilizar o ambiente hipermídia. Não conseguimos a implantação de um laboratório com computadores no museu e as vivências foram realizadas com dois computadores móveis da própria pesquisadora, nos espaços do museu. Participaram quatro (4) crianças de 7 a 10 anos, no mês de março de 2010. Reconheceram as obras de arte⁵⁶ e estabeleceram correlações com os trabalhos realizados nas oficinas e na comunidade. “*O que eu mais gosto é dos jogos*”, esta fala de uma das crianças (10 anos) foi verificada também nas demais. Estas respostas desencadearam o reforço às características lúdicas de descoberta e de provocação nas proposições. Foram acrescentados jogos de quebra-cabeça e dois jogos da memória, com as obras escolhidas e desenhos das crianças. Identificaram-se também com a tela “Vamos desenhar”, não tendo naquele momento ainda a possibilidade de armazenamento dos desenhos digitais em espaços de memória do computador. Este foi um ponto que fez com que o direcionamento caminhasse para a hipermídia aberta.

⁵⁶ As imagens das obras do acervo do MAM BA estão sendo utilizadas somente para esse trabalho, com permissão do referido museu.

Uma das grandes dificuldades foi a concretização de um espaço com computadores, para que fossem desenvolvidas as vivências com a ferramenta proposta.

Em contato via e-mail enviado em 13 out. 2010, uma das crianças escreveu a seguinte mensagem:

Assunto: agradecimento

“ muito obregado pro ter feito isso pra nossos do solar do unhão (sic) ”

A participação dos pesquisadores e estudantes voluntários também não foi possível ocorrer nesta etapa, tendo sido o sistema proposto pela pesquisadora e durante o processo de construção, aconteceram apresentações para as crianças, podendo ser observado a facilidade em manipular a ferramenta e a curiosidade e a alegria em reconhecer as imagens das obras de arte ali apresentadas

“Eu gostei de ir ao museu porque eu brinquei”, este foi o comentário de uma das crianças. A ênfase trabalhada em todo o projeto na importância do amor, do acolhimento e da cooperação, assim como do lúdico e do prazeroso já incorporada nas crianças fez com que eu enquanto pesquisadora e facilitadora das oficinas de educação artístico-estéticas exercitasse o meu observar sobre o observar das crianças em suas condutas comportamentais, respeitando-as e apresentando novas condutas, a partir de propostas onde o corpo em ação estivesse sempre presente. Para isto era comum terminarmos os trabalhos com uma roda, em um breve momento de concentração, com as mãos dadas, em agradecimento à participação de todos e em um abraço.

A alegria e o brilho nos olhos delas era uma constante em nossos encontros. Neste exercício, muitas vezes, precisei refletir e escutar atentamente os sinais das crianças e a ação de abraçar esteve sempre presente.

O Projeto Piloto Linha do Abraço constitui-se em multiambientes onde se propôs o estabelecimento de interdiscursos entre o museu e a comunidade, entre as crianças e os educadores, entre as crianças e os mediadores, ou seja, interdiscursos entre todas as esferas de participação. Com base nos pensamentos dos autores estudados e das vivências no Projeto Piloto Linha do Abraço, constatou-se que:

- a solidariedade e a autonomia, presentes na biologia do amor, constituem-se em eixos norteadores de todas as ações:

A maioria das respostas evidencia o interesse das crianças em saber sobre a história do museu, da comunidade, questionando mais e desenvolvendo mais a capacidade de concentração.

As respostas dos responsáveis demonstram também o interesse pela participação das crianças do projeto, descrevendo contribuições do projeto:

“Museu para mim é lugar de coisas antigas”;
“Não nunca fui lá”⁵⁷ (Informação oral)

Pode-se dizer que o aprendizado aconteceu em todas as instâncias: dos estudantes voluntários; das crianças e de seus responsáveis, do colaborador do museu, assim como da pesquisadora.

Falas dos responsáveis pelas crianças:

“Sim, percebo mudanças. Eles falam com alegria e com felicidade quando desenha ou faz algo novo.” A proposta de trabalhar no espaço da Galeria do sub-solo, naquele período toda pintada de preto, teve o objetivo de possibilitar a vivência no mesmo e também utilizá-lo para a exposição dos trabalhos das crianças, explorando o contraste entre luz e sombra e as possibilidades de transparência e projeção da imagem. Enfim, montar um ambiente com os trabalhos realizados, convidando-os a realizar outros, juntamente com suas mães e responsáveis

“Sim eles fala (sic) sobre a exposição dos quadros.” “Eles fala muito bem dos colega e dos trabalho que fazem (sic) .”

“Sempre contam tudo o que aprendem no museu e o que os colegas e eles fazem.”

A maioria das respostas evidenciaria o interesse das crianças em saber sobre a história do museu, da comunidade, questionando mais e desenvolvendo mais a capacidade de concentração.

As respostas dos responsáveis demonstram também o interesse de que as crianças participem do projeto, descrevendo como contribuições do projeto.

“Para desenvolver a mente e o interesse pela cultura”; *“Para educação e aprendizado”;*

“Desenvolvimento e a educação”; *“Educação das crianças”;*

⁵⁷ Depoimentos de mães das crianças em reunião – agosto de 2009

“Para ajuda as crianças a aprender a ler”(sic);“Melhoria das crianças”;“Melhora a disciplina”; “Mais criativo”;“Na aprendizagem” e “ Desenvolvimento e aprendizados”.

Constatou-se, também, a importância do contato direto e de forma contínua com as crianças, para que se sentissem acolhidas, se identificassem com o espaço do museu.

- A ação dos sujeitos envolvidos e suas interações enquanto fonte para a recriação do conhecimento :

O projeto foi sendo configurado e desenvolvido com a participação de todos os envolvidos, respeitando-se os tempos e movimentos de cada indivíduo-sujeito e também das interrelações que se estabeleceram entre todos.

Percebeu-se a alegria das crianças ao se encontrarem com colaboradores do projeto na Escola Municipal em que estudam. Por sua vez, a direção da escola e o corpo de professores também estão participando do projeto.

Outro dado importante, a partir do Projeto Piloto Linha do Abraço é que as crianças da comunidade, sempre em grupos, estabeleceram um diálogo logo em primeira instância, com os trabalhos em novas tecnologias, em comparação com outras linguagens, como a pintura. O mesmo acontece com as instalações. É como se a curiosidade chamasse a vontade do compartilhamento.

“Perceber a evolução no riscar de cada participante do Projeto Linha do Abraço, nos faz entender que de fato a “linha” tem crescido e se fortificado. Nada é como antes. A organização no lavar das mãos, do caminhar em direção a comunidade, no trato com os colegas, na ajuda mútua, tem ocorrido espontaneamente. A liberdade existente na comunidade é transposta para o papel de forma a compor cenas repletas de cor, brilho e magia.” (Informação escrita)⁵⁸ .

- as possibilidades de utilização do conhecimento recriado em um contexto de aplicação, com base na espiral do

⁵⁸ Depoimento escrito de um dos estudantes colaboradores em 29 maio de 2009.

conhecimento (NONAKA;TAKEUCHI, 1997) e nas quatro características de “Ba” (NONAKA;KUONNO, 1998):

Os desenhos das crianças integram a Página Interativa Linha do Abraço: Crianças no museu, tendo sido todo o ambiente virtual concebido como uma expansão do ambiente físico do projeto. A explicitação do conhecimento, a socialização, o compartilhamento e a reelaboração são etapas presentes, mas que precisam ser evidenciadas para todos os participantes do projeto.

Tem-se clareza na mudança da noção do MAM BA, como local onde se encontram arte e também parte da memória da cidade de Salvador, como no depoimento escrito (2009) de um dos colaboradores do projeto:

“Trabalhar na linha do abraço é uma experiência muito positiva, de grande aprendizagem. Ver as crianças se apropriarem dum espaço que estava tão próximo e tão distante ao mesmo tempo me dá uma sensação muito boa de mudança e de mudança para melhor. No início as crianças não entendiam o espaço como sendo delas, mas hoje elas estão muito familiarizadas com o museu, com a sua história e com a relação que há entre a comunidade e o MAM. Vejo crianças rompendo preconceitos do tipo que museu é lugar de coisas velhas e relatando que elas vêem Arte no museu, coisas interessante, coisas de várias épocas e, principalmente, lugar de alegria. Isso demonstra como tem se estreitado essa relação comunidade-museu.” (Informação escrita)
59

A continuidade das propostas do Projeto Piloto Linha do Abraço caminhará além dos encontros e trabalhos realizados nas oficinas, das visitas mediadas, das rodas de conversa. Neste curto período de tempo, o exercício com os sentidos imprimiu em seus participantes a alegria e o respeito do convívio coletivo e iniciou-se um processo que terá a continuidade em cada um dos que dele participaram. Como uma semente, algo já está brotando em nossos corações e mentes, como apresentam as reflexões de um dos seus colaboradores:

⁵⁹ Depoimento escrito de um dos estudantes colaboradores do projeto em, 29 maio de 2009

“Então, como eu tava falando: o Projeto Linha do Abraço ele é um projeto super importante, é um instrumento super importante que contribui para o processo de formação das crianças e que mostra que essa formação, ela é bem gradativa ... Esse processo de mediação que o projeto vem tendo com as crianças é um processo onde vai desde a forma em que a criança, ela se reconhece no espaço – ela enquanto pessoa - que passa pelo reconhecimento do espaço coletivo – há um diálogo com os colegas, com as pessoas que convivem o dia a dia, dentro da comunidade ou na escola, a relação com os educadores e até com as famílias, até a educação para o espaço museal, para o olhar das obras de arte, a relação que essa obra tem com a vida dela cotidiana, o que isso implica na vida dela.

Eu vejo esse projeto como um espaço de formação contínua, findando o projeto não se finda o processo de mediação, porque a criança, ela leva consigo ate ficar adulta e quando adulta, com certeza essa experiência vai contribuir para que ela seja uma pessoa melhor consigo mesma e com a outras pessoas.”⁶⁰(Informação oral).

- o acesso à informação, às tecnologias de comunicação e informação:

A maioria das famílias tem renda familiar de um a três salários mínimos, sendo que somente dois dos dez responsáveis que responderam ao questionário possuem computador e acesso à internet em casa. A grande maioria dos respondentes possui televisão e aparelho de DVD, assim como aparelho celular e acesso a livros e revistas.

Tendo o apoio do MAM BA e de uma empresa da cidade de Salvador, está sendo implantado um Núcleo de Informática na Associação de moradores da comunidade. Nesse processo, essa Associação já recebeu computadores doados pela empresa e, no momento, o MAM BA está apoiando na montagem do mobiliário.

Também foi configurada a proposta para construção, em conjunto, de um plano de ações visando à introdução de melhorias do interesses

⁶⁰ Depoimento de um dos colaboradores do Projeto, em 29 de agosto de 2009.

da comunidade. O espaço da associação tem sido utilizado também pelo Projeto Linha do Abraço.

Na realização da pesquisa-ação, contou-se com a participação de todos os colaboradores voluntários, dos responsáveis pelas crianças e também das próprias crianças. O contrato, a participação de todos em cooperação, a mudança levando a uma transformação na ação e no pensamento, o discurso mais esclarecido e a ação eficaz (MORIN, ANDRÉ, 2004) aconteceram em níveis diferenciados, de acordo com cada categoria de participante: se responsável e morador da comunidade; se criança; se colaborador e também a própria pesquisadora.

“Me lembro nitidamente o meu primeiro dia, na Linha di Abraço, não me esqueço. Acredito que isso acontece devido à identificação. [...] As crianças, cada uma delas no seu jeito demonstra o seu afeto de uma forma diferente e intensa. No Primeiro dia recebi um abraço de uma delas, assim, do nada, gratuitamente.[...]” (Informação escrita)⁶¹

As atividades realizadas no projeto têm sido refletidas em conjunto, nos momentos em que antecedem e que sucedem a realização das ações. As atividades são sempre trabalhadas coletivamente com o grupo de colaboradores. O projeto tem sido percebido como um processo, buscando-se a transformação de uma realidade de exclusão e não-informação. Os estudantes colaboradores , ao conhecerem a realidade da comunidade, puderam ampliar seus horizontes de compreensão e também de atuação como educadores.

“O que eu gosto mais do projeto é que se deixar as crianças jogar e sentiemr-se livres, fazer arte como queiram. Hoje, por exemplo, eu cheguei e a primeira coisa assisti um par de crianças com cabelo em cima das suas cabeças e bigodes e barbas feitos com lápis. Sobre isso, todo mundo sorrindo e feliz. Como eu acho que a arte é muito importante para o mundo, também é importante que quando começam a expressar-se se divirtam muito. Assim, as memórias de suas experiências se formam na mente deles e são

⁶¹ Depoimento escrito de um colaborador do projeto em 29 de maio de 2009.

bonitas.[...] Eu estou muito feliz por ter tido a oportunidade de ajudar um pouco (e participar!)”.
(Informação escrita)⁶²

Linha do Abraço

Daniel Nascimento dos Santos⁶³

Fio de fibra de linho torcida,
Ou de algodão. Seda.
Para coser, bordar, fazer renda.
Fio com anzol para pescar.

Traço contínuo duma só dimensão.
Contorno, avenida.

Traço real ou imaginário.
Ferrovia, equador, traço, feição.
A linha do abraço em palavras
Numa mesma direção.
E o desejo de amar dentro do coração.

Risco ou linha traçada a lápis.
Pincel, esboço e o esforço de ser.

Caminhar, construir, crescer.
Tudo mais que vier que se faça canção,
Que nas linhas das mãos esteja o destino
De todo menino...
Ser muito feliz.

O grau de entrosamento das crianças participantes do projeto na área da sensibilização artística e estética pôde ser observado pela pesquisadora em atividades desenvolvidas na escola municipal em que

⁶² Depoimento escrito de um dos estudantes colaboradores em 29 maio de 2009.

⁶³ Daniel Nascimento foi um dos estudantes voluntários colaboradores do projeto piloto no ano de 2008.

os mesmos estudam como a concentração, a habilidade manual em realizar as tarefas e as associações formais e temáticas nas leituras de trabalhos de arte.

A proposta inicial do sistema hipermídia foi experienciada a partir de temas e elementos do cotidiano das crianças, também presentes nas obras de arte do acervo do MAM BA, facilitou e aproximou as crianças do universo das artes visuais e também do museu.

As metáfora visuais e corporais nas imagens-índices provocaram a curiosidade e a satisfação das crianças, colocando-se como mais uma possibilidade de aproximação, sem contudo substituir a relação física com os locais: museu e comunidade.

Esse capítulo apresentou a base conceitual que caracteriza o projeto piloto Linha do Abraço e a estrutura de referência construída a partir da integração desses conceitos. Essa estrutura de conceitos que se relacionam e se integram de forma coerente se caracteriza como referência para o desenvolvimento do sujeito complexo. No próximo capítulo, serão apresentadas as conclusões desta pesquisa

8 – CONCLUSÕES

Vivemos em um momento em que as fronteiras entre as áreas do conhecimento encontram-se borradas, permeáveis. A ultrapassagem desses limites tem provocado diálogos, questionamentos, buscas e experimentações. Os acontecimentos e descobertas da própria ciência colocaram em xeque o pensamento cartesiano, provocando reflexões e debates acerca de um outro posicionamento, um outro paradigma. Paradigma como padrão, como referência utilizada para embasar as ações do homem ocidental.

Em ações de expansão com relação ao paradigma anterior, surgem: Novo paradigma tecnológico, Paradigma Ecológico, a Biologia do Conhecimento e a Biologia do Amor; pensamentos e reflexões de teóricos e filósofos do mundo contemporâneo, como Emanuel Castells, Edgar Morin e Humberto Maturana, respectivamente.

Bauman (2001) denomina o momento atual de “Modernidade líquida, flúida”, apontando que no projeto da Modernidade, já no Manifesto Comunista existia a premissa de “derreter os sólidos”, como forma de propor mudanças para uma sociedade tradicionalista e inflexível, em todos os âmbitos, que não se coadunava com os objetivos transformadores daquele projeto. Para o autor, a modernidade se pautava na individualidade, e hoje, a pós-modernidade pauta-se no coletivo.

O coletivo, as experiências vivenciadas em socialidade são temas abordados por Mafesolli, que propõe estarmos vivendo o advento do *hommo estheticus*, nas celebrações coletivas midiáticas. Nunca houve um tempo em que os canais perceptivos do homem tivessem a possibilidade de provocações e exercícios contínuos, como nos momentos atuais. Nesse bojo emerge com força e ímpeto, a cultura, campo de estudo em estreita correlação com a audiência, produtos, serviços e objetos culturais.

A valorização e a preservação do patrimônio cultural, trabalhados em programas educativos, com o intuito de levar a informação ao grande público, possibilitando uma interlocução cada vez mais profícua entre educação e cultura.

Os museus integram o sistema de produção e veiculação das informações culturais e na presente pesquisa um dos museus da cidade de Salvador foi objeto de estudo e reflexão: O Museu de Arte Moderna da Bahia, fundado em 1959. Situado em uma área estratégica na Bahia

de Todos os Santos, no Solar do Unhão – construção do séc. XVII, nos tempos atuais não ostenta mais os ares de grandeza e vaidade. Tem se voltado para o grande público, em programas educativos que visam sua formação, datando do ano de 2007 a implantação de um Núcleo de Arte/educação no referido museu.

Buscando responder à questão principal: Como desenvolver programas de mediação cultural em artes visuais com comunidades, para possibilitar a autoconstrução de sujeitos complexos? A presente pesquisa teve como objetivo geral: Desenvolver uma proposta/estrutura de referência para programas de mediação cultural em espaços museais, para a autoconstrução de sujeitos complexos, visando à inclusão cultural.

Voltar a problematização da pesquisa para o tema da mediação cultural possibilitou uma abordagem multidisciplinar, evidenciando-se questões relacionadas à recepção dos objetos culturais, ao público receptor em relação à experiência estética na fruição dos trabalhos de arte, ao fazer artístico, à identificação e reconhecimento de si e dos outros nesses objetos culturais e a observação de um espaço público, o museu, enquanto espaço transdisciplinar de aprendizagem.

Os processos de criação e fruição em arte, configurados como processos de um pensamento complexo foi um dos pressupostos da pesquisa. As artes visuais como forma de conhecimento, onde razão e emoção estão intrinsecamente ligadas, nos processos cognitivos, potencializando as capacidades de aprendizagem dos indivíduos-sujeitos, foi uma das evidências dos estudos realizados. Assim como a necessidade de uma abordagem mais profunda sobre as artes e seus processos de criação e fruição em diálogo com as demais áreas do conhecimento.

Abordou-se o ser humano como um ser potencialmente complexo, onde a emoção e a linguagem são as portas de entrada para sua trajetória de tornar-se humano, não sendo estas prerrogativas para já termos de pronto um ser complexo, pois o homem é um ser que se autodetermina frente à cultura e a sociedade em que vive e atua. A necessidade de uma educação que exercite este olhar multifacetado sobre a realidade, que busque uma visão integradora e não mais segmentada, que possibilite a percepção para se considerar integrado e co-criador de todos os sistemas utilizados para se comunicar, agir e pensar em sociedade, foi mais uma das evidências da pesquisa realizada.

A mediação cultural como estratégia para a criação do conhecimento foi proposta através da pesquisa-ação realizada no Projeto Piloto Linha do Abraço, tendo como eixos norteadores: a educação artístico-estética; a memória, a cultura visual e as novas tecnologias, trabalhados a partir dos pressupostos do pensamento complexo.

O *lócus* da pesquisa viabilizou a realização de todas as ações planejadas e também a adequação e encontro de soluções face ao inesperado: o Museu de Arte Moderna da Bahia, a Associação de Moradores da Comunidade próxima ao museu; o ambiente virtual. O exercício constante de observar, ouvir atentamente e proporcionar momentos de compartilhamento em grupos de até 25 crianças, fizeram com que eu compreendesse a beleza intrínseca no ato da criação poética das crianças, na energia presente no decifrar do novo, na autonomia. Exercitamos a “biologia do amor”, compartilhando, ouvindo o outro, respeitando suas idéias e seus pontos de vista, valorizando nos desenhos e nas cartografias a comunidade e o museu.

Valores humanos como a liberdade, o respeito às diferenças, a valorização das minorias, a solidariedade, o cultivo à autonomia, ou seja, o empoderamento, a alteridade e o protagonismo são vetores inerentes ao pensar complexo, também evidenciados nos momentos das rodas de conversa com os moradores idosos da comunidade, as crianças e seus responsáveis, ocorridos nos espaços do museu.

Todos os pressupostos foram confirmados, tendo-se a clareza de que é necessária a existência de mecanismos indutores, como o Projeto Piloto Linha do Abraço, em seus multiambientes, para a criação do conhecimento estético. Compreendendo-se a Arte/educação como exercício da estesia – a experiência estética como forma de encontro com a consciência interior, no exercício da cognição enquanto processos de raciocínio lógico, emoção e sensibilidade.

Desta forma, um elemento fundante permeável deve estar presente nas interações entre os indivíduos-sujeitos-complexos: o olhar transdisciplinar, a visão de mundo em complexidade, compreender/explicar o mundo pelo olhar do pensamento complexo, aceitando o erro, a incerteza, o devir processual como percurso. Sempre de forma consciente e responsável, no sentido de enfatizar os possíveis diálogos entre o fazer ciência, a partir do pensamento complexo e o fazer-fruir-artístico-estético, enquanto forma de construção do conhecimento poético, trazendo em si o gérmen do pensar complexo:

As linhas estruturantes propostas no capítulo sete demonstram uma abordagem para uma educação artístico-estética, de forma a integrar programas de mediação cultural em museus de arte direcionados para comunidades, possibilitando a autoconstrução de sujeitos complexos. A ênfase dada está nos sujeitos fruidores dos objetos artísticos, para a construção do conhecimento sensível. Percebendo-os como auto-geno-feno-eco-organização, cada um traz consigo as marcas de suas vivências culturais, os diálogos elaborados com a cultura visual, com sua história de vida, com a sua corporalidade.

O olhar transdisciplinar emerge então do exercício do pensar complexo, em movimentos cíclicos, priorizando-se a experiência estética como exercício dos sentidos, em colaboração e cooperação com a coletividade.

Os indivíduos-sujeitos em multiambientes, não somente nos espaços do museu, mas nos espaços da comunidade, nos espaços da escola e no espaço virtual, têm condições de construir seu próprio discurso, valorizando suas memórias e sua história. A arte/educação trabalhada desta forma possibilita a construção de interdiscursos com os trabalhos de arte. A comunidade dialoga com o museu, com a escola e assim sucessivamente.

A viabilização de canais de comunicação, através das ações do Projeto Piloto Linha do Abraço⁶⁴, com a implantação colaborativa do núcleo de informática na comunidade, trará possibilidades de expansão das atividades e oficinas realizadas com as crianças.

Acredito na continuidade da pesquisa, aprofundando-se as possibilidades abertas pela proposta inicial do hiperfórum Linha do Abraço: crianças no museu, no sentido de levá-lo às escolas da rede municipal de ensino.

O tempo foi um aliado durante toda a realização da pesquisa. Não havia como adiantá-lo, a pesquisa já possuía o seu próprio tempo. Tempo da acolhida temática, tempo da maturação, tempo da realização, tempo das observações, tempo do distanciamento, tempo do fechamento de uma etapa, abrindo para outras que virão.

Eu, enquanto pesquisadora, me transformei durante o processo da pesquisa, assim como pude observar o olhar mais sensível de algumas

⁶⁴ A importância das ações desenvolvidas no projeto Piloto Linha do Abraço tiveram o reconhecimento da Secretaria Estadual de Cultura do Estado, através da aprovação do referido projeto em edital público do IPAC, neste ano de 2010.

crianças e as mudanças nos comportamentos dos adultos em relação a essas crianças: com mais cuidado, com mais atenção, com mais amor.

Pode-se dizer que a pesquisa-ação cumpriu seus objetivos e etapas, promovendo a mudança, provocando mecanismos de adaptação e indução. As ações realizadas no projeto já se reverberam nos espaços do museu, da comunidade e também da instituição de ensino superior⁶⁵, onde estudam os colaboradores voluntários.

⁶⁵ A pesquisa aqui realizada, juntamente com a colaboração de estudantes voluntários do Instituto de Música da UCSAL, fortaleceu a proposta de implantação de um Núcleo de Pesquisa em arte/educação nesse Instituto, junto ao curso de Licenciatura em Artes Visuais, implantado, neste ano de 2010.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. B. M. ; Arruda S. M. de. **Como fazer referências: bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documentos**. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/design/framerefer.php>>. Acesso em: 20 jul. 2008.
- ALVES, J. B. M. **Teoria Geral de sistemas**. Florianópolis. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~jbosco/Egc.html>>. Acesso em: abr. 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Informação e documentação – citações em documentos – apresentação: NBR 10520. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. Informação e documentação – referências – elaboração: NBR 6023. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. Informação e documentação – trabalhos acadêmicos - apresentação: NBR 14724. Rio de Janeiro, 2005.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993. (Ofício de arte e forma).
- BAHIA (Estado). Decreto nº 8.626 de 29 de agosto de 2003. Disponível em: <http://www.ipac.ba.gov.br/site/conteudo/institucional/regimento/#content>. Acesso em 15 maio 2008.
- BARBOSA, Elyana. **Gaston Bachelard**. O arauto da Pós-Modernidade. 2. ed. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3.ed.rev.e.aum. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, RENÉ. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico; A poética do espaço**. Trad. Remberto Francisco Kuhnen, Antonio da Costa Leal, Lídia do Valle Santos Leal. S.P: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores).
- _____. **A água e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **A poética da devaneio**. 2.ed. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes., 1996.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.
- BLACKMORE, S. **The meme machine**. New York; Oxford University Press Inc., 1999.
- BORBA, Sergio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, Joaquim. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRASIL. Lei 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. **Lex**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 jan. 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares**. Artes Visuais, 1997.
- BRIGSS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet**. 2.ed.rev.e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- CANCLINI, N.G. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. In: Holanda, Heloisa Buarque de (Org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Nacional**, n. 23, 1994 p. 95-111.

- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. Tradução de Álvaro Cabral. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venâncio Majer. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CREMA, R. **Além das disciplinas: reflexões sobre a transdisciplinaridade geral**. In: WEIL., P.; D'AMBROSIO, U.; CREMA, R. **Rumo à nova transdisciplinaridade**. São Paulo: Summus, 1993.
- DAMÁSIO, A.R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DARRAS, Bernard. De l'éducation artistique à l'éducation culturelle. IN: UNESCO, PORTUGAL, **Conférence mondiale sur l'éducation artistique, développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle**, Lisbonne, 6 mars., 2006
- DAWKINS, R. **The selfish gene**. 2.ed. Oxford UK, 1990.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. R.J.: Ed. 34, 1995.
- DEWEY, J. A Arte como Experiência In : **Os Pensadores**. Trad. Murilo Leme. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.
- _____. **Art as experience**. N.Y. Penguin Books, 2005.
- _____. **Cultura e indústria na educação**. In: BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3.ed.rev.e.aum. São Paulo: Cortez, 2001.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2004.
- DUCHAMP, M. O ato criador. In: BATTCOCK, G. **A nova arte**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- EISNER, W.E. **The arts and the creation of mind**. Virginia: Yale College, 2002.
- EFLAND, Arthur D. **Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum**. N.Y, Teachers College Press; Reston, VA, National Art Education, 2002.
- EFLAND, Arthur D. **Imaginação na cognição: o propósito da arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FALK, JOHN. The Director's Cut: Toward an Improved Understanding of Learning from Museums, **Wiley InterScience online**, 2004.
- FALK, JOHN; STORKSDIECK, MARTIN. Using the Contextual Model of Learning to Understand Visitor Learning from a Science Center Exhibition, **Wiley InterScience (online)**, 18 Jul. 2005.
- FERRAZ, M. (coord. ed.). **Lina Bo Bardi**. São Paulo: Instituto Lina Bo e P.M. Bardi, 1996.
- FIALHO, F. A. P. **Introdução as Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.
- FIALHO, A. F. P.; BRAVIAN, G. ; SANTOS, N. **Métodos e Técnicas em Ergonomia**. Florianópolis: Edição dos autores, 2005.
- FASTREZ, Pierre. Characteristic (s) of hypermedia and how they relate to knowledge. **Education Media International (online)**. 2001.
- FRANGE, L. B. Arte e leitura de imagens – considerações. **Revista Univille**, v.10, n.1, Jul., 2005.

FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas Oficina Editorial, 2003.

_____. **Mediação cultural, Artes Visuais e Educação**. Disponível em: <[http://www.rede-](http://www.rede-educacaoartistica.org/docs/m_red/Teresinha%20Sueli%20Franz_Mediacao%20cultural%20Artes%20Visuais%20e%20Educacao.pdf)

[educacaoartistica.org/docs/m_red/Teresinha%20Sueli%20Franz_Mediacao%20cultural%20Artes%20Visuais%20e%20Educacao.pdf](http://www.rede-educacaoartistica.org/docs/m_red/Teresinha%20Sueli%20Franz_Mediacao%20cultural%20Artes%20Visuais%20e%20Educacao.pdf) >. Acesso em 15 jul. 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 35. ed. S.P.: Cortez, 1997.

GARCIA, R.A.S. o novo paradigma tecnológico e a produção em arte: conceitos introdutórios. In: ROCHA, C. (Org.). 15 Encontro Nacional da ANPAP. **Arte: limites e contaminações**. Salvador: ANPAP, 2007. 2.v. p.193 -201.

GARDNER, H. **Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GARDNER, H. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e as dos outros**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

GERGELY, G.; CSIBRA, G. The social construction of the cultural mind. Imitative learning as a mechanism of human pedagogy. **Interaction Studies** 6:3, Benjamins Publishing Company, 2005.

GUATARRI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudio Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GOMBRICH. E.H. **Arte e ilusão**. S. P.: Martins Fontes, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. **Estudos e Pesquisa, Sistema de informação e indicadores culturais**, 2003-2005, n. 22.R.J: IBGE, 2007. (CD ROM)

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO E CULTURAL DA BAHIA. IPAC Página eletrônica principal. Disponível em: <http://www.ipac.ba.gov.br/site/conteudo/institucional/organograma/#content> Acesso em 25 jan. 2009.

INSTITUTO DO PATRIMONIO ARTÍSTICO E CULTURAL DA BAHIA. **Regimento do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia**. <Disponível em: <http://www.ipac.ba.gov.br/site/conteudo/institucional/regimento/#content>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

JANSON, H. W. **História geral da arte**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.v. 2

JAUSS, H. R. **A história da literatura**. S.P.: Ática, 1994.

JOHNSON, M. **The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason**. Chicago: University of Chicago Press.

LANGER, S. **Sentimento e forma**. S.P. Perspectiva, 2003.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência - O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A emergência do cyberspace e as mutações culturais**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/paradigmas/pierrelevy/emerg.html>. Acesso em: 3 mar. 2007.

LITTLEJOHN, S. T. **Fundamentos teóricos da comunicação humana**. Trad. Álvaro Cabral. R.J: Guanabara, 1988.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Trad. de Bertha Halpern Gurovitz Petrópolis, R. J.: Vozes, 1996.

- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- MATELLART, Armand e Michele. **História das Teorias da Comunicação**. 3. ed. S. P.: Loyola, 2000.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. B.H. Ed. UFMG, 2002.
- MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. Trad. Humberto MARIOTTI; Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F.J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 4.ed.S.P. Palas Atena, 2001.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.(Coleção Prospectiva, v.3.)
- MELLO, C. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: SENAC, 2008.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MINAYIO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O.C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINISTÉRIO DA CULTURA. **Cultura em números**: anuário de estatísticas culturais. Brasília: MINC, 2009.
- MINISTÉRIO DA CULTURA. **Plano Nacional de Museus**. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/sbm/downloads/Política_Nacional_de_%20Museus.pdf> Acesso em: 20 nov. 2008.
- MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MORIN, E. **O Método II**: a vida da vida. Trad. De Marina Lobo. 3. ed. Porto Alegre: Salina, 2005.
- MORIN, Edgar. Complexidade, consciência do incerto – Diálogo com Jacques Ardoino. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000a.
- _____. **O Método 5**: a humanidade da humanidade, Trad.: Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.2004.
- MORIN, E.; MOIGNE, J.-L. Le. **A inteligência da complexidade**. 2.ed.São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Nova Consciência).
- MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.
- MÖRSCH, Carmen. **A experiência educativa na Documenta 12**. Videoconferência em 8 ag. 2008. Disponível em: <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.agenda/eventos-2008-2o- semestre/a-experiencia-educativa-na-documenta-12-debate-com-carmen-morsch/>. Acesso em 30 ag. 2008.
- MUSEU DE ARTE POPULAR. **PROGRAMA - CETA**, s/d, s/p.Mimeo.

- MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA. **Catálogo do 15º Salão da Bahia**. [s/], 2009.
- MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA. **Relatório Núcleo de Arte Educação**. Salvador. 2008.Mimeo.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: TRIOM, 2001.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- NONAKA, I; KUONNO. The concept of “ Ba” building a foundation for knowlwdge creation, **California Management Review**, vol. 40 n° 3, 1998.
- O MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA. São Paulo: Banco Safra, 2008.
- OLIVEIRA, Olívia de. **Lina Bo Bardi**: Sútis substâncias da arquitetura.São Paulo: Romano Guerra Editora; Barcelona, Esp.: Editorial Gustavo Gili, 2006.
- PARAISO, Jueaz. A gravura na Bahia. In: PORTUGAL, Claudius (org.).**Jueaz Paraíso- Desenhos**. Salvador: FCJA: COPENE, 2001.
- PERKINS, D. ; BLYTHE T. Putting Understanding Up Front. **Educational Leadership**. Disponível em: <http://www.learner.org/channel/workshops/socialstudies/pdf/session2/2.Understandin gUpFront.pdf>. Acesso em 2 mar. 2008.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. **Dez competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad.: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3.ed. R.J.: LTC, 2009.
- _____. **Epistemologia genética**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- RAMACHANDRAN, V. S. Mirror neurons and the brain in the vat. **Edge, Third Culture**. Acesso em 13 fev, 2008, disponível em: http://www.edge.org/3rd_culture/ramachandran06/ramachandran06_index.html, 2006.
- _____. Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind "the great leap forward" in human evolution.**Edge, The Third Culture**, Disponível em: <<http://www.edge.org/documents/archive/edge69.html>, (2000)>. Acesso em 5 fev, 2008.
- REIS, H. (coord.). **Museu de Arte Moderna da Bahia**. Petrobrás; Fundação Cultural do Estado da Bahia; Secretaria de Cultura e Turismo Governo da Bahia. São Paulo: Burti, 2002.
- RISÉRIO, Antonio. **Avant-garde na Bahia**. São Paulo: Instituto Lina Bo e P.M.Bardi, 1995. (Pontos sobre o Brasil)
- ROSE, Mei; ROSE, G. M.; BLODGETT, J.G. The effects of interface design and age on children’s information processing of web sites. **Wiley InterScience** (online). 2009. Disponível em: www.interscience.wiley.com>. Acesso em 8 abr. 2010.
- RIZZOLATTI, G.; BUCCINO, G. The mirror-neuron system and its role in imitation and language. Dehaene, G.R. Duhamel, M. Hauser & G. Rizzolatti (eds), **From Monkey Brains to human brain**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2004.

- SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. S.P.: Paulus, 2003.
- SANTAELLA, L. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, Diana. **A arte no século XXI**: a humanização das tecnologias. São Paulo: UNESP, 1997.
- SANTOS, N.O **conhecimento organizacional**. Florianópolis, Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento- Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Anotações de aula. Mimeografado.
- SANTOS, Maria Célia T.M. **Museu e educação. Conceitos e métodos**. 2001. Disponível em: http://www.rem.org.br/download/MUSEU_E_EDUCA__O_conceitos_e_m_todos_Porto_Alegre%5B1%5D.pdf. Acesso e, 20 jun. 2008.
- SOUSA, R. P. L. de. **Roteiro didático da arte na produção do conhecimento**. Campo Grande: UFMS, 2005.
- SUANO, M. **O que é museu**. S.P. Braisliense., 1986.
- TEIXEIRA , Edival S. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vygotsky: alguns aspectos de duas teorias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 235-248, jul./dez. 2003.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**.9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.(Coleção temas básicos de pesquisa-ação).
- ULBRICHT, V. R.; BUGAY, E.L. **Hipermídia**. Florianópolis: Bookstore, 2000.
- UNIVERSITY OF CALIFORNIA - Los Angeles Culture Influences Brain Cells: Brain's Mirror Neurons Swayed By Ethnicity And Culture. **Science Daily**. Disponível em: <<http://www.sciencedaily.com/releases/2007/07/070718002115.htm>>, Acesso em 1 mar., 2008
- UNESCO. Carta da Transdisciplinaridade. In: **I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade** , Convento Arrábida, Lisboa, Portugal, 1994.
- VALVERDE, M. Recepção e sensibilidade. In: _____. **As formas do sentido**. São Paulo: DP&A Ed.,2003.
- VARELA, F.J.; THOMPSON, E.; ROSCH,E. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLLE, M. e outros (Org.).6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luis Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 1998.(Coleção polêmicas do nosso tempo, 59).
- WEIL, P. Axiomática transdisciplinar para um novo paradigma holístico. In: WEIL., P.; D'AMBROSIO, U.; CREMA, R. **Rumo à nova transdisciplinaridade**. São Paulo: Summus, 1993.

APÊNDICE A – EXEMPLO DE PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS



Programação Oficinas mês de maio - 2009

<p>Local: sala sub-solo MAM – próximo ao Café Pontos de foco: MAM /CSU</p> <p>Objetivo Geral: Compreender o processo percorrido até o momento, a partir dos trabalhos e vivências realizados pelas crianças e orientadores;</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Ler, selecionar e organizar os desenhos já realizados; Elaborar nova proposta utilizando os trabalhos já realizados e escolhidos pelas crianças.</p> <p>Número de crianças por encontro: em torno de 20</p>			
Data	Proposta	Mediadores	Equipamentos
15 de Maio – sexta-feira Manhã e tarde	Organizar os trabalhos já realizados; Assistir aos <i>movies</i> e ver as fotos dos encontros; Escolher alguns trabalhos para utilização em nova proposta Escolha de um tema para a nova proposta – MAM/ Com. Solar do Unhão	Roseli	Televisão DVD Cabo com Conexão internet
19 de Maio – terça-feira Manhã e tarde	Elaborar nova proposta, Construir uma estória com os trabalhos escolhidos; “Alimentar” o blog do Projeto	Roseli	Televisão DVD Cabo com Conexão internet
22 de Maio – sexta-feira Manhã e tarde	Construção poético-visual; “Alimentar” o Blog do Projeto	Roseli	Televisão DVD Cabo com Conexão internet
26 de Maio – terça-feira Manhã e tarde	Construção poético-visual; “Alimentar” o Blog do Projeto	Roseli	Televisão DVD Cabo com Conexão internet
29, 30 e 31 de Maio Sexta-feira, sábado e domingo	Organizar a exposição	Roseli	Tela de projeção Projector data show Cabo com Conexão internet
Obs: As atividades acontecerão concomitantemente.			

APÊNDICE B – Questionário aplicado – Mediadores MAM BA



MEDIADORES MAM BAHIA

1 – Sexo:

Masculino

Feminino

2 - Sua idade está na faixa etária de:

a - 18 a 24 anos b - 25 a 31 anos c - 32 a 38 anos d- 39 a 45 anos

e-46 a 52 anos f - 53 a59 anos g - acima de 59 anos

3 –Há quanto tempo exerce a função de mediador?

4 – Para você, qual a diferença entre uma visita guiada, visita monitorada e visita mediada?

5 – Você já acompanhou colegas de trabalho, de outros setores em visitas? Essas visitas são programadas? Com que frequência?

6-Você participa da concepção da programação das mediações?

Como são elaboradas as propostas de mediações? Como acontecem?

Público Exposição Artista Atividades práticas

7- Em média, quantas mediações vc. faz por semana e qual o perfil do público?

8-Como é a reação do público frente a trabalhos de arte contemporânea? Você se lembra de algum fato curioso?

9-Existe alguma categoria ou linguagem que vc. percebe que chame mais a atenção do público infantil e adolescente?

10-Existem propostas de mediações diferenciadas, de acordo com o público?

11-Você já teve retorno de mediações que realizou, com escolas ou grupos?

12-Existem propostas específicas para as comunidades e escolas do entorno?

13-Você conhece as crianças que participam do projeto Linha do Abraço? Se sim, percebe alguma diferença no comportamento das mesmas, ao visitarem o museu?

14-Você acredita na importância de sua função? Por quê?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

(p.1)



Questionário Pais e/ou Responsáveis

- 1 -Qual o seu nome?
 - 2 -Fale-me sobre os seus filhos e ou enteados. Quantos são?
 - a- Qual a idade deles?
 - b- Estão todos estudando?
 - c- Qual (is) o (s) nome (s) da(s) escola(s) em que estudam?
 - 3- Eles participam do Projeto Linha do Abraço?
 - a- Há quanto tempo?
 - 4 - Para o que você acredita que o Projeto Linha do Abraço está contribuindo?
 - 5 -Como era(m) sua(s) criança(s) antes da participação no Projeto:
 - a- Havia interesse em ir ao museu?
 - b- Como eram e estão as notas na escola? Melhoraram, continuam iguais ou pioraram?
 - c- Estão mais concentradas, prestam mais atenção ao que estão fazendo?
 - d- Lê com mais facilidade?
 - 6 -Você percebe alguma mudança na(s) sua(s) criança(s) com relação, a saber, sobre o museu, sobre as exposições?
 - a- E sobre o desenhar, o falar sobre os trabalhos de arte, os colegas?
 - b- Eles ficaram mais perguntadores depois que estão participando do projeto?
- Se sim, sobre o que perguntam ou fazem comentários?
- a – História do museu ;
 - b - História de vida das pessoas da comunidade;
 - c - desenho das casas da comunidade;

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

(p.2)



Questionário Pais e/ou Responsáveis

- d- a capela o casarão e os galpões do MAM;
- e – trabalhos de arte do museu ;
- f – trabalhos de arte feitos por elas;
- g- outros.....

7- O que podemos melhorar, com relação ao Projeto?

8 – Você gostaria de participar de uma oficina dos cursos de artes visuais? Tem preferência por alguma ?

9-Você já visitou o MAM? Foi depois ou antes do Projeto?

10 - Sua idade está entre a faixa etária de:

- a - 18 a 24 anos b - 25 a 31 anos c - 32 a 38 anos d- 39 a 45 anos
- e-46 a 52 anos f - 53 a59 anos g - acima de 59 anos

11 -Você trabalha? Em quê? É o dia todo?

12 – A renda mensal das pessoas que trabalham em sua casa está na faixa de:

- 1 a 3 SM ¹ 4 a 6 SM 7 a 9 SM 9 a 11 SM Acima de 11 SM

13 -Você tem em sua casa:

a-Aparelho de tv b-Aparelho de DVD c- Comp.com internet

d-Telefone celular e -Rádio f –Aparel. de Som g –Máq. Fotográfica

h – livros i-Revistas e jornais

¹ SM – salário mínimo

Queremos melhorar sempre nosso Projeto, por isso agradecemos sua participação!
Muito Obrigada!

ANEXO A – ARTIGO 17 CAPÍTULO IV DA RESOLUÇÃO Nº 016/03 DO REGIMENTO DO IPAC

Art. 17 - Ao Museu de Arte Moderna – MAM, que tem por finalidade dirigir, coordenar, supervisionar, preservar, controlar, administrar os procedimentos do Museu e promover e apoiar as atividades relativas às artes visuais contemporâneas na Bahia, compete:

I - organizar e manter atualizado, conforme as normas técnicas de identificação, classificação, avaliação, tombamento, empréstimo, exposição e segurança, os objetos e documentos de valor cultural integrantes do acervo do Museu, situados em exposição e/ou em reserva técnica;

II - promover, apoiar e incentivar novos talentos de vanguarda da arte contemporânea, através de exposições, salões e outras atividades voltadas para as diferentes manifestações artísticas culturais, articulando-se com entidades e instituições afins;

III - programar a pauta de eventos culturais a serem promovidos no MAM, por pessoas físicas ou jurídicas, desde que acatem os critérios museológicos pertinentes e em acordo com a pauta geral do IPAC;

IV - programar, acompanhar, coordenar e supervisionar os eventos culturais promovidos no MAM, por pessoas físicas ou jurídicas;

V - programar, executar, orientar, coordenar e avaliar as exposições de longa ou de curta duração do acervo do Museu, observando os critérios técnicos de documentação, conservação, exposição e montagem;

VI - acolher, apoiar, estimular e participar de exposições de curta duração, solicitadas por pessoas físicas ou jurídicas, desde que articuladas com as reais demandas do Museu e da comunidade;

VII - controlar, orientar e supervisionar as condições técnicas dos objetos de valor cultural, quando houver deslocamento, fazendo cumprir as normas de documentação, preservação e segurança;

VIII - controlar, organizar e orientar os procedimentos de empréstimo das peças do acervo, fazendo valer os comportamentos de conservação, segurança, embalagem, transporte e respectiva documentação técnica e administrativa;

IX - identificar, registrar, diagnosticar e solicitar a execução de procedimentos de restauro e de conservação dos bens culturais móveis, bem como do imóvel;

X - promover e assegurar mecanismos de pesquisa em apoio à documentação do acervo, à realização de exposições temporárias,

fornecendo subsídios para a elaboração de catálogo, folheto, etiqueta e outros, visando proporcionar ao público as informações básicas e contextualizadas das obras do acervo;

XI - promover, incentivar e acompanhar a edição de publicações sobre as coleções do Museu, a edição de catálogos monográficos, livros ou folhetos sobre as exposições, eventos e temas pertinentes ao acervo, podendo articular-se com entidades e instituições afins para promover o intercâmbio de atividades, a partir da aquiescência da Direção Geral;

XII - promover, estimular e apoiar cursos, seminários, palestras, programas e atividades de interesse de pesquisadores, professores, estudantes e da comunidade em geral, visando integrar Museu – história – comunidade e o patrimônio em geral;

XIII - executar, supervisionar e controlar as atividades de recepção, registro, distribuição, elaboração e arquivamento de correspondência e documentos, manutenção, limpeza e segurança;

XIV - recolher, por compra, doação, legado ou permuta, obras plásticas ou objetos de valor cultural, que possam complementar e enriquecer o patrimônio, por serem considerados de bom nível artístico ou representativos de uma época;

XV - elaborar relatórios periódicos de atividades técnicas e administrativas, de dinamização do acervo e atendimento ao público, conforme determinação da Direção Geral;

XVI - editar e manter atualizado o catálogo do acervo do MAM;

XVII - promover os procedimentos técnicos-científicos para tombamento, classificação e catalogação das obras bibliográficas, zelando pela conservação e procedendo a restauração das mesmas;

XVIII - estabelecer critérios museográficos de apresentação das coleções;

XIX - supervisionar a embalagem e transporte de peças.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO – 15º SALÃO DA BAHIA

(p.1)



Núcleo de Arte e Educação

Prezado (a) Visitante, queremos avaliar nossos serviços educativos, por isso solicitamos que responda as perguntas abaixo. Você pode marcar mais de uma alternativa, quando achar necessário. Muito obrigado!

1. Já veio alguma vez ao Museu de Arte Moderna da Bahia?

sim não

1.1 Se SIM, qual a frequência?

sempre que há uma nova exposição pelo menos uma vez ao mês
 regularmente esporadicamente

2. Você recebe os convites eletrônicos dos eventos que acontecem aqui?

sim não

3. Você recebeu informações sobre o complexo arquitetônico do Solar do Unhão?

sim não

4. Você tem conhecimento sobre o programa de ações educativas do museu?

sim não

4.1 Se sim, como ficou sabendo?

rádio e-mail cartaz site do MAM
 folder mediador outros

5 Quais espaços expositivos que você visitou?

Todos Capela Casarão Subsolo
 Galeria 3 Parque de escultura

6. Sua visita foi mediada por algum dos educadores?

Sim Não Em alguns Momentos

7. Você participou de alguma ação educativa durante a sua visita?

Sim Não

7.1 Se sim, qual ou quais:

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO – 15º SALÃO DA BAHIA

(p.2)



Núcleo de Arte e Educação

8. Para você é importante saber sobre:

- Dados biográficos do artista.
 Tema(s) e assunto(s) tratado(s) na(s) obra(s) exposta(s).
 Técnica utilizada para realização da obra
 Outros

9. Que outras atividades você frequenta aqui no Solar?

- cursos palestras conversas com artistas seminários
 workshops Jam no MAM Pinte no MAM
 Projeto Cinema de Artista Sala de Arte do MAM

10. Sua visita foi prazerosa?

- Bastante prazerosa Razoavelmente prazerosa Pouco prazerosa

11. Deixe-nos alguma(s) sugestão (ões)

12. Sexo: Masculino Feminino

13. Faixa etária

- de 7 a 12 anos de 13 a 18 anos de 19 a 24 anos
 de 25 a 30 anos de 31 a 36 anos de 37 a 42 anos
 de 43 a 48 anos de 49 a 54 anos de 55 a 60 anos
 de 61 a 66 anos acima de 66 anos

14. Se possível, nos deixe seu e-mail: