



e-ISSN 2357-9854

## **Discursos verbo-visuais: a produção de sentido tecida entre o museu e a escola**

Ivana de Macedo Mattos (Universidade Federal do  
Espírito Santo — UFES, Vitória/ES, Brasil)

Moema Martins Rebouças (Universidade Federal do  
Espírito Santo — UFES, Vitória/ES, Brasil)

**RESUMO – Discursos verbo-visuais: a produção de sentido tecida entre o museu e a escola** – O artigo apresenta parte de uma pesquisa realizada no Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) envolvendo 98 crianças, de quatro turmas de 5<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental de uma escola privada localizada na cidade de Vitória, Espírito Santo. Como corpus investigativo elege eventos propostos pelo Programa de Ação Educativa do Museu que nortearam a exposição “Meu País Tropical” e as práticas realizadas pelas crianças na escola. O artigo enfatiza as análises dos discursos verbo-visuais produzidos pelas crianças oriundos de uma destas práticas a partir da fundamentação da semiótica discursiva. As análises dos discursos verbo-visuais evidenciam a importância que as crianças atribuem a esta relação entre o museu e a escola em suas vidas. Conclui que as relações entre o museu, a escola e a Arte podem ser tecidas desde a mais tenra idade, com o intuito de ofertar e contribuir para um ensino de arte que vá além do conhecimento de técnicas, e que invista na educação pelo sensível.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Museu e Escola. Discursos Verbo-Visuais. Ensino de Arte.

### **ABSTRACT – Verbal-visual discourses: the production of meaning woven between the museum**

**and the school** – The article shows part of a research conducted in Espírito Santo State Art Museum (MAES), involving 98 children from four classes of Brazilian Middle School 5<sup>th</sup> grade in a private school located in Vitória city in Espírito Santo state. It selects events proposed by the museum Educational Action Proposal as investigative corpus, which guides the exhibition “My Tropical Country” and the children performed practices in the school. The article emphasizes the verbal-visual discourses analysis produced by children from one of these practices through discursive semiotics. The verbal-visual discourse analyses evidence the importance children give to the relationship between museum and school. It concludes that the museum, school, and Art relations can be woven since an early age in order to offer and contribute to Art education which goes beyond techniques knowledges, and invests in a sensitive education.

### **KEYWORDS**

Museum and School. Verbal-Visual Discourse. Art Education.

## **Introdução**

O estudo de que trata este artigo situa-se em campo de investigação diversificado e amplo do ensino da arte, que envolve diferentes instituições sociais educativas, o museu e a escola. Incluído numa pesquisa que quer compreender a produção de sentido tecida entre estas instituições, este artigo descreve, analisa e

discute uma das práticas educativas propostas para crianças do ensino fundamental que nunca haviam visitado um museu de Arte. A escolha pelo Museu de Arte do Espírito Santo (MAES), adveio da aproximação e parceria da professora com esta instituição, desde sua inauguração em 1998. Com conhecimento do cronograma para o ano de 2014, considerado o tempo na escola de preparação das crianças, a escolha para a produção de dados foi para a exposição “Meu País Tropical” da artista alemã Heidi Lieberman. As 98 crianças pesquisadas pertencem a quatro turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, com a idade de 09 e 10 anos, de uma escola privada de Vitória, Espírito Santo.

Com a intenção de compreender os efeitos de sentido que a visita ao museu provocou nas crianças, as práticas propostas na escola consideraram desde a faixa etária delas, como a necessidade de uma aproximação mais lúdica que as envolvesse. A aproximação com as obras no museu, as perguntas que emergiram desse encontro, e em contrapartida a ausência da artista, inspiraram e fundamentaram a proposta de prática incluída neste artigo. A professora sugeriu um diálogo com a artista a partir de um suporte utilizado para correspondências curtas entre pessoas: o cartão postal, que tem como característica a dupla face, o que permite que, de um lado, seja explorado e produzido um texto plástico-visual, e do outro, um texto verbo-visual.

Para que se possa acompanhar esse processo de produção de sentido das crianças o artigo está organizado em quatro partes: na primeira apresentar-se-á o referencial e a metodologia que embasaram as análises da investigação, na segunda os percursos propostos na relação museu-escola, na terceira a produção de sentido nos textos verbais e na quarta as considerações.

### **Discursos visuais: a imagem e seus sentidos**

Como a presente investigação envolve o estudo da produção imagética e verbal das crianças, o referencial teórico e metodológico é o da semiótica discursiva e/ou greimasiana. Tendo como objeto o texto, a semiótica tem como escopo a descrição e a explicação de “como o texto diz o que diz” Barros (1990). Compreendemos que essa teoria é pertinente, uma vez que nos mostra ‘como’ os textos produzem sentidos a

partir das análises dos procedimentos que os estruturam e os tornam um todo de sentido. Definido de duas formas, o texto para a semiótica é objeto de significação e, por conseguinte, tem sua principal preocupação no estudo dos mecanismos que o engendram e que o constituem como uma totalidade de sentido. Entrementes, é também objeto de comunicação, portanto, está inserido entre tantos objetos culturais sociais e determinados pelas formações ideológicas que os produzem (Barros, 1990).

Para a análise dos textos plásticos e visuais, utilizamos a semiótica plástica, pois dá subsídios ao semioticista para tornar visíveis os processos de estruturação da imagem, como a de um desenho, uma pintura, ou as produções plásticas das crianças.

Na perspectiva de Buoro (2002), essa metodologia possibilita a análise de expressões das formas e de sua disposição no espaço, das cores, dos materiais empregados e dos contrastes plásticos, e constrói categorias de significantes associados a significados, na busca de tornar visível o que está inscrito nas obras de arte.

Buoro (2002) afirma que na semiótica plástica, o caminho da leitura é tomado no percurso inverso ao da produção, no caminho do olho que percebe mediante o contato visual com os planos de expressão e de conteúdo. Neste percurso o leitor/semiolicista ativa as suas experiências sensíveis e aguça a sua memória. Nessa concepção de leitura, é todo o nosso corpo que lê e que implica a construção de sentido. Caminho de leitura necessário para a análise da produção das crianças, desde a materialidade do texto visual e verbal posto no cartão postal, e nesse processo tornar visíveis a organização compositiva contida neles.

### **Percursos propostos: relação museu-escola**

Nas aulas de retorno à escola, após a visita ao museu de Arte, a professora propôs às crianças que enfatizassem a temática da exposição visitada, na procura de um olhar sensível e pessoal de como viam o “*seu país tropical*”. Para a construção plástica do texto plástico-visual foi ofertado como suporte o papel canson, no tamanho padrão do cartão postal (10x15cm), bem como papéis lisos e estampados, e os usuais

lápiz de cor, cola e tesoura. Com estes materiais cada um poderia criar o seu país tropical.

No processo de produção artística das crianças, preferiu-se não trabalhar com exemplos, na aposta que as experiências sensíveis compartilhadas no museu alcançassem as crianças em outro espaço/tempo, o da escola. Dada a diversidade plástica, figurativa, técnica e temática do país tropical da artista, a proposta consistiu numa prática que promove uma sensibilização ao vivido das crianças, o resgate de repertórios plásticos já conquistados e uma associação do tema à forma e do conteúdo à expressão.

O esperado era que as crianças desenvolvessem o seu próprio percurso criativo, sem que fosse ligado a cópia a partir de um modelo pré-estabelecido, por este motivo nenhuma imagem da artista foi apresentada. Contudo, algumas crianças, por estarem juntas em grupos de três ou quatro em uma única mesa, ficaram muito presas a modelos mentais já construídos. O resultado surge na presença do estereótipo em alguns trabalhos. Na temática “país tropical”, essas figuras-padrão remeteram tradicionalmente à presença do “sol, mar e coqueiro” e, como consequência, esses elementos foram bastante figurativizados nas produções.

É importante aqui ressaltar a origem e o significado da palavra estereótipo. O nome estereótipo vem do grego “stereos”: sólido e “typos”: marca, impressão. Segundo o estudo realizado por Vianna (2000), a origem da palavra vem do século XVIII, três séculos depois do advento da imprensa e do uso de pranchas já compostas pelos tipógrafos para novas impressões. Dessa forma, a tipografia introduziu um novo processo de reprodução em massa a partir de um modelo fixo, que recebeu o nome de clichagem ou estereotipia.

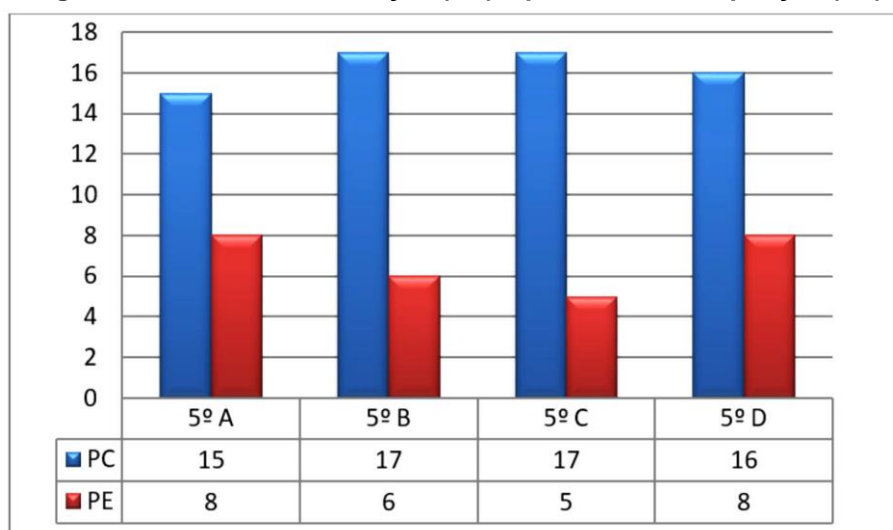
Vianna (2000) constata que estereótipo e clichê, embora sejam palavras diferentes, representam coisas muito semelhantes. Tiveram a mesma origem, mas, ao longo da história, ganharam conotações diversas, que permanecem ainda hoje, ambas significando a repetição seja de imagens, seja de ideias. A autora considera que os desenhos escolares brasileiros “são estereotipados e guardam as mesmas

características da palavra: são duros, fixos, imutáveis e reproduzíveis ao infinito”.  
VIANNA (2000, p.34)

Nessa perspectiva, quando professores equivocadamente apresentam modelos prontos a suas crianças, essas imagens mostram como o mundo deve ser representado, pois fornecem um repertório pronto, que só precisa ser repetido e apropriado.

A partir da análise dos desenhos das crianças, nessa primeira etapa quantitativa, observou-se que, nas quatro turmas, o PC (processo de criação) foi superior ao PE (processo de repetição). Desse modo, verificou-se que os desenhos analisados que se enquadraram na categoria de estereótipo relacionam-se com as questões de repetição e automatismo, uma vez que não foram ofertadas cópias para reprodução. A ênfase nesse trabalho foi do processo criativo. Todavia, em função das “imagens mentais automatizadas”, preconcebidas pelas crianças, muitas vezes ainda na mais tenra idade, o estereótipo foi observado. No gráfico a seguir, observa-se a categorização nas quatro turmas analisadas: 5º A, 5º B, 5º C e 5º D.

**Figura 1 - Processos de criação (PC) x processos de repetição (PE)**



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores (2015).

Com o objetivo de colocar à mostra os modos de produção das crianças, a seguir, apresentam-se dois exemplos com o intuito de se observar a categorização PC x PE.

Figura 2- Da esquerda para a direita: L.F.; D.B.; P.H. e L.A. (2014)



Fonte: Acervo dos autores.

A escolha dos desenhos não se deu por critérios de valor ou de beleza, mas como encaminhamento metodológico que possibilita contemplar um exemplo da representatividade reiterada nas categorias isotópicas apresentadas. A isotopia, conforme Fiorin (2013), é a coerência semântica. Se o que faz do texto uma unidade é a reiteração, a redundância, a repetição, a recorrência de traços semânticos ao longo do discurso produz percursos isotópicos.

Na observação e análise das formas de expressão agruparam-se os textos plásticos-visuais nas seguintes categorias plásticas e figurativas: espacialidade, composição com poucos elementos, formas abstratas, presença do verbal, único trabalho na posição vertical, uso de moldura, ocupação plena do suporte, cultura material e imaterial. Após essa categorização, foi analisado um trabalho de cada categoria pelo viés da semiótica plástica, observando a descrição do plano de expressão e de conteúdo, pois, a partir desses planos, é que se visualizam as outras esferas de relação que neles se articulam.

Pelo viés da metodologia da semiótica plástica, foram desvelados aspectos importantes discursivizados nas produções. A reiteração da figura da 'bola' em alguns desenhos, leva-nos a crer que as crianças sentem a força, a importância e o amor que o futebol tem para o povo brasileiro, de certa forma, afirmando a influência dos

momentos vividos com a Copa do Mundo no Brasil. A presença do sol, do mar, do coqueiro e das cores vibrantes nas produções, elementos do “estereótipo” do senso comum, quando se trata de “tropical”, também são reveladas por algumas crianças, ao criarem o cenário do Brasil tropical delas. Contudo, essas figuras, na produção como um todo, presentificam-se de forma poética e sensível.

Nos desenhos, cuja figurativização foi a de árvores, matas, animais, bem como em composições plásticas abstratas cujas cores e formas remetem implicitamente a essas figuras, são apontadas as marcas e a importância que esses elementos têm para as crianças em seu país tropical. Observou-se, também, que os pontos turísticos, a música, em destaque o samba, o cenário político, a mulher brasileira e a diversidade que o Brasil possui em todo o seu território, de norte a sul, são importantes para as crianças e aparecem em suas produções desse cenário tropical.

### A produção de sentido nos textos verbais

Para a produção das narrativas verbais, a proposta foi que expressassem para a artista Heidi Lieberman, como foi a experiência de terem ido pela primeira vez ao museu de arte e apreciado suas obras. Nesse trabalho, foi utilizada uma parceria interdisciplinar, o que incluiu as duas professoras de Língua Portuguesa das turmas investigadas, para que com elas produzissem os textos verbais direcionados à artista. A seguir, pode-se visualizar um exemplar dessa produção.

Figura 3 - Frente e verso do cartão postal



Fonte: Acervo dos autores.

Reproduzida toda a estrutura formal do cartão postal, incluindo o selo necessário para o envio pelo correio para a artista, denomina-se esta como uma produção verbo-visual. Para essa análise dos discursos verbais das crianças, utilizou-se também a fundamentação teórica da semiótica discursiva.

Após a leitura de cada narrativa textual, depreendeu-se que falar sobre a experiência vivida no museu abriu caminhos para que se tecessem muitos comentários em relação à visita, à exposição, ao museu, à própria artista, às obras de que mais gostaram, dentre outros. Assim, na primeira análise dessa produção observou-se que as crianças expressaram, de maneira quase unânime, ter gostado da visita ao MAES, bem como da exposição “Meu país tropical”. Para valorizar essa rede de informações, foram tecidas duas categorizações maiores: *relações entre a exposição, a artista e suas obras x relações entre o museu e a visita*. A partir dessas duas categorias, destacamos as ramificações que dela emergiram com maior incidência.

### **Relações entre a exposição, a artista e suas obras**

Por meio da primeira categorização “Relações entre exposição, a artista e suas obras”, observou-se que as crianças em seus discursos elogiaram de forma expressiva a artista Heidi pelo seu fazer artístico, mas, apontaram diferentes aspectos desse fazer. Para propiciar uma melhor visibilidade à compreensão dos sentidos apontados por elas, fez-se uma análise que evidencia o que as crianças destacaram ter apreciado na obra de Heidi e as reiteraões observadas.

Concordamos com Martins (2012) quando diz que as obras de arte são tecelãs de diálogos, elas podem nos atrair, nos repelir, mas sempre nos inquietam e, por vezes, fazem-nos rever nossos próprios conceitos, levando-nos a pensar em outros aspectos e dimensões do vivido.

Nesse sentido, pode-se compreender que ocorreu uma experiência significativa das crianças com o museu e suas obras, levando-as a uma produção de sentidos. Nos discursos delas, acerca da exposição, foram observadas leituras com pontos de vista diversificados de acordo com a análise das narrativas.



As crianças destacaram ter apreciado a exposição e as obras de Heidi, enaltecendo a artista por meio de temáticas que se reiteraram. A criatividade e o talento da artista; o sentimentalismo, a profundidade e beleza observados nas obras; o encantamento e inspiração que as obras proporcionaram a elas foram destacados. Algumas crianças também acharam a exposição legal. Elas elogiaram as pinturas de Heidi e demonstraram compreender a forma de expressão da artista ao destacarem *as cores, sombras e o material reciclado* utilizados nas obras. *A Criatividade, a Cor e a Beleza* foram as três categorias que se repetiram nos discursos das crianças das quatro turmas.

Por esse viés, e com base na abordagem proposta por Michael Parsons (1992), consideramos a interação realizada como uma experiência estética. O autor desenvolveu uma pesquisa em que buscou compreender a arte pelo prisma do desenvolvimento cognitivo, utilizando para isso estágios de compreensão estética, por acreditar que as pessoas alcançam as percepções complexas da maturidade passando por uma série de estágios.

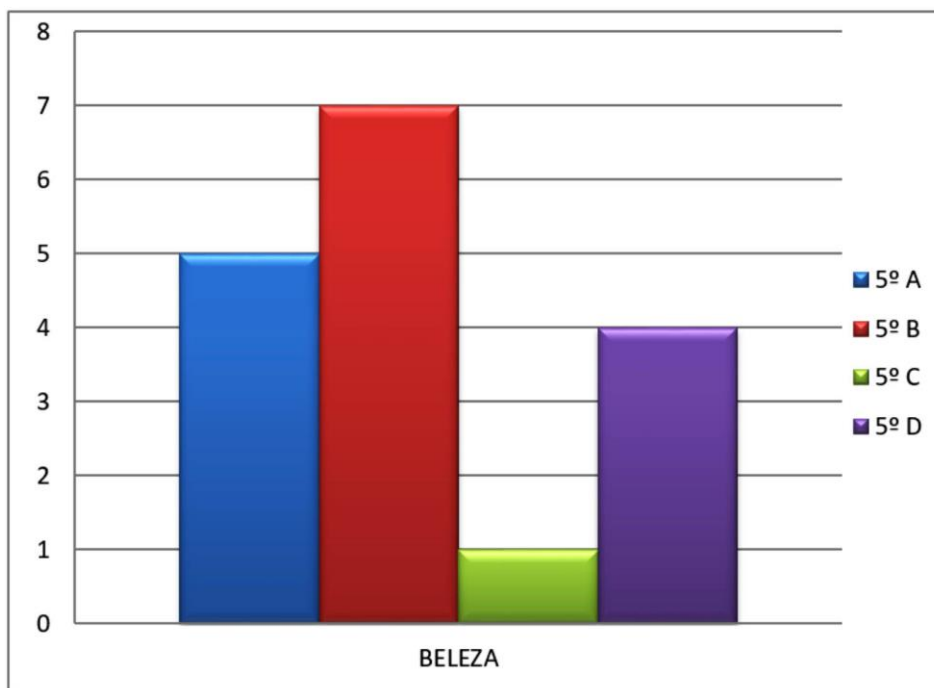
A intenção do Parsons não estava em classificar nem descrever as pessoas, mas compreender como elas entendem a arte. Ele propôs cinco estágios de desenvolvimento, relacionando-os às ideias centrais que estruturam o pensamento das pessoas sobre a pintura: 1º estágio: a cor (pré-linguístico); 2º estágio: o tema (incluindo as ideias da beleza e do realismo); 3º estágio: a expressão das emoções; 4º estágio: o meio de expressão (a forma e o estilo) e o 5º estágio: a natureza dos juízos. O autor, nessa investigação, considerou que há uma evolução da compreensão estética dos sujeitos e apontou a existência de dois aspectos, um estético e o outro psicológico. No primeiro, cada estágio se aperfeiçoa à medida que incorpora uma nova percepção e a utiliza para interpretar as pinturas de modo mais complexo, do ponto de vista estético.

Nessa perspectiva de análise, percebe-se que algumas crianças em seus discursos destacaram ter gostado das obras de Heidi pela *beleza*. Segundo a categorização por meio da experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo proposto por Parsons (1992), elas se enquadram no segundo estágio, no

qual se relacionam *beleza e realismo*. Isso pode ser observado no gráfico, por turmas, e nos discursos de algumas crianças:

‘Seus quadros são lindos e inspiradores’; ‘Quando fui ao museu e vi suas obras me encantei, elas são lindas e muito alegres’; ‘Seus quadros estavam muito bonitos, mostram muita coisa do Brasil’; ‘Suas pinturas foram muito bem representadas, são muito lindas. Você é uma grande artista’.

**Figura 4 - Proporção de crianças no segundo estágio, segundo Parsons**



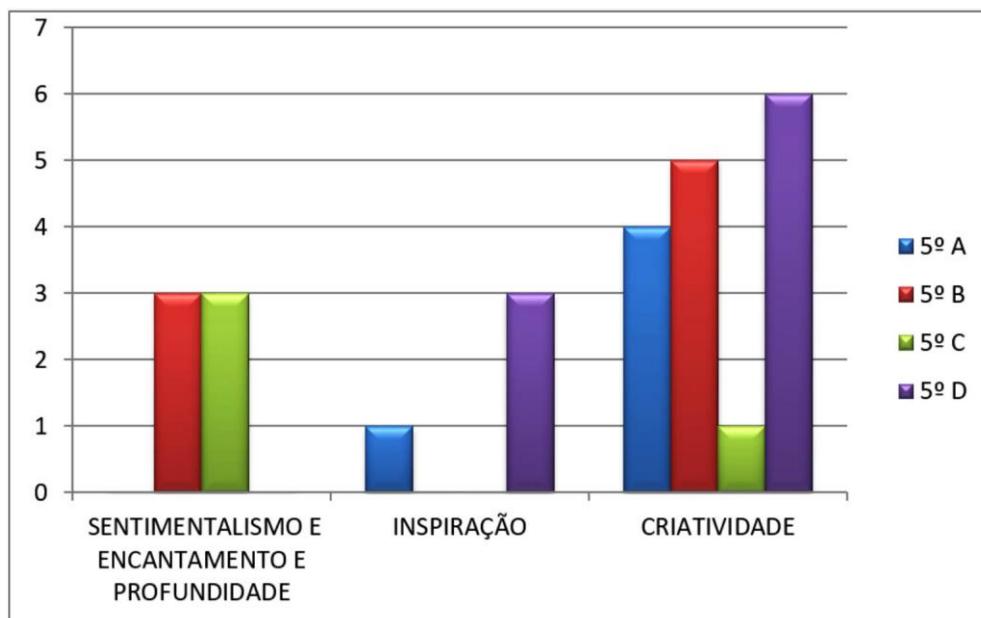
Fonte: Gráfico elaborado pelos autores.

Parsons (1992) salienta que o tema ou o assunto de que trata a obra é a porta de entrada para a compreensão de um quadro. O autor afirma que, nesse estágio, como o objetivo da pintura é representar alguma coisa, os quadros não figurativos não têm grande sentido, pois serão considerados melhores quanto mais realistas forem.

As crianças também, em seus discursos, reiteraram, na relação entre a exposição, a artista e suas obras, o destaque à *Criatividade, ao Sentimentalismo, à Inspiração, ao Encantamento e à Profundidade*. Conforme Parsons (1992), essas crianças enquadram-se no terceiro estágio de desenvolvimento cognitivo. Nesse estágio, mesmo que ainda intuitivamente se perceba a expressividade nas obras, o autor destaca que a beleza, o realismo estilístico e a habilidade do artista não são relevantes. A pintura é observada a partir da experiência que ela nos provoca; quanto

mais intensa e provocativa, melhor ela será. A seguir, observa-se a incidência por turmas, no gráfico, e os discursos de algumas crianças.

**Figura 5 - Proporção de crianças no terceiro estágio, segundo Parsons**



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores (2015).

I - Criatividade: “Eu adorei suas obras, elas são bem criativas e bem brasileiras, gostei muito de conhecê-las”; “Você é muito criativa, você representou o Brasil muito bem, suas pinturas são geniais”; “Heidi, eu gostei muito de suas obras, pelo tropicalismo e a criatividade, o jeito novo de misturar várias técnicas, como colocando jornal na obra”.

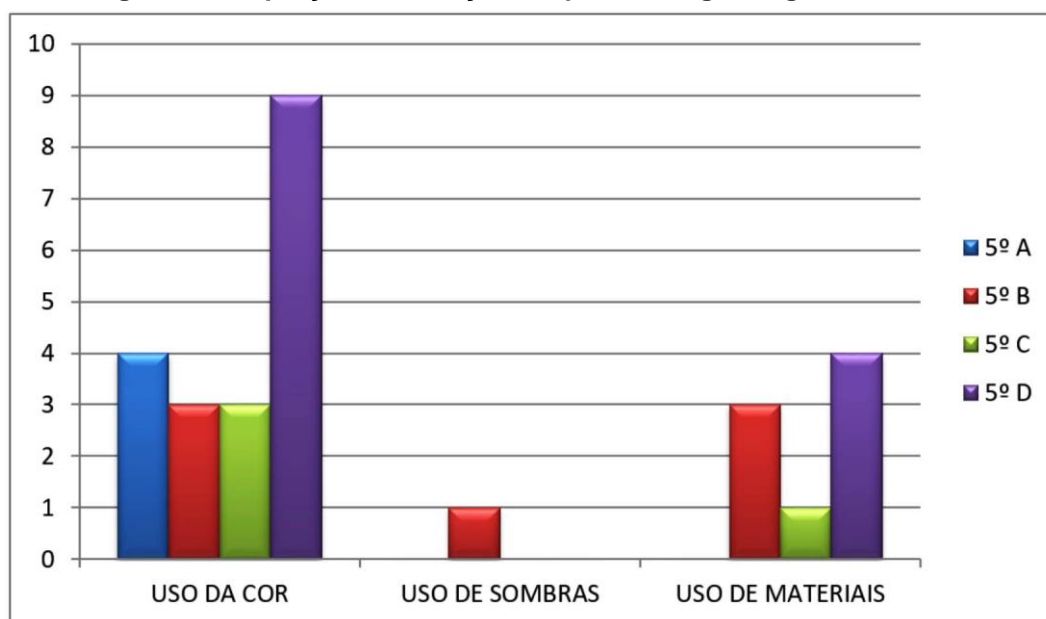
II - Sentimentalismo: “Gostei muito de suas obras, pois você expressa sentimento nelas; com a obra ‘Saudade’, você expressou o sentimento saudade”; “Adorei suas obras, eu acredito que nelas você expressa sentimentos”.

III - Inspiração, Encantamento e Profundidade: “Eu gostei muito de seu trabalho e achei muito inspirador, eu adoro desenhar e me deu muita inspiração”; “Eu gostei muito de seus trabalhos, as artes que você faz são encantadoras”; “Adorei a exposição, suas obras são muito profundas para mim, ainda não entendo muita coisa de arte, mas gostei de seus quadros”.

Já nos discursos de determinadas crianças, foi frequente a relevância dada por eles aos meios de expressão da pintura pelo: *Uso da Cor, Uso de Sombras e Uso de*

*Materiais.* Segundo Parsons (2002), essas crianças se enquadram no quarto estágio de desenvolvimento cognitivo, em que a forma e a expressão revelam a significação da obra, e transcendem os limites da subjetividade individual. Nesse estágio, tem-se a percepção de como as linhas, as cores, a textura, a composição e a técnica se encontram estruturadas na obra, revelando o seu estilo e o seu significado. O gráfico a seguir mostra essa incidência nas turmas, e os discursos das crianças, a seguir, revelam que eles se encontram nessa categoria.

**Figura 6 - Proporção de crianças no quarto estágio, segundo Parsons**



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores.

IV- Uso da cor: “Suas obras têm cores vivas e lindas”; “Adorei a exposição e suas obras, gostei do tema e do jeito que você usou as cores”; “Eu adorei suas obras, são muito coloridas”; “As suas obras são todas coloridas, misturadas, alegres e divertidas”.

V- Uso de sombras: Uma criança destacou especificamente; “Gostei muito das obras, cores e sombras”.

VI - Uso de materiais: “Gostei da obra ‘Meu país tropical’ porque mostra que nem todo lixo é lixo”; “Gostei quando você reciclou os copinhos de sorvete e transformou em arte”; “Gostei do jeito novo de misturar várias artes, como colocando jornal na obra”; “Suas obras me ensinaram que podemos reaproveitar materiais, você tem um ótimo talento”.

A mostra do MAES foi uma homenagem e celebração do estado do Espírito Santo ao ano dedicado às relações Brasil-Alemanha. A própria temática proposta para a exposição 'Meu pais tropical' e apresentada pela artista Heidi Lieberman por meio de suas produções artísticas são, segundo o catálogo da exposição, "declarações pessoais pela experiência do seu Brasil Tropical através de sua arte com experiência do cotidiano. Seu material é cultura, gente, natureza" (LIEBERMAN, 2014, p.4). Nesse sentido, foram também citados pelas crianças discursos que tematizam o Tropicalismo e a Cultura Brasileira: "Eu gostei de suas pinturas porque muitas representam o povo brasileiro, como o esportista e a mulher negra com seus balangandãs"; "Heidi, achei super legal sua exposição sobre o Brasil, mostrou muita coisa que eu nunca tinha percebido em anos e que você percebeu em alguns meses. Muito obrigada por compartilhar sua visão do Brasil com a gente".

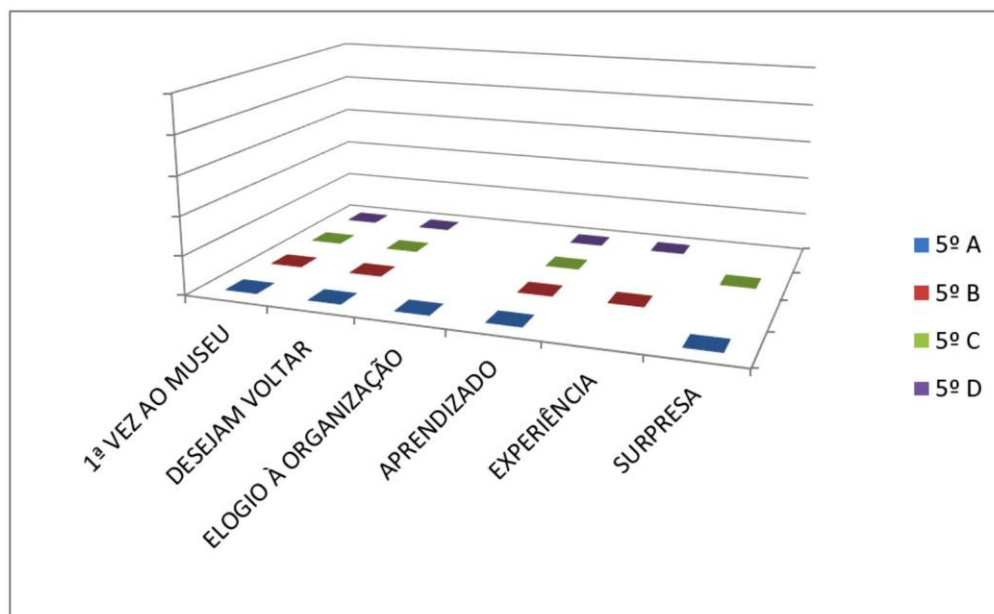
Após essa etapa de análise, depreende-se que as crianças ficaram entre o segundo, o terceiro e o quarto estágios por meio da abordagem proposta por Parsons (1992). O autor ressalta, ainda, que as pessoas alcançam as percepções complexas da maturidade passando por esses estágios, e isso é de cada um de nós, independente de idade, gênero, escolaridade, situação socioeconômica, entre outros, pois possuímos concepções diferentes quanto às características que uma obra deve apresentar e quanto à forma correta de julgá-la; e tais concepções afetam, profundamente, a nossa maneira de reagir diante das obras que vemos.

### **Relações entre o museu e a visita**

Das crianças participantes, 73 % ainda não haviam visitado um museu de arte, mas a análise das narrativas aponta para a existência de uma experiência estética significativa vivenciada por elas. As crianças afirmaram em seus discursos que "gostaram bastante do museu, da primeira visita, elogiaram a organização, reiteraram que foi experiência marcante, de conhecimento e aprendizado". Algumas delas mostraram o desejo de ir novamente à mostra de Heidi, inclusive de conhecê-la pessoalmente, e também algumas crianças se sensibilizaram pela surpresa, experimentando a "estesia" do encontro com a arte. Comentários acerca da "primeira vez que foram ao museu, o desejo de voltar e o aprendizado que a exposição lhes

proporcionou” foram reiterados nas quatro turmas, como se pode observar no gráfico a seguir e nos discursos das crianças:

**Figura 7 – Relações entre o museu e a visita**



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores.

I - Primeira vez que foram ao museu: “Foi a primeira vez que eu fui a um museu de arte e me impressionei”; “Heidi, eu nunca tinha ido ao museu e depois que fui, passei a gostar ainda mais de arte, desenhos e pinturas, por isso te agradeço, obrigada! ”.

II - Desejaram voltar: “Gostei muito da exposição, espero poder ver mais suas pinturas”; “Gostei de todas as obras criadas por você, se eu pudesse ia ver de novo”.

II - Organização: “Gostei muito do museu e da sua exposição, achei suas obras bem bonitas, tudo estava muito diversificado e bem organizado”.

IV – Aprendizado: “Heidi, a exposição me ajudou a saber mais sobre arte e sobre você. Apesar de não ter te visto, deu pra sentir o amor que você tem pela Alemanha e pelo Brasil”; “Eu aprendi muita coisa interessante, como fazer pinturas com cores mais vivas e coloridas e utilizando material reciclado”.

V – Experiência: “A experiência de ter ido ao museu foi uma das melhores, as obras estavam demais”; “Eu aprendi muitas coisas e adquiri experiências”; “Heidi, obrigado por ter me proporcionado essa experiência”.

VI - Surpresa: “Já fui a várias exposições, mas essa me surpreendeu”.

VII - Queriam conhecer a Artista: “Adoraria te conhecer”; “Adorei suas obras, embora não tenha te visto, vi suas fotos e te achei linda, fiquei louca para te ver, mas como não foi possível escrevo essa carta. Enfim suas obras são maravilhosas. Espero te ver um dia”; “Até agora foi a primeira vez que fui ao museu de arte e gostei muito. Quando eu crescer vou querer ser arquiteta, eu vou pegar suas ideias, beijos de sua fã”.

### **Considerações**

Um dos objetivos dessa pesquisa foi compreender como o museu de arte (MAES) atuou na produção de sentidos dos estudantes, a partir das relações estabelecidas com a escola. Com a fundamentação da semiótica discursiva, os desenhos e narrativas apresentados nas produções plásticas-visuais e verbo-visuais revelam discursos das crianças que reiteram aspectos marcantes nesse vivido não só no museu e na escola, mas também na vida. Oliveira (2013, p. 180) diz que podemos pensar “[...] a teoria semiótica, enquanto mecanismos de descrição e análise das narrativas da vida, destacando entre essas não só as da própria aprendizagem na escola, mas também fora dela”.

Para Rebouças e Magro (2009) quando produzimos arte, nossas referências anteriores se apresentam de forma consciente ou não; colocamos nelas imagens que permeiam nossas vidas. Entretanto, percebeu-se no fruir das produções que o “repertório [foi] ampliado, e a produção [ganhou] uma postura muito mais madura, diversificada e rica”. (REBOUÇAS E MAGRO, 2009, p. 170).

A organização metodológica ao abranger toda a produção das crianças possibilitou a análise de todo o material investigado, desse modo, foi possível descrever, analisar e interpretar a produção das crianças e apresentá-las em gráficos visuais. Estes possibilitam uma visualização dos percursos analíticos empreendidos por uma única prática proposta pelo professor.

Desse modo, compreende-se que esse repertório sobre a Arte pode ser tecido desde a mais tenra idade, seja na escola, na família ou na vida cotidiana; contudo, pode-se fazê-lo com a contribuição especial de um ensino de arte que vá além do conhecimento de técnicas que invista na educação pelo sensível, propiciando aos educandos “sabor pelo conhecimento, relacionando o que [aprendem] com o seu estar no mundo e [assim], vão descobrindo o saber e descobrindo-se, pelo aproximar-se do conhecimento” (OLIVEIRA, 2013, p. 179).

Por esse prisma, conclui-se que essa experiência foi singular e significativa, e revela que o diálogo entre o museu e a escola pode ser rico e render frutos. Frutos da experiência vivida e sentida, frutos de arte, de sensações e de ideias.

## Referências

- BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- BUORO, A. B. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.
- FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 15ª ed. São Paulo: Contexto, EDUSP, 2013.
- LIEBERMAN, H. *Meu país tropical* / Heidi Lieberman – Vitória: [s.n.], 2014. (catálogo da exposição).
- MARTINS, M. C. Mediação: primeiros encontros com arte e cultura. In: MARTINS, M. C. e PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos da cultura*. São Paulo: Intermeios, 2012.
- OLIVEIRA, A. C. de. *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.
- OLIVEIRA, A. C. de. Entrevista com Ana Claudia de Oliveira: por Sandra Regina Ramalho e Oliveira. *Palíndromo*, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 178-197, 2013.
- PARSONS, M. J. *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- REBOUÇAS, M. M. e MAGRO, A. *A cidade que mora em mim*. Vitória: EDUFES, 2009.
- VIANNA, M. L. R. *Desenhos recebidos e imageria escolar – uma possibilidade de transformação*. São Paulo: USP, 2000. Tese (Doutorado em Artes), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

### Ivana de Macedo Mattos

Bacharel em Artes Plásticas (1996), Licenciada Plena em Educação Artística (2000), Especialista em Abordagens Contemporâneas em Arte/educação (2001) todos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação pela mesma Universidade (UFES) na linha de pesquisa Educação e Linguagens. Doutoranda em Educação PPGE/UFES. Atua no ensino de arte há 21 anos, na rede privada de ensino, e, atualmente, é professora do Ensino Fundamental e Médio. Orientador de Trabalho de Graduação do Curso de Artes Visuais EAD/UFES. Participante do grupo de pesquisa GEPEL /Cnpq.

E-mail: mmattos.ivana@hotmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1802574587899359>



**Moema Martins Rebouças**

Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica (1981), Mestrado em Educação (1995) ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC de São Paulo (2000). Pós-doutorado pela Universidade de Belas Artes do Porto. Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Participa do grupo de pesquisa do Centro de Pesquisas Sociosemióticas - CPS das instituições PUC/SP, USP e CNRS de Paris e é líder do grupo de pesquisa GEPEL /Cnpq. É bolsista de produtividade do Cnpq (2016 a 2020).

E-mail: [moemareboucas@gmail.com](mailto:moemareboucas@gmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4414451806305375>

*Recebido em 10 de novembro de 2017*

*Aceito em 16 de abril 2018*