

O museu: um espaço para aprender a falar sobre obras de arte
The museum: a space to learn to talk about works of art

Ana Dias-Chiaruttini¹

Université Côte d'Azur, LINE, France

RESUMO

Este artigo mostra como o museu pode não só ser um parceiro da escola e prolongar as aprendizagens escolares, particularmente em termos de discurso sobre obras de arte, como também desenvolver o aprendizado sobre o seu funcionamento e seus códigos culturais. Ao analisar uma visita escolar com alunos de 3 e 4 anos de idade, podemos compreender como o tipo de mediação escolar do museu se adapta, ou não, a um público desta faixa etária. O padrão não muda muito em comparação com outras visitas com um público escolar com mais idade, mas o mediador é muito cuidadoso na escolha das palavras para descrever as obras. Desta forma, as crianças aprendem a visitar o museu e a expandir seu repertório linguístico e seu repertório de experiências culturais. Isto representa um grande desafio social em diferentes países.

PALAVRAS-CHAVE:

Museu. Visita escolar. Gênero do discurso. Corpo. Emoção

ABSTRACT

This article shows how the museum can be a partner of the school and prolongate school learnings, particularly in terms of discourse about works of art, but also develop learning about museum functioning and cultural codes in order to train visitors. By analyzing a school visit with 3- and 4-year-old children we can understand how the genre of school mediation of the museum adapts to a young audience. The pattern does not change much compared to other visits with an older school audience, but the mediator is very careful to provide the words to describe the works. In this way, children learn to visit the museum and expand their linguistic repertory and their repertory of cultural experiences. A great social challenge.

KEYWORDS:

museum - school visit - discourse genre - body and emotion.

Recebido em: 15/05/22

Aceito em: 02/07/22

¹ Email: ana.chiaruttini@univ-cotedazur.fr ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7705-7345>

1. Introdução

Um dos desafios da escola francesa é a aculturação com espaços culturais e o desenvolvimento de práticas artísticas e culturais. Nesse sentido, os currículos escolares prescrevem a visita escolar ao museu. Além de educar os alunos para se tornarem visitantes e assim democratizar o acesso a este espaço cultural, que para muitos cidadãos permanece um espaço cultural de elite, o desafio também é capacitá-los a desenvolver as habilidades para falar sobre as obras de arte. Nesse sentido, a visita ao museu é complementar ao currículo escolar. Conseqüentemente, uma série de trabalhos na França foram desenvolvidos para definir esta aprendizagem e caracterizar esse discurso (CHABANNE, DAFAYS, 2011; CHABANNE, 2013; DI ROSA, 2013; CLAUDE, 2015; DIAS-CHIARUTTINI, 2019; 2021). Neste contexto, propus definir o gênero do discurso que é construído no museu durante as visitas escolares como um gênero de mediação escolar desta instituição (DIAS-CHIARUTTINI, 2019; 2020). De fato, o número de análises que fiz nos últimos dez anos me permite caracterizar um formato de comunicação escolar que é diferente das visitas familiares (DIAS-CHIARUTTINI, 2021); por exemplo, os alunos se sentam no chão diante das obras de arte, levantam a mão para responder às perguntas do mediador. Duas atividades principais caracterizam esse gênero: compreender como funciona o museu (o que é uma exposição, como se mover no museu, quais são as proibições - não tocar nas obras, não correr, não falar alto, dentre outras); aprender a olhar e a falar sobre a obra de arte. O discurso sobre a obra de arte segue então um padrão: nomear o que se vê, relacionar os diferentes elementos uns com os outros e com o conhecimento das artes plásticas e da representação icônica, convocar o conhecimento sobre a história da arte e do artista e, finalmente, propor uma interpretação da obra. O mediador questiona os alunos sobre os primeiros passos para ajudá-los a buscar respostas e depois fornece o conhecimento e a interpretação da obra de arte. Uma das especificidades é também a referência à esfera escolar, pois o mediador cria conexões com o conhecimento escolar, ao mesmo tempo em que ele torna acessível o conhecimento da História da arte, o conhecimento museológico e, às vezes, a História para situar o período de criação da obra. Conseqüentemente, é um discurso que funde diferentes áreas de conhecimento para construir uma recepção das obras de arte altamente contextualizada.

No entanto, quando os alunos têm três ou quatro anos de idade, o que acontece? Como o mediador pode se adaptar a um público muito jovem, cuja amplitude de atenção e repertório

linguístico são ainda limitados? Trata-se de um novo tipo de discurso que se desenvolve ou de uma adaptação ao público? Para responder a estas perguntas, contarei especificamente com uma visita guiada, observada e transcrita, de uma classe de alunos de 3-4 anos de idade. Os dados construídos permitiram fazer referência a outras visitas com alunos mais velhos para determinar a especificidade do contexto em questão. Assim, quando for necessário, farei algumas comparações com crianças de 10 a 11 anos². Meu estudo se concentra numa análise do discurso do mediador e das interações entre o mediador e os alunos, e integra uma análise detalhada dos gestos dos corpos (todos os gestos são transcritos). No entanto, a apresentação deste trabalho aqui se concentrará em mostrar os elementos específicos sem entrar nos detalhes dos gestos. Esta reflexão se baseia em documentos de pesquisa que visava a comparar visitas escolares e familiares a diferentes museus (museu de arte, museu de ciências e museu de história natural). Vou considerar aqui apenas a visita ao museu de arte.

2. **Descobrir o espaço do museu**

O museu é uma instituição com códigos e todas as visitas escolares que tenho observado são momentos em que o mediador explica o que é um museu. Durante uma visita com alunos de 10 e 11 anos, a mediadora lhes dá as boas-vindas e apresenta o museu:

Médiadora (M)³: então já + bem-vindo em nosso museu e o museu existe graças à doação Jean e Geneviève Mazurelle / eles são pessoas que disseram bem nós não queremos guardar tudo o que não queremos dar tudo aos nossos filhos // nós queremos dar uma parte à metrópole de Lille / em Lille + a cidade de Lille e aqui ainda não havia nada // hoje nós temos um prédio com obras de arte que nos foi dado + então é graças a essas pessoas + e é por isso que escrevemos <a mediadora mostra a inscrição na parede> + a família Mazurelle + Jean e Geneviève Mazurelle + então ainda está lá, então por outro lado as obras que vemos mudam um pouco +++ as obras que vemos mudam de sala às vezes <a mediadora mostra uma pintura> + então às vezes colocamos esta pintura lá às vezes a colocamos lá às vezes a colocamos lá <a mediadora indica com as mãos vários lugares> então ela muda regularmente + então se você vem / você não deve acreditar em bah eu já vi tudo já estive no LaM + não + nunca vimos tudo, há tantas coisas e além disso continuamos a comprar obras que fazemos um pouco como Jean e Geneviève também coletamos obras (...)

² Estes dados foram construídos em uma ação cooperativa de pesquisa em que professores e pesquisadores trabalharam juntos para construir e analisar os dados. As visitas são todas financiadas pela pesquisa apoiada pela Região Hauts de France. Os professores que participaram com sua classe são associados à pesquisa ou não. Todos eles ensinam em escolas de bairros populares que estão muito distantes dos museus. Após a visita, os alunos tinham um questionário para responder ou por escrito - se tivessem idade suficiente - ou oralmente a um dos pesquisadores que se deslocaram pelas salas de aula. Esse é o caso da classe analisada neste artigo.

³ A transcrição respeita as normas propostas por Vion (1992) que são usadas para transcrever os elementos estudados / pausa curta + pausa mais *longa* :: alongamento da sílaba.

Nessa situação, o museu aparece como um lugar para coleções e doações, mas também como um espaço para salvaguardar o patrimônio que pertence a todos. É também um espaço dinâmico, que vive, e cujos objetos não são expostos continuamente e no mesmo lugar. A mediadora introduz, assim, elementos de conservação e museologia no seu discurso.

A visita com crianças de 3 a 4 anos não é uma exceção à regra. O mediador também apresenta o museu, mas vai adaptando o seu discurso. O encontro, no entanto, é diferente, é feito no *hall* de entrada:



M (mediador): ah eles são muito pequenos + olá eu vou me mudar para o outro lado para que eles não possam ver-me melhor ++ olá::: crianças / bem-vindas ao museu / meu nome é/é o que se chama ++ Alexandre /// então juntos vamos passar um pouco de tempo //vamos ao museu fazer / qualquer criança sabe o que vamos ver no museu? + sim + o que vamos ver + você sabe?

A (aluno): um tigre

M: um tigre? um verdadeiro tigre?

A: não, um falso

M: vamos ver tigres? +++ os tigres vivem no jardim zoológico / nos vamos ver pinturas / há alguma criança que pinta na escola?

AAA (alunos): sim

M: então o que você faz na pintura, me diga

A: rodas

M: <fazendo movimentos circulares no ar com suas mãos> + como estas rodas

A: sim

M: o que mais você faz com tinta ++ faz caracóis + como este <G mímicas espirais>+ fazer bastões + não?

A: não, estamos fazendo flores

M: flores? +++ vamos entrar no museu aqui há muito barulho + ok + então vamos nos levantar e vamos entrar nas salas do museu + eh + haverá um pouco menos de barulho

Este primeiro intercâmbio mostra as dificuldades em concordar sobre o que é um museu e especialmente sobre sua atividade e o que está dentro dele. O mediador tenta mobilizar os conhecimentos dos alunos, mas se vê bastante desamparado. Ele prefere entrar na sala de exposição para voltar ao que é um museu e para ajudá-los a descobrir as obras de arte. Após o descobrimento da primeira obra de arte, ele pede aos alunos que olhem ao seu redor para tomar consciência do seu entorno. Em seu discurso, o museu aparece como uma “casa grande cheia de salas diferentes”, “passagens secretas”, “escadas”, “pinturas”, “desenhos”, “esculturas”, “estátuas”, etc. Este vocabulário permite-lhe nomear os lugares que eles vão visitar e os objetos que vão ver. Assim, ele pergunta aos alunos o que compõe o museu: “o que há nas paredes?”. A construção do museu é completamente diferente aqui: é o espaço de exposição que é salientado e, acima de tudo, o vocabulário para nomear este espaço. No entanto, o discurso do mediador, ao explicar a grande proibição - não tocar nas obras - constrói o conceito de museu:

M: terão de ter muito cuidado quando andar pelo museu // porque não lhes é permitido tocar nestas molduras ++ sabem porquê?

Aluno: porque às vezes as coisas podem cair

M: ah podem cair e também // são velhos // têm mais de cem anos / isso significa que são mais velhos que os seus avós e avós, por isso pomo-los no museu para os proteger para que não se danifiquem, por isso temos cuidado.

Esta definição do museu é muito interessante. O mediador parece adaptar-se à tenra idade dos alunos, falando-lhes dos seus avós para construir com eles a ideia de “antigo”: tudo no museu é antigo, muito antigo! No entanto, os alunos podem não compreender por que é que estas obras precisam ser protegidas, a ideia de conservação permanece implícita. No final, o museu é um espaço que exhibe obras de arte que não podem ser tocadas. De fato, devemos considerar que a visita escolar ao museu requer ações de ambos os lados, o mediador e o professor. Isto me levou a propor com Cora Cohen-Azria a ideia de um “contínuo didático” (COHEN-AZRIA, DIAS-CHIARUTTINI, 2016). A visita da escola ao museu tem um “antes” e um “depois” que a liga à continuidade da vida de uma turma e à continuidade da aprendizagem. De volta à sala de aula, esta ideia pode ser revisitada. Isto permite que a ideia de memória coletiva e património seja construída ao longo das visitas ao museu. Além disso, este espaço a apreender é construído tanto pelo discurso como pela experiência do

corpo, seja pelas proibições - não tocar nas obras – mas também pelas posições dos corpos: sentados, sentados de pernas cruzadas, aproximando-se, prestando atenção às escadas, colocando os olhos ali, etc. Os alunos são constantemente solicitados a experimentar este ambiente.



Alunos sentados no chão diante de (?) uma obra de arte



Movimento dos alunos sob estreita vigilância

Vejamos agora como os alunos acessaram as obras em exposição.

Decifrar a obra de arte

Toda a visita é organizada em torno das obras de arte que o mediador escolhe a partir da exposição. Dependendo da idade dos alunos, o número de obras de arte varia, e a seleção de obras de arte também, mas o tempo dedicado a cada uma permanece bastante idêntico, entre 5 e 10 minutos. O padrão do discurso identificado também permanece quase igual: nomear, descrever e interpretar, mas os objetivos do mediador estão mais orientados para o vocabulário, para nomear o *que é visto e que permite* a compreensão do significado da obra de arte.

O acesso à obra de arte de Joan Miró, *Pintura*, 1933, é feito através do reconhecimento de algumas formas geométricas que as crianças identificam. Depois elas nomeiam as novas formas que o mediador traz.

M: aprenderam sobre formas na escola?

AAA: não

M: não:: / ninguém aprendeu as formas? se eu mostrar as formas? se eu mostrar esta forma?

As: um quadrado

M: ah um quadrado ++ pode ver-se que conhece + um quadrado que é um pouco estranho++ e isto?

A: uma poltrona

A: uma rodada (fazer o gesto)

M: uma rodada + algumas pessoas pensam que parece uma poltrona? ou um feijão? ou uma meia?

A: (risos e agitação)

M: um círculo // ah quem disse um retângulo? // ouvi alguém dizer / há um retângulo

A: não

M: sim::: há um // está lá

A: junto a ela
 (listam todas as formas: redonda, quadrada, retangular e triangular)
 M: e aqui é um pouco mais difícil ++ sabe como se chama?
 A: um olho
 M: um olho como um ovo ++ chama-se O::Val + oVAL
 A: oval
 M: oval

O termo “oval” aparece aqui como uma palavra importante, realçada pela prosódia do discurso do mediador, pela entoação e pela acentuação que ele coloca na palavra. É também realçado pelo processo de autonomia (DUBOIS, 1973), que torna possível nomear esta nova forma. “Oval” parece, assim, ser uma palavra nova para os alunos aprenderem (talvez conhecida por alguns deles ou não), mas para o mediador é uma palavra “nova” não conhecida dos alunos, para a qual ele chama a atenção desses jovens visitantes e para a qual voltará quando confrontado com outra obra de arte para verificar que ela pode ser reinvestida. Essa forma geométrica não se encontra ao mesmo nível de designação e possível recepção que as anteriores no discurso do mediador. Estas últimas situavam-se ao nível da enumeração sem qualquer retorno ou explicação de cada uma das outras formas mencionadas. Neste caso em particular, quando encontro os alunos novamente na sala de aula uma semana depois, e contam o que fizeram no museu, a palavra "oval" reaparece em seus discursos e permanece muito evocativa de sua experiência no museu e das obras para as quais a palavra foi usada para descrever. Esta insistência na palavra ativa a memória de trabalho dos jovens alunos (GAONAC'H, LARIGAUDERIE, 2000). A mediação cria uma espécie de “mot-vedette” (palavra-*star*) (ROUBAUD, 2020) que incentiva a aprendizagem da palavra e da realidade a que se refere (GROSSMAN, PLANE, 2008).

Nomear “objetos familiares” ou “formas familiares” reconhecíveis nas obras de arte permite ao mediador “trazer” os alunos para a pintura (como se poderia dizer, entrar numa obra de arte). Por vezes, como no início da exposição, a discussão sobre a obra limita-se a nomear as formas e as cores; outras vezes, o mediador reconstrói a história da pintura baseando-se nos elementos reconhecidos e nomeados, permitindo, assim, aos alunos reconstruir o significado da obra.

Vejamos um excerto de uma interação ocorrida aquando da observação do quadro *Composição Universal*, 1937, da autoria de Joaquín Torrez García:

M: há crianças que podem me dizer se reconhecem XX ferramentas? O que podem me dizer? O que veem?
 A: XXX peixes
 M: ah então isso é 95% nós vemos peixe / é engraçado / não é? é sempre o peixe primeiro/ XXX / o peixe ++ algum de

vocês vê mais alguma coisa?

A: sim, um coração

A: um triângulo /

M: ah vemos um triângulo e há o que

A: um coração

M: há crianças que veem algo mais?

A: um coração

M: e o que é isso?

A: um sol?

M: um sol

A: uma estrela

A: um coração

M: um homem grande // e isto?

A: heu heu / um coração

M: e isto?

A: heu heu /// um triângulo

M: talvez se pareça com uma letra do alfabeto

A: ah sim é A

M: chut / chut / existem crianças na turma

A: não

M: ah sim // há crianças na turma em que você está // quem conhece as letras? quem sabe ler?

A: Eu sei

M: há cartas aí

A: A

M: sim // conhece-os?

A: A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

M: (acenando com a cabeça admiravelmente) sim:: todo o alfabeto / sim e bem este quadro quando se olha para ele pode-se entendê-lo porque conta uma história de vida / chama-se composição universal / por isso é um nome complicado para nós +, mas significa que todos podem entender / porque a pessoa que fez o quadro / o seu nome é Joaquín Torrez García / ele escreveu as primeiras letras do seu nome aqui e bem ele viveu na França /, mas ele não falava a nossa língua / ele não sabia falar francês + ele falava espanhol e quando ele fez a sua pintura / ele queria que todos compreendessem e que ele contasse uma história sobre a vida / só agora falamos / só agora falamos sobre quando a pequena semente cresce

(inaudível)

M: e para que as pequenas sementes cresçam / há?

A: sol

M: sol e com a água e o sol / o peixe / apanhar o controle, meu amigo (dirige-se a um aluno deitado no chão) com água e sol, o peixe / é importante, são os primeiros habitantes da terra onde vivemos e depois houve uma evolução // havia crocodilos

A: crocodilos

M: dinossauros

(inaudível)

M: e depois apareceu o homem e mais cedo dissemos (inaudível) e o homem e a mulher e a sua casa e depois ir dar um passeio // como chegou aqui?

A: de ônibus

M: de ônibus / por isso ele não apanhou o ônibus // mas apanhou um trem e

A: um começo

M: e

A: um barco (mostra a prancha)

M: um barco (acena com a cabeça) (inaudível) atravessou o mar para vir até nós++++ não deveríamos continuar a nossa pequena caminhada?

Nesta passagem, nenhum termo em particular é explorado em profundidade pelo mediador, embora o seu discurso revele uma progressão temática estruturada em torno de campos lexicais: semente, água, sol - peixe, crocodilo, dinossauro - homem, mulher, casa - ônibus, trem, barco. Através destas palavras, que parecem familiares aos alunos, ele nomeia elementos do quadro (não é realmente uma descrição) e progressivamente revela parte do significado de certos símbolos no quadro, a fim de contar uma história contida na obra de arte. Desta forma, constrói uma compreensão inicial do significado da pintura e, ao fazê-lo, torna a obra de arte contemporânea acessível a estes jovens alunos.

Esta experiência enriquece o repertório das crianças – seja o vocabulário disponível de cada uma -, na medida em que se baseia em experiências individuais e coletivas nas quais elas são capazes de se exprimir (DAVID, 2000; FLORIN, 1993; VIGNER, 1993). O enriquecimento do vocabulário não resulta apenas de uma acumulação de novas palavras, mas de oportunidades repetidas e diversificadas de utilizar o repertório já existente para nomear o que é conhecido, mas também para nomear uma nova realidade, e assim completar o estoque individual de palavras de cada aluno ou experimentar as possibilidades semânticas deste repertório. Nesta perspectiva, as visitas escolares a museus são situações particularmente interessantes para desenvolver o vocabulário dos alunos desde tenra idade. Uma visita a um museu é uma situação de aprendizagem ideal para nomear ações de movimento, os meios de locomoção, as paisagens atravessadas, os lugares visitados; e permite ao jovem aluno exprimir a sua experiência, partilhá-la, mas também exprimir o mundo onde ele está crescendo. A visita guiada ao museu coloca os alunos quer numa situação interativa e que é, simultaneamente, uma continuação do trabalho escolar quer num novo contexto que os confronta com uma situação de comunicação bastante nova e com um repertório específico.

1. **Sentir as emoções, sentir com o corpo**



Amedeo Modigliani, *Maternidade*, óleo sobre tela, 130x81cm, 1919

Diante da obra de Amedeo Modigliani, *Maternidade*, o mediador conta com as emoções que a obra pode produzir nos alunos.

M: você vê o que ele representa

A: um bebê

M: ah você vê um bebê ++ então você vê algo mais

A: uma mãe

M: uma mãe ++ uma mãe e seu bebezinho / ali está a mamãe e em seus braços está segurando um bebê

A: um bebê

M: e sente-se meu menino / sente-se + e olhe para a cabeça +++ você se lembra desta forma que já vimos?

A: a cabeça

M: é redondo?

A: um bebê / um bebê / um bebê

M: o bebê é oval / ele tem cabeça?

A: OVAL

M: a mãe / ela tem uma cabeça?

A: OVAL

M: e esta mãe se parece com sua mãe?

A: não

M: sua mãe tem uma cabeça como essa?

A: não

M: com um nariz grande?

A: não

M: não olhar ela tem um nariz muito grande / todas as crianças vão fazer como eu / vamos pegar seu nariz ++ e se pegarmos seu nariz (ajoelha-se ao lado de uma aluna e faz o gesto de medir o nariz) vamos colocá-lo na boca é do mesmo tamanho + um nariz deitado é igual a uma boca +++ um nariz em pé é igual a uma boca deitada ++ um nariz em pé é igual a uma boca deitada ++ e lá para ela (volta para o quadro negro e aponta para o rosto da mãe) é - Será que

funciona?

A: não

M: ela tem um nariz grande e uma boca

A: inaudível

M: a boca dela é grande? ++++ é muito pequena

A: ela está triste / você sabe porque esta mãe está triste? olhe para suas roupas (...) ela é pobre // talvez ela não consiga alimentar seu bebê ///

A: ela está triste

M: sim ela está muito triste / faz o rosto quando você está triste / sim é assim // você faz o rosto mais longo

Além da reutilização da palavra “oval”, esta troca mostra como o mediador leva as crianças a se identificarem com os personagens dos quadros. Este processo, bem conhecido nas teorias da leitura literária (DUFAYS, GEMMENE, LEDUR, 2005), permite que as crianças sintam as emoções dos personagens: a tristeza vem dos rostos fechados e alongados da mãe e do bebê e das roupas da mãe, que sugerem a pobreza e a partir das quais o mediador cria um cenário: ela não pode alimentar seu bebê. No entanto, para fazer sentir este sofrimento, ele pede às crianças que imitem este rosto: a compreensão vem através do corpo.

É precisamente o corpo que o mediador mobiliza diante da obra de arte *The Boxing Ones*, 1985, de Barry FLANAGAN, para que as crianças possam sentir a força dessa luta, em que eles viram um jogo...

M: Estes são coelhos verdadeiros?

A: SIM::::::

M: Sim?

A: NÃO::::::

M: muitas vezes os coelhos neles / eles têm:::

A: orelhas

M: orelhas (mostra que são pontiagudas) / sim e muitas vezes no corpo têm pequenas? (mostra o seu antebraço)

A: pernas?

M: sim, lá / cabelo (mostra o antebraço, levantando o cabelo) / e não têm cabelo // e um coelho é assim tão grande?

A: Não

M: não, é pequeno // e um coelho anda sobre duas pernas?

A: salta

M: salta (ele salta) e está em todas as quatro (ele baixa o peito em direção à frente) / e estes são coelhos grandes / são tão grandes como eu (endireita-se ao lado da escultura) // são maiores do que você ++ então os coelhos são realmente maiores do que você?

A: sim

Alunos : (inaudível)

M: e algum de vocês, crianças, sabe o que está fazendo (estende os antebraços num movimento de ida e volta imitando o movimento certo e gancho no boxe)?

A: Eu conheço / eles estão me abraçando (2'09)

M: ah eles vão lutar para se abraçarem?

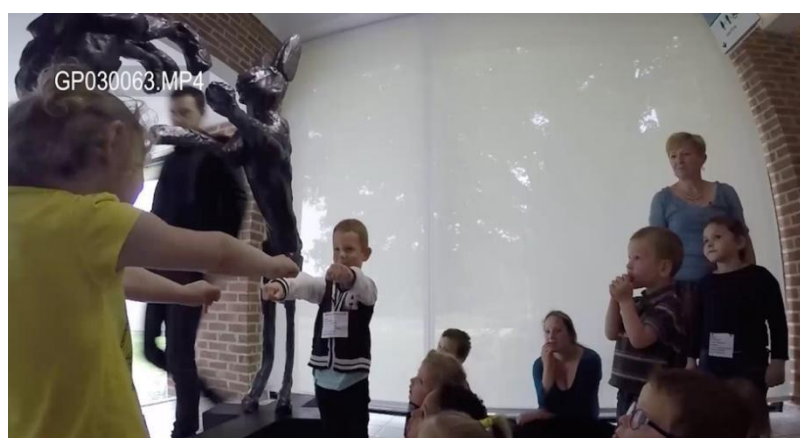
A: Eu conheço / eles conhecem?

M: algum de vocês pensa que eles fazem outras coisas? ++++ o que dizem?

A: (inaudível)

M: espera / espera (movimentos das mãos em direção a um aluno) não consigo ouvir o que ele está dizendo // (inaudível)
 A: movimentos de braços (inaudíveis)
 M: ele faz isso com os seus braços (repete o movimento dos braços) que não se luta na escola?
 A: sim (tímido)
 M: sim, boxe
 A: não estamos autorizados a lutar
 A: e eu no ônibus tive uma luta
 M: espera / estou ouvido (ele agacha-se em frente de um aluno)
 A: (inaudível)
 M: Ei amigos, alguém quer lutar?

Duas palavras chamam a atenção e permitem dizer o que esta estátua representa visualmente: duas lebres boxeando. Assim, o mediador traz dois termos, “coelho” e “boxe”, e constrói a originalidade deste trabalho a partir do conhecimento que os alunos têm destas duas realidades: estes coelhos não são reais, são desproporcionais, têm orelhas eretas e ameaçam-se mutuamente, com os punhos estendidos. Aqui, o termo “lebre” não é utilizado, sem dúvida porque para o mediador a questão não se encontra nesta distinção. A atividade de imitação que ele propõe permite aos alunos medir a posição dos corpos destes dois grandes coelhos personificados. No entanto, no museu, não é solicitado qualquer discurso sobre os movimentos que reproduzem, e essa é uma oportunidade particularmente rica para se lembrarem do que na escola experimentaram, o que fizeram e as ligações que podem fazer com a obra de arte de Barry Flanagan: dois grandes coelhos que lutam como homens. A referência à cruz sobre a qual as lebres estão lutando não é fornecida, pois o mediador sem dúvida considera que a idade dos alunos não permite que isso seja compreendido.



Imitação da obra *The Boxing Ones*, 1985, de Barry Flanagan

Assim, concordo com a análise de Christophe Wolf: “A linguagem e as imagens não podem substituir a performatividade do corpo, no máximo poderiam complementá-la” (tradução pessoal)

(WULF, 2016, p. 117).

Entretanto, é necessário pensar em complementaridade. Diante dessas obras, a imitação é essencial no processo de recepção das obras. TOMASELLO (2004) afirmou a importância da mímica no aprendizado da criança. Quanto a WULF (2014, p. 129), ele lembra o papel desse aprendizado mimético na apropriação da obra de arte:

O processo de imitação ocorre entre a obra e o espectador. Como um momento de comportamento mimético, a experiência estética assume importância fundamental. É verdade que a obra de arte contém certos conteúdos e formas, possíveis significados e uma mensagem. Entretanto, tudo isso só ganha vida na experiência estética. (tradução pessoal)

Visitar um museu significa visitar com o próprio corpo, seja ele limitado por códigos culturais ou pela visita escolar que impõe outros códigos (sentar no chão, levantar a mão...), significa também reagir a uma obra de arte, observar quantos visitantes se afastam, se aproximam da obra de arte, fazem mímicas. A mimetização de obras de arte é uma característica específica das visitas escolares com crianças pequenas; com alunos mais velhos, os mediadores não a utilizam. Eu apresentaria duas explicações: ocupar os corpos de crianças pequenas permite que elas se interessem pelo trabalho, mas também lhes permite sentir emoções: tristeza ou raiva, nos exemplos que apresentei. Diante de obras que não têm tal carga emocional, o mediador conta uma história para ajudar as crianças a entrarem nas obras.

Conclusão

Estes pequenos focos sobre momentos de visita a um museu permitem compreender como alunos com idades entre 3 e 4 anos aprendem a dizer o que eles veem nesse espaço e como eles desenvolvem um vocabulário para nomear elementos de obras de arte, mas também como o corpo é mobilizado para imitar as obras e sentir seu poder expressivo. Uma visita ao museu não é apenas uma oportunidade para descobrir este espaço cultural e se familiarizar com seus códigos, mas também para aprender novas palavras para descrever obras de arte e o mundo, e para experimentar as emoções que estão impressas no corpo. O mimetismo nos permite compreender a obra de arte, mas também compreender o ato artístico: expressar-se é também engajar o próprio corpo.

Voltando à pergunta que fiz no início desta reflexão - “como o gênero escolar de mediação

museológica se adapta à visita de crianças muito pequenas?” -, eu responderia através de dois elementos: o vocabulário e a imitação das obras. Isso pode parecer completar o que falta a esses jovens visitantes de museus, a menos que eles beneficiem de uma mediação mais completa do que outros... Podemos de fato pensar que as visitas escolares beneficiariam da integração dessas abordagens, independentemente da idade dos alunos.

Além disso, esta reflexão também nos leva a pensar em como situações de ensino da língua oral em sala de aula podem mobilizar o corpo (apresentação, debate e contra debate - concordo, discordo), leitura em voz alta, apresentação de uma imagem, imitação de uma imagem ou de um personagem, contação de um enigma com um tom específico, jogos de interpretação para defender uma ideia, contação de uma história com um fantoche, mímica de uma palavra e seu oposto, entre outras possibilidades. Penso que com os jovens alunos a linguagem se desenvolve com o corpo; e que aprender a falar na aula é também aprender a falar com este.

O mais importante é, certamente, considerar que o aprendizado escolar é estendido aos museus e que o aprendizado museológico é estendido à escola. Sair da sala de aula é, provavelmente, a melhor maneira de retornar a ela.

Referências

- CHABANNE, J.-C., Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'œuvre ? *Le français aujourd'hui*, n° 182, p. 55-66, 2013.
- CHABANNE, J.-C., DUFAYS, J.-L., Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique, *Repères*, n° 43, 2011, p. 7-29.
- CLAUDE-CARPENTIER, M.-S., *Commenter la peinture, commentez la littérature : présupposés, limites et perspectives d'un détour*, Thèse soutenue à Paris 5 sous la direction de P. Rayou. 2015.
- COHEN-AZRIA, C. DIAS-CHIARUTTINI, A., La visite scolaire : un espace singulier au croisement de deux institutions. In C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin et D. Orange-Ravachol (Ed.), *Questionner l'espace : les méthodes de recherche en didactiques* (Tome 4, p. 133-148). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- DAVID, J. (2000). Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques. *Le français aujourd'hui*, 131, 31-41
- DI ROSA, G. De la lecture de l'image à l'enseignement de l'histoire des arts. Trajet vers une refonte épistémologique des champs des savoirs, *Le français aujourd'hui*, 182, 2013, p. 43-52.
- DIAS-CHIARUTTINI, A. *La littérature « telle qu'on l'enseigne ». Contribution à une approche didactique de la réception*, Note de synthèse en vue d'être habilité à diriger des recherches – Université de Lille. 2019.
- DIAS-CHIARUTTINI, A. Parler sur les œuvres d'art : un genre scolarisé à la croisée des espaces

disciplinaires ? *Recherches*, 73, 2020, p.193-213.

DIAS-CHIARUTTINI, A. Crianças no museu: particularidades das visitas escolares et familiares. In. C. Carvalho – I. Van Der Ley Lima – M. Gewerc – T. Bastos Lopes (Ed.) *Museu, educação e infância*, Curitiba: Editoria CRV- Brasil, 2021. p. 151-170.

DUBOIS J. (dir.) *Dictionnaire de linguistique*, Paris: Larousse, 1973

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2005

FLORIN, A. Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire. *Repères*, 8, 1993, p.93-112.

GAONAC'H, D., LARIGAUDERIE, P. *Mémoire et fonctionnement cognitif – La mémoire de travail*. Paris : A. Colin. 2000.

GROSSMANN F., PLANE S. (Ed.) *Les apprentissages lexicaux – Lexique et production: vers une meilleure intégration de apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq : Editions du Septentrion. 2008.

MENNESSON, CH., NICAISE, S., BERTRAND, J., COURT, M. Des corps de classe ? Stratégies éducatives familiales et inscription corporelle des inégalités sociales. In. Dupuy A. (Ed.) *Socialisation familiale des jeunes enfants*. Paris : Érès, 2021. p. 63-74.

ROUBAUD, M.-N. Le mot-vedette : un dispositif didactique d'apprentissage du lexique à effet de balancier, *Lidil*, n° 62, 2020. Disponible em : <<http://journals.openedition.org/lidil/7887>

SAINT-CAST, A. L'expérience du corps pour se préparer à apprendre. *Enfances & Psy*, vol. n°28, n°3, p. 39-48, 2005.

TOMASELLO, M. *Aux origines de la cognition humaine*, Paris, Retz, 2004.

VIGNER, G. Le monde, les mots et l'école : Éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire. *Repères*, 8, 2003, p. 191-209.

WULF, CH., Le corps dans les arts. Processus mimétiques et performatifs. In. Delory-Momberger Ch. (Ed.), *Éprouver le corps. Corps appris, corps apprenant*. Paris: Érès, 2016. p. 215-226.

VION, R. *La communication Verbale. Analyse des interactions*. Hachette Supérieur, Paris. 1992.

WULF, CH. « Mimésis et apprentissage culturel », *Le Télémaque*, vol. 45, no. 1, 2014, pp. 123-136.
