

## **ANTES DAS CRIANÇAS HAVIA UM GUIA**

**Cristina Carvalho** (cristinacarvalho@puc-rio.br)

**Thamiris Bastos Lopes** (thamiris\_bl@hotmail.com)

**Rosana Ferreira Alexandre** (rosanafalexandre@gmail.com)

**Raquel Franco Fernandes** (raquel.franco.fernandes@gmail.com)

**Taiane P. Cavaleiro** (theodoro.rs@hotmail.com)

**GEPEMCI/PUC-Rio**

**Agências Financiadoras-CNPq e FAPERJ**

Este texto se propõe a apresentar os primeiros resultados do projeto “Aprendendo nos museus: conhecendo estratégias educativas e repensando uma pedagogia museal para crianças”, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI), da PUC-Rio.

O objetivo principal desta pesquisa é investigar alguns Setores Educativos de Museus e Centros Culturais da cidade do Rio de Janeiro com o intuito de mapear e conhecer as atividades oferecidas ao público em geral - e mais especificamente às crianças de 0 a 6 anos -, a estrutura de funcionamento mantida pelas instituições, os agentes sociais que neles atuam e, principalmente, as estratégias pedagógicas desenvolvidas nesses espaços.

Para a realização da primeira etapa da investigação - mapear os museus da cidade do Rio de Janeiro que possuem Setores Educativos -, nossa intenção era partir de informações que já possuíamos sobre as instituições e buscar, através da rede de contatos e de listas disponíveis na internet, espaços que contassem com esse setor em sua estrutura. Era claro para o grupo que essa seria uma etapa em que encontraríamos dificuldade, pois, no desenvolvimento de outras investigações, entramos em contato com órgãos públicos<sup>1</sup> que supostamente teriam uma lista de museus e, nessas ocasiões, fomos informados sobre a inexistência desses dados.

Contudo, para grata surpresa do grupo de pesquisa, tivemos acesso à recente publicação lançada pelo Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM: *o Guia dos Museus Brasileiros*, de 2011, mesmo ano em que iniciávamos a investigação. Segundo os organizadores dessa publicação, as informações apresentadas no Guia foram coletadas de 2006 a 2011 pelo Cadastro Nacional de Museus (CNM), “com o objetivo de recolher sistematicamente informações sobre os museus brasileiros e compartilhá-las amplamente com a sociedade, visando assim constituir-se não apenas em importante fonte de pesquisa, mas também em centro difusor dos museus brasileiros” (IBRAM, 2011, p. 13). A equipe responsável destacou, ainda, a intenção de estimular não somente a visitação, “seja ela

---

<sup>1</sup> Instituto Brasileiro de Museus, Ministério da Cultura, Secretarias Estadual e Municipal de Cultura.

presencial ou virtual, mas também o conhecimento e a apropriação das mais de 3.000 instituições museológicas brasileiras” (idem, p.13).

Deste modo, tendo em vista a produção de um material tão recente sobre os museus brasileiros, o Guia se apresentava como ponto de partida basilar para o desenvolvimento da pesquisa, pois, certamente, os dados sobre os espaços estariam atualizados. Entretanto, apesar de os organizadores destacarem que essa distribuição buscou facilitar o manuseio, permitindo ao leitor uma rápida identificação dos conteúdos, ao explorar o material, não foi esse o sentimento dos integrantes do grupo de pesquisa. Já na primeira análise do Guia, constatamos que a apresentação das instituições segue o critério das regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul, Centro-Oeste), mas, além da ordem alfabética das cidades de cada região, não apresenta uma lógica clara: as instituições não estão em ordem alfabética, ou por bairro, ou por categoria de museus, ou por data de fundação.

As questões relativas à elaboração, ao manuseio e às informações constantes no Guia foram objeto de discussão ao longo de toda a investigação, e, neste texto, serão apresentados alguns aspectos que interferiram no andamento da pesquisa, mas que possibilitaram ao grupo captar concepções de criança, de museu, de escola, de público por parte dos museus da cidade do Rio de Janeiro listados nessa obra.

### **O Guia dos Museus Brasileiros - “Ao Brasil, seus museus”**

Desde os tempos da colônia, o conjunto das políticas culturais no Brasil esteve atrelado às influências do pensamento europeu acerca das instituições culturais que possuíam a dupla função de relembrar o passado e comprovar fatos da história das nações e, ao longo dos anos, a relação entre o Estado e os museus nacionais suscita indagações que perpassam o ideal de se criar uma identidade para a nação brasileira (Azevedo, Catão & Pires, 2009; Abreu, 1996).

O primeiro órgão de proteção ao patrimônio brasileiro surgiu com a criação da Inspetoria dos Monumentos Nacionais em 1933, e posteriormente, em 1937, criou-se o Serviço de Patrimônio Artístico Nacional. Entretanto, estudiosos apontam o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, como pioneiro na implementação da política patrimonial. O fato é que a gênese da construção da memória no País se deu a partir da formação do estado nacional, com atuação direta do Poder Público dos estados e do Poder Legislativo federal na elaboração de leis tendentes à preservação de nosso acervo cultural nas primeiras décadas da República (Santos, 1996; Machado, 2009).

É consenso que foi quase sempre o Poder Público quem determinou o que deveria ser lembrado ou esquecido, o que deveria ou não ser preservado. Construiu-se uma memória nacional oficial, excludente e celebrativa dos feitos dos “heróis nacionais”, e determinados bens foram eleitos como representativos da memória nacional em detrimento de outros, que pudessem mostrar a diversidade cultural do País (Abreu, 1996; Machado, 2009).

O IBRAM - órgão responsável pela elaboração do Guia Brasileiro de Museus - foi criado em 2009 e sucedeu o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) nos direitos, deveres e obrigações relacionados aos museus federais. Para Machado (2005), sua criação representa uma importante iniciativa e um antigo anseio da comunidade museológica, que vem reconhecer o lugar estratégico dos museus na política pública de cultura brasileira. Mas há de se destacar a participação do Ministério da Cultura e do IPHAN no estímulo dado à criação da Política Nacional de Museus e do Sistema Brasileiro de Museus – rede de articulação e desenvolvimento dos museus brasileiros.

Na *Apresentação* do Guia Brasileiro de Museus, a equipe esclarece que a escolha do nome *Guia* representa uma referência e homenagem a todos os projetos, tanto temáticos quanto estaduais, regionais ou mesmo de caráter nacional, que já tenham sido desenvolvidos no Brasil, fontes indispensáveis para o mapeamento inicial do CNM. É possível identificar, também, a intenção que moveu a elaboração do material: “o Guia foi disponibilizado com o objetivo de conferir aos cidadãos uma publicação que indicasse facilmente as direções, e que, ao mesmo tempo, fosse capaz de oferecer informações fundamentais sobre as práticas e serviços dos museus brasileiros” (IBRAM, 2011, p. 13).

O instrumento utilizado pelo CNM para a coleta de dados foi um questionário de cadastramento, buscando dar conta do amplo espectro de atuações museais brasileiras. O período de corte da pesquisa na base de dados do CNM ocorreu entre os meses de outubro de 2010 a janeiro de 2011. Conforme já destacado, no Guia estão relacionadas mais de 3.000 instituições museológicas, e as informações foram divididas em oito capítulos, sendo os cinco capítulos iniciais relativos aos museus presenciais existentes nas regiões brasileiras. Em seguida são relacionados os museus em processo de implantação, os museus virtuais e os museus extintos, incorporados e renomeados. Cada capítulo apresenta uma cor específica: 1. Região Norte: verde escuro; 2. Região Nordeste: mostarda; 3. Região Sudeste: lilás; 4. Região Sul: azul; 5. Região Centro-Oeste: tijolo; 6. Museus extintos, incorporados e renomeados: amarelo; 7. Museus em Implantação: laranja; 8. Museus Virtuais: verde claro.

Ainda com relação aos museus listados, os organizadores esclarecem que, primeiramente, são apresentadas as instituições *cadastradas*<sup>2</sup> - aquelas que preencheram o questionário de cadastramento do CNM e que, portanto, dispõem de um conjunto maior de informações. A seguir, são apresentados os museus denominados *mapeados* - instituições cuja existência foi verificada através de contato telefônico ou e-mail, mas que não preencheram o questionário de cadastramento. Elucidam, ainda, que a distinção entre museus *cadastrados* e *mapeados* é realizada pela cor do traço de sublinhado presente no título da instituição e pela quantidade de dados apresentados. Assim, museus *cadastrados* estão sublinhados em vermelho e museus *mapeados* em cinza. Contudo, essa informação consta apenas na *Apresentação*, em meio a tantas outras, e, na verdade, a distinção entre instituições *cadastradas* e *mapeadas* não é facilmente visualizada ou compreendida pelo leitor, em nada acrescenta e não possui nenhuma lógica para quem pretende apenas consultar um *guia*.

O conceito de museu adotado pelos organizadores do Guia é o mesmo utilizado pelo CNM que se encontra expresso no Estatuto de Museus, promulgado pela Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. Parágrafo único. Enquadrar-se-ão nesta Lei as instituições e os processos museológicos voltados para o trabalho com o patrimônio cultural e o território visando ao desenvolvimento cultural e socioeconômico e à participação das comunidades.

Efetuada a contagem dos museus da cidade do Rio de Janeiro listados no Guia, pois não estão numerados, verificamos que nosso universo de investigação era composto por 115 espaços. Tendo em vista a já mencionada atualidade do Guia, decidimos que o contato com as instituições seria realizado via e-mail e dividimos os espaços museais entre os participantes do GEPEMCI. Para tanto, e com o intuito de uniformizar esse contato, elaboramos uma mensagem breve a ser encaminhada a essas instituições, apenas identificado o grupo de pesquisa, informando sobre o objeto investigado e solicitando a informação que desejávamos obter: se possuíam ou não setor educativo.

---

<sup>2</sup> Grifos nossos.

**O Contato com os museus:** *“como é o nome desse nosso local? É setor educativo, não é?”*

Os estudos sobre museus no Brasil já contam com uma expressiva produção acadêmica que, em grande parte problematiza, sob diferentes enfoques, a questão educativa dos museus. Entretanto, conforme destaca Machado (2009), essa é uma área que carece de pesquisas que tenham como objeto de estudo o próprio setor educativo, enquanto responsável pelas atividades educativas desenvolvidas no museu.

Buscando então conhecer melhor esses espaços, no momento do envio dos e-mails dois aspectos foram detectados: 15 instituições não dispunham de endereço eletrônico e 4 espaços, apesar de se apresentarem de modo autônomo, possuíam a mesma gestão administrativa, o mesmo endereço, um único responsável por informações como a que buscávamos. Não havia então motivos para contactar a mesma instituição duas vezes. Feitos esses ajustes, ficamos com uma amostra de 96 espaços culturais.

Nesse contato via web com os museus, algumas instituições trocaram e-mails com os integrantes do grupo destacando que não compreenderam ou estranharam a nomenclatura “setor educativo”, fazendo com que, naquele momento, cada participante tivesse que definir por conta própria o conceito de setor educativo junto aos seus pesquisados. Por outro lado, essa constatação nos fez perceber a necessidade de aprofundar as discussões em torno desse conceito de modo a afinar nosso próprio entendimento.

A literatura sobre museus de diferentes tipologias afirma a educação como um dos principais objetivos dessas instituições e considera o setor educativo como responsável pelo desenvolvimento das ações educativas que oferecem, especialmente ao público escolar.

Tomando então como base a bibliografia sobre educação em museus, dada a ausência de estudos específicos sobre o tema, Machado (2009) apresenta um breve histórico do surgimento do Setor Educativo nos museus, as funções que lhe foram atribuídas e as principais características que vêm definindo a sua atuação. Para a autora, o setor educativo se configura como uma área ou um serviço específico do museu, criado para atender o grande público, especialmente o escolar. “Enquanto o museu não dispunha de setor educativo ou profissionais destinados às tarefas educativas, cabia ao curador provê-lo de atividades educativas para receber as escolas” (p.34).

Segundo Benoist (1971), o primeiro setor educativo permanente de museu foi criado pelo Museu do Louvre, em 1880 e, naquele mesmo ano, o Victoria and Albert Museum também instituiu um setor educativo. Machado (2009) destaca que as atribuições dos setores educativos, afirmadas e sistematizadas em vários seminários internacionais e nacionais, são

fundamentalmente as mesmas assumidas pelo setor educativo do Victoria and Albert Museum, e continuam sendo, ainda hoje, as principais atribuições que cabem aos setores educativos das diferentes categorias de museus. Entretanto, ressalta a ausência de discussão de referenciais teóricos para as ações educativas propostas e da sua importância para orientar a concepção, realização e avaliação das práticas educativas nos museus.

Após inúmeras tentativas de reenvio dos e-mails, e semanas aguardando pelas respostas, os resultados obtidos foram os seguintes: das 96 instituições que encaminhamos e-mail, 7 endereços eletrônicos retornaram como estando equivocados/ desatualizados; 12 responderam que possuíam setor educativo; 9 não tinham setor educativo; e 68 não responderam ao contato via web (gráfico 1). Ou seja, nesse primeiro momento, de 96 e-mails enviados, tivemos o retorno de apenas 21 espaços (21,87%) (gráfico 2).

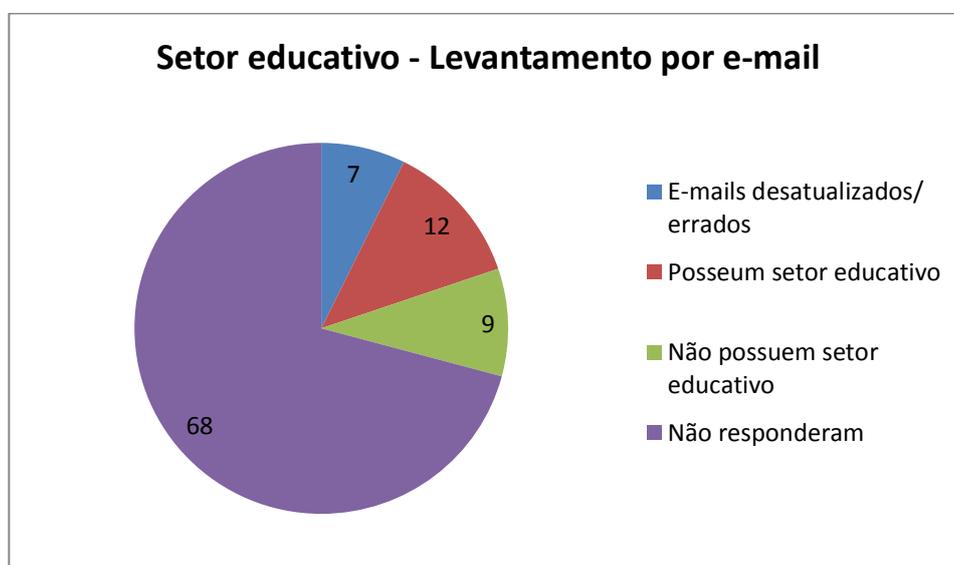


Gráfico 1 – Contato via e-mail com os museus da cidade do Rio de Janeiro

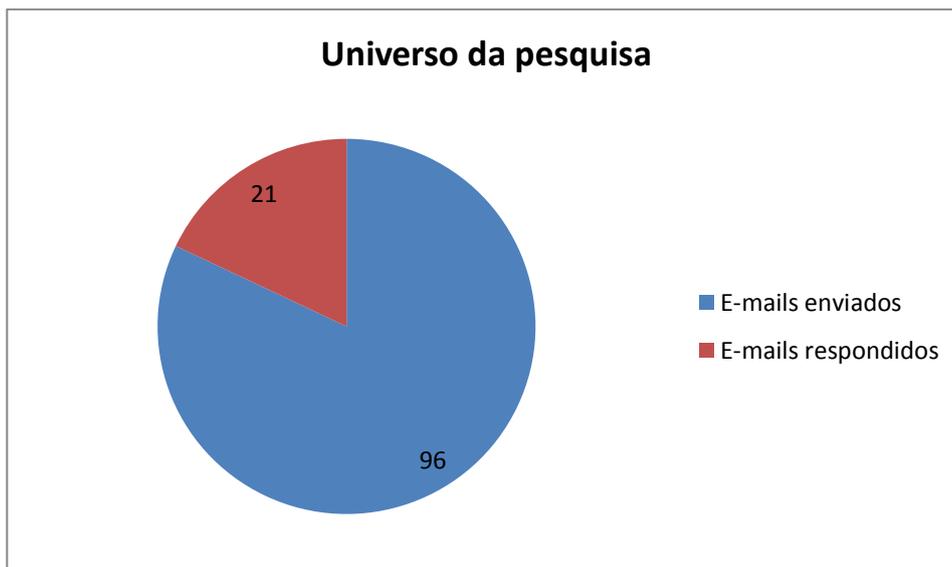


Gráfico 2 – Universo da pesquisa – Percentual de museus da cidade do Rio de Janeiro que responderam o contato via e-mail

Decidimos então alterar a estratégia metodológica adotada inicialmente, realizando o contato com as instituições por telefone, e não mais por e-mail. Para manter o mesmo recurso de pesquisa para o universo a ser investigado, incluímos também os 21 espaços que já haviam respondido via web, não excluímos as 4 instituições que já tínhamos detectado como possuindo uma única gestão administrativa e desconsideramos a informação constante no Guia de que 11 museus estavam fechados, pois o prazo para previsão de abertura para alguns já havia expirado. Novamente dividimos as instituições entre os integrantes do grupo para esse contato via telefone.

Conforme destaca Bourdieu (1998), não existem prescrições de uma metodologia, mas perceber e reconhecer as ambiguidades, incoerências, dificuldades e incertezas que envolvem o processo de pesquisa é caminhar em uma direção onde os erros podem ser amenizados, com o cuidado para não se cair no outro extremo, ou seja, acreditar que o fato de reconhecer as falhas, garante uma boa pesquisa. Para o autor, as dificuldades, assim como o próprio processo devem ser colocadas em discussão para que se possa avançar na construção do conhecimento. O papel que deve assumir o pesquisador que orienta uma pesquisa exige uma conduta científica, que o autor chama de *modus operandi*. Bourdieu (1998) alerta que é preciso uma vigilância constante nas condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto, às condições do seu emprego.

No contato telefônico, as 11 instituições continuavam fechadas, provisória ou definitivamente e detectamos também situações diversas e mesmo inusitadas com relação aos

espaços, como àqueles que não se reconhecem como museu: “*aqui não é museu, é só um parque, só tem um orelhão!*”; “*Apenas a Igreja continua funcionando*”; “*Somos uma ong*”; “*Na verdade aqui é só um parque, quem quiser pode vir. Tem um orelhão. O que estou falando com você*”; “*É só um monumento*”; “*Tem alguma coisa dentro da Igreja*”; “*Aqui é um batalhão do exército. Acho que tem um museu*”; “*Oferecemos atividades esportivas*”; “*Aqui tem uma pessoa que às vezes vem e faz uma visita, passeia com as pessoas por aí! Se você quiser eu tenho o celular dele!*”.

Para Varine (2012, p. 175), a multiplicação de museus em vários países não é sinal de saúde cultural, “mas antes o sintoma de uma inquietude, de um medo do presente e do futuro, que levam ao apego aos objetos do passado, dos quais cada vez mais raramente se compreende os verdadeiros valores ou mesmo sua significação”. O autor destaca o quanto a paixão pelo patrimônio tem sido atualmente de tal modo que os museus floresceram de maneira selvagem e às vezes até mesmo cômica, e que a decisão de criar um museu (ou de refundar um museu existente) não deveria jamais ser tomada sem um longo período de reflexão coletiva com a ajuda de variados questionamentos.

Se por e-mail o conceito de setor educativo gerou incompreensões, o contato via telefone provocou entendimentos ainda mais diferenciados, ou mesmo equivocados, em várias esferas. Em alguns, por exemplo, a pergunta lançada - “*Vocês têm um Setor Educativo?*” - despertou nas pessoas um sentimento de que *deveriam ter*: “*Estão perguntando se temos Setor Educativo. Nós deveríamos ter? Acho que sim! Nós temos?*”. Ou ainda: “*Nós temos setor educativo, não é?*”; ou “***Como é o nome desse nosso local? É Setor Educativo, não é?***”.

Por outro lado, o contato via telefone permitiu que constatássemos uma reação recorrente por parte de várias instituições, que fez com que apreendêssemos o quanto a expressão “setor educativo” evocava a menção à instituição “escola”, chegando ao ponto de, em alguns momentos, não ser identificada como “público”: “*A senhora quer dizer escola?*”; “*Se nós recebemos escola?*”; “*Escola pode vir!*”; “*Só atendemos o público, escola não!*”; “*Aqui não cabe escola não! Escola é com muita gente. E não temos guarda suficiente para tomar conta*”.

Para Lopes (1991), os problemas da relação museu-escola passam pela incompreensão do fato de que a proposta educativa dos museus é diferente da escola e pela concepção, ainda hoje presente, da visita ao museu como complemento e/ou ilustração das questões tratadas em sala de aula. Na mesma perspectiva, Almeida (1997) considera que os museus têm potencial

para provocar uma experiência de aprendizagem que vai além de uma complementaridade e que ocorre por meio de estratégias diferentes daquelas utilizadas na escola. Portanto, as relações entre “instituições de ensino formal, como a escola, e de ensino não formal, como os museus, podem ser muito profícuas, caso seus profissionais de educação (professores e educadores de museus) estabeleçam canais de comunicação para troca de programas de ação educativa” (p. 55).

Além da evocação às escolas, verificamos também a associação imeditata que algumas instituições fizeram entre setor educativo e criança, mesmo sem mencionarmos esse segmento, alguns museus já se anteciparam, manifestando, em geral, que aquele não era um público desejado: “*Eu não posso receber crianças de modo algum*”; “*Criança não dá pra vir não!*”; “*Para ter criança sou obrigado a colocar faixa amarela. E pode não segurar!*”

Investigando a presença do público infantil em espaços culturais, Carvalho (2013) destaca o quanto, dentre as dificuldades apontadas pelos integrantes dos Setores Educativos no atendimento ao público escolar, lidar com as crianças pequenas foi a mais recorrente, configurando-se, por vezes, como o mais indesejado dos visitantes. Ressalta ainda que, para alguns monitores, esse segmento representava um grande desafio, e a incerteza de como realizar o trabalho imperava nas visitas. “Em geral, demonstraram uma concepção de criança que levava à crença na incapacidade desses sujeitos em aproveitar situações de aprendizagem diferenciadas, como a que se passa em um museu ou centro cultural” (p.303).

Na verdade, vários estudos apontam o quanto o desconhecimento das especificidades da infância (Kramer, Nunes e Carvalho, 2013; Oliveira, 2002; Rocha, 1999)<sup>3</sup> se faz presente na maior parte das atividades propostas ao segmento da Educação Infantil nos espaços museais. Alguns depoimentos dos monitores obtidos por Carvalho (2013) reforçam o despreparo em lidar com as crianças pequenas: “*Eu não sei o que fazer com as crianças pequenas. Não gosto mesmo. Acho que fica escrito na minha testa. E não sei se tem muito a ver a vinda delas*”; “*O que se pode fazer com os pequenininhos nessas exposições? Eles não podem entender nada disso. Nem entendem o que eu falo!*” (p. 304). A fala de um dos monitores de uma instituição cultural ao se referir à presença do público infantil nesses espaços resume o que vários estudos apontam: “*Criança menorzinha... ninguém merece!*” (Carvalho, 2013).

Também acompanhando o trabalho realizado pelos monitores no atendimento ao público escolar, Franco (1994, p. 118) percebeu a grande dificuldade com relação aos alunos

---

<sup>3</sup>São inúmeros os autores e trabalhos que apontam para essa discussão.

das séries iniciais do Ensino Fundamental, destacando o relato das próprias monitoras: “elas não sabiam que tipo de informações deveriam ser passadas para esta clientela”. No entanto, coadunando com as ideias de Panofsky (1987), não acreditamos que se deva ensinar a uma criança ou a um adolescente somente aquilo que são capazes de compreender totalmente, “pelo contrário, é a frase meio digerida, o nome próprio meio situado, o verso meio compreendido, que se lembra pelo som e o ritmo ao invés do significado, o que perdura na memória e incendeia a imaginação” (p. 185).

Ainda se faz importante sublinhar que alguns museus que acusaram NÃO ter setor educativo afirmaram dispor de visitas guiadas e/ou atendimento a diferentes públicos etc., algumas vezes até terceirizados, fazendo-nos crer que a questão da nomenclatura é importante para a compreensão dessas respostas.

Problematizando as ações desenvolvidas nos museus, Barbosa (2009, p. 22) aponta para a necessidade de pesquisas que avaliem os melhores procedimentos para atingir os objetivos educacionais de hoje, “que se concentram principalmente na flexibilidade de pensar e agir, na capacidade de elaborar em direção à melhor qualidade de vida no planeta e no aprender a aprender”.

Das instituições que declararam não possuir Setor Educativo, algumas respostas também nos deram indícios sobre o conceito de museu que norteava suas diretrizes: “*Aqui tem tudo que um museu tem que ter. Tudo muito conservado, guardado*”; “*Não tem Setor Educativo. É bastante fechado*”; “*Tem toda a parte burocrática funcionando bem. Mas não tem Setor Educativo*”; “*A parte de conservação é muito boa. E também a parte burocrática. Cuidamos muito. Que é tudo que um museu tem que ter*”; “*No dia do soldado, do exército, vem gente visitar*”; “*Aqui é muito fechado. Só atende poucos*”.

Para Poulot (2013, p. 44), o museu deve conservar elementos do passado e, ao mesmo tempo, conferir-lhe consciência, ou seja, construir uma narrativa, sem reduzir seus visitantes ao silêncio, tampouco ceder aos perigos de uma representação demasiado empática que suscita respostas de cunho afetivo. Varine (2012, p. 171), estudioso da área de museus, declara que chegou à conclusão de que “o museu era – ou deveria ser – um instrumento a serviço do desenvolvimento”.

Outras instituições, embora tenham declarado que não possuíam Setor Educativo, ressaltaram o desejo ou apontaram para a possibilidade de ter esse espaço funcionando: “*A equipe está sendo formada*”; “*O trabalho está sendo elaborado*”; “*Está previsto para o final do ano*”; “*Queremos muito ter um setor educativo! Está fazendo falta!*”. O funcionário de

uma das instituições contatadas, que se identificou como porteiro, informou que todos os museus da prefeitura terão setor educativo, citando, inclusive, o nome de uma responsável por essa implantação: “*É projeto da prefeitura. Todos os museus da prefeitura vão ter setor educativo*”.

Interessante depreender que nessa etapa da pesquisa esbarramos, desde o seu início, em dificuldades inerentes às instituições museais e culturais e/ou decorrentes do comportamento dos sujeitos envolvidos, e que interferem diretamente nas investigações: a demora no atendimento da ligação; telefones ocupados; linhas que não atendiam; a falta de informação e desconhecimento das pessoas que atendiam ao telefone; número elevado de telefones errados; mensagens gravadas informando que aquele número não existia mais; a “passagem” por vários setores/ pessoas...

Por outro lado, a ligação que “passava” por diversas pessoas na busca por alguém que pudesse dar qualquer informação indicou, em alguns momentos, um interesse em “dar uma resposta”, ou apresentou pistas significativas para o desenrolar desta pesquisa: “*Gente, eu sei que tem um museu aqui! Quem é o responsável?*”; ou “*Aqui tem museu, não tem?*”; “*Quem pode responder? Temos que saber!*”. O total desconhecimento da existência de um museu no local indicado no Guia também se fez presente em alguns espaços: “*Museu? Aqui? Nunca soube!*”; “*Aqui não é museu não! Aqui é da polícia*”; “*Isso aqui é um batalhão! Não tem museu não!*”

Outro aspecto interessante a ser destacado é que o tipo de resposta variou muito de uma instituição para a outra, denotando níveis diferenciados de comprometimento com a questão, bem como disponibilidades diversas de participação na investigação.

Defendendo a necessidade do envolvimento de todos no projeto de instituições de memória, de diretrizes que conduzam as ações em museus, e apontando caminhos para a construção de um Plano Educacional, Carvalho (2008) destaca:

Uma Política - explicitada através da elaboração de um Plano - significa que o trabalho educacional será então muito mais organizado e direcionado – toda a Instituição estará ciente de sua potencialidade e das diretrizes adotadas, bem como da interligação e responsabilidade de cada setor envolvido. Aprendizagem com suporte e com eficácia deve se constituir como uma função central de toda Instituição de Memória, e a existência de um Plano Educacional proporciona a base para que se cumpram os recursos e abre caminho para uma aprendizagem de fato duradoura. E, ainda, um Plano Educacional apresenta-se como uma possibilidade de registro das ações e como um instrumento norteador na formação de novas equipes, configurando-

se, por conseguinte, para além do corpo técnico atuante em cada momento (p. 88).

Ainda uma outra questão chamou a atenção do grupo: dentre os iniciais 115 museus listados, 21 deles são de origem militar. Machado (2005, p. 142) ressalta o quanto, em vários períodos da história brasileira, os museus foram utilizados como instrumento de veiculação de discursos oficiais, com tendências à efetivação do ideal do regime militar. Um pensamento museal que passava pela ideia de preservação relacionada com a “função prática de amar a pátria”, e a responsabilidade do museu era fazer brotar nos indivíduos um sentimento nacional.

### **Antes das crianças havia um Guia**

De modo geral, o objetivo principal do projeto de pesquisa que deu origem a esta reflexão é discutir a inserção das crianças nos museus da cidade do Rio de Janeiro e conhecer a relação que estabelecem com esses espaços. Entretanto, para a construção deste texto, optamos por nos deter no desvio de percurso que se deu a partir da análise do Guia Brasileiro de Museus e do contato com as instituições da cidade listadas na obra.

Antes das crianças havia um Guia... Não esperávamos obter informações sobre as crianças em uma publicação como essa, nem pretendemos aqui tecer críticas porque não faz qualquer menção ao público infantil, mesmo porque não conhecemos a proposta original etc. Mas, na verdade, até passamos a questionar o porquê de não se ter informações sobre/ para as crianças em produções como a que aqui está em questão. Por que não se inclui dados que digam respeito a esse segmento? Em que momento teremos políticas públicas na área da cultura que dirijam o olhar para as crianças desde a produção de um *Guia*? As questões da sociedade são as questões dos museus, das escolas, das crianças.

Ainda que alterações metodológicas tenham sido efetuadas nesse início da pesquisa, e apesar de todos os cuidados tomados a partir de aproximações com a teoria, não consideramos que houve erro nas escolhas previamente feitas, mas sim, a comprovação do quanto não se tem controle sobre o encontro com a empiria, do quanto a realidade é muito mais complexa, ou, conforme destaca Bourdieu (1998), uma postura humilde frente aos objetos de investigação.

Os obstáculos encontrados na realização dessa primeira etapa da pesquisa fizeram com que a equipe buscasse outras opções metodológicas, mas fez também com que percebêssemos a necessidade de divulgar os equívocos na elaboração de um material realizado com recurso

público e que se destinava a aproximar o público com o universo dos museus. Por outro lado, a concepção de criança captada através de contatos telefônicos e por e-mail com os museus da cidade do Rio de Janeiro também nos motivou a fazer o recorte aqui apresentado.

Exposto aqui esse percurso de pesquisa, com seus desvios e achados, nesse contato via e-mail e via telefone, dos 115 espaços constantes no Guia, chegamos a um total de 39 instituições que declararam ter setor educativo. Estudiosos da área de museus apontam como certo a existência de setores educativos na maioria dos museus, não apenas no Brasil. E essa era também a nossa hipótese. Com a realização dessa etapa da pesquisa, não foi esse o panorama encontrado. Smedo e Lopes (2006, p. 65) ressaltam que mais da metade dos museus portugueses não possuem, ainda, departamentos educativos.

A etapa posterior da pesquisa foi o envio de questionário para os museus da cidade do Rio de Janeiro, buscando informações sobre o atendimento oferecido pelos espaços às crianças de 0 a 6 anos, mas que, na análise dos dados, certamente trará mais subsídios sobre os setores educativos.

### **Referências Bibliográficas**

- ABREU, Regina. *A Fabricação do Imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- ALMEIDA, Adriana Mortara. Desafios da relação museu-escola. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, [10]: 50 a 56, set./dez.1997.
- AZEVEDO, Flávia, CATÃO, Leandro & PIRES, João Ricardo (orgs.). *Cidadania, memória e patrimônio: as dimensões do museu no cenário atual*. Belo Horizonte: Crisálida, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana & COUTINHO, Rejane (orgs.) *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- BENOIST, Luc. *Musée et Museologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1971.
- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARVALHO, Cristina. Criança menorzinha... ninguém merece! – políticas de infância em espaços culturais. In: KRAMER, Sonia & ROCHA, Eloísa Candal (orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Papyrus, 2013.
- \_\_\_\_\_. Plano educacional para instituições de memória: algumas reflexões e sugestões. *Revista do Mestrado de História* Vassouras. Vassouras, v.10, 2008.
- \_\_\_\_\_. FRANCO, Sebastião. *As práticas educativas do museu em suas relações com as instituições de 1º. Grau no Espírito Santo*. Mestrado. Faculdade de Educação. UFES, 1994.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, *Guia dos Museus Brasileiros*. Brasília: IBRAM, 2011.
- KRAMER, Sonia, NUNES, Fernanda & CARVALHO, Cristina. *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas/ SP: Papyrus, 2013.
- LOPES, Margaret. A favor da desescolarização dos museus. In: *Educação e Sociedade*. V.40, p. 443-55, dez, 1991.
- MACHADO, Maria Itoni Seibel. O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida. Tese de Doutorado, Unicamp: Instituto de Geociência, 2009.

MACHADO, Ana. “Cultura, ciência e política: olhares sobre a história da criação dos museus no Brasil”. In: FIGUEIREDO, Betânia & VIDAL, Diana (orgs.). *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm; Brasília: CNPq, 2005.

OLIVEIRA, Zilma (org.). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PIRES, João Ricardo (orgs.). *Cidadania, memória e patrimônio: as dimensões do museu no cenário atual*. Belo Horizonte: Crisálida, 2009.

POULOT, Dominique. *Museu e museologia*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROCHA, Eloisa Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.

SANTOS, Maria Celia. O papel dos Museus na construção da identidade nacional, In: *Anais do Museu Histórico nacional*. Rio de Janeiro, no.28, 1996.

SEMEDO, Alice & LOPES, João Teixeira (coord.). *Museus, Discursos e Representações*. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2006.

VARINE, Hugues de VARINE. *O patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Trad. Maria de Lourdes Parreira Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

## MUSEU, INTERAÇÃO E O PÚBLICO INFANTIL: ALGUNS DIÁLOGOS POSSÍVEIS

**Rosana Ferreira Alexandre** (rosanafalexandre@gmail.com)

**Cristina Carvalho** (rosanafalexandre@gmail.com)

**Thamiris Bastos Lopes** (thamiris\_bl@hotmail.com)

**GEPEMCI/PUC-Rio**

**Agências Financiadoras-CNPq e FAPERJ**

Este artigo busca analisar, a partir de três abordagens expositivas distintas apresentadas por três equipamentos culturais diferenciados, o diálogo estabelecido entre estes e o público infantil. Parte inicialmente de uma pesquisa bibliográfica e exploratória e se fundamenta na transposição dos desdobramentos da filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo. As considerações, embora preliminares, indicam a necessidade de se repensar o acolhimento desta audiência por parte das instituições museológicas assim como o papel do design nessa mediação.

Não tão raro é assim a associação de museus a coisas antigas e, mais comum ainda, é o questionamento acerca da presença do público infantil a estes espaços. Esse último aspecto é, inclusive, contestado muitas vezes pelas próprias instituições, principalmente em relação às crianças do segmento de educação infantil (de 0 a 6 anos de idade). Nesta perspectiva, algumas questões são levantadas: As instituições se preparam para receber este público? De que maneira é possível atraí-las e cativá-las? O que os museus podem fazer para criar laços de afetividade, desenvolver um sentimento de pertença e estabelecer um diálogo com o público infantil? Será que os aparatos expositivos influenciam a percepção destes visitantes com o acervo de forma a torná-lo mais significativo e memorável? Essas são apenas algumas indagações possíveis que nos levam a pensar as aproximações e os distanciamentos entre as linguagens expositivas e as crianças, e problematizar se estes espaços se configuram como atraentes para esse público ou, se ainda caracterizam-se como espaços restritivos, estáticos, silenciosos e intocáveis.

A análise, aqui, não é orientada para um estudo de público, interessa-nos mais perceber as formas como essas instituições pretendem democratizar o conhecimento, tornando-se acessíveis e memoráveis para os visitantes, especialmente para as crianças.

Buscamos subsídios teóricos da filosofia da linguagem de Bakhtin para refletir sobre o aspecto educativo das exposições e a interação com o público, além de problematizar o discurso destas como lugar de construção de conhecimento e produção de sentido. Ao nos apropriarmos destes estudos pretendemos reinterpretar suas perspectivas e adaptá-las para a compreensão de outro contexto dialógico, a linguagem expositiva.

## **Museu e a mudança de paradigma**

A instituição museológica vem sofrendo ao longo dos anos grandes transformações históricas e sociais. Se fizermos um recorte do século passado, podemos dizer que os últimos trinta anos foram muito profícuos quanto a essas alterações. Questões como a socialização do conhecimento, democratização dos acervos e aproximação com o público enquanto instituição educativa e, portanto, desencadeadora de uma possível transformação social, tornaram-se frequentes. Essa postura pode ser verificada ao se fazer um breve paralelo das definições de museu. Se em 1956, para o Comitê Internacional de Museus (ICOM), organização pública criada dez anos antes,

Museu é um estabelecimento de caráter permanente, administrado para interesse geral, com a finalidade de conservar, estudar, valorizar de diversas maneiras o conjunto de elementos de valor cultural: coleções de objetos artísticos, históricos, científicos e técnicos, jardins botânicos, zoológicos e aquários (IBRAM).

Em 2001 passa a ser:

Instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade.

Fica evidente a mudança ocorrida principalmente em relação à articulação do museu para com o visitante. Além de ter como função recolher, preservar, catalogar, pesquisar e guardar, coube a ele representar o acervo de forma acessível ao público em geral. Mais que isso, construir e expor um discurso ou uma visão crítica de forma clara e que cativasse o visitante. A relação museu-educação passa a ser intrínseca e com ela a maneira como o museu se comunica com o usuário, suas perspectivas, diálogos e intercâmbios tornam-se pontos a serem constantemente questionados.

Mas já que nosso estudo baseia-se no possível diálogo entre museu e crianças, podemos também problematizar a instituição revelando as vozes dos pequenos visitantes. Em sua dissertação, Celia Flores (2007) buscou perceber as relações desse público com o museu a partir da compreensão que tinham sobre estes espaços. Destacamos aqui um fragmento, dentre vários relatos, feito com crianças de duas escolas do Rio de Janeiro. Para Clara Callado, aluna da 3 série da escola Tupiniquim, museu é:

(...) um lugar que você pode ir, às vezes pra aprender, às vezes pra mexer, às vezes você aprende e nem percebe que está aprendendo... É um lugar que coloca umas coisas normalmente mais antigas, pra você ter um pouco da noção do que era (p. 80).

Assim como Clara deixa explícito a associação entre museu e passado, muitas são as instituições que ainda pensam a linguagem expositiva de maneira limitada e relacionada estritamente a um depósito de memória, sem promover uma percepção crítica da realidade ou se preocupar com a aproximação e integração da comunidade. A relação presente-passado é, muitas vezes, inexistente.

Se até meados do século XX a maior preocupação dos museus era com a construção do seu acervo, atualmente podemos dizer que é a relação deste com a sociedade. Sendo assim, é mais do que necessário repensar a linguagem museal, o acolhimento, a mediação e suas concepções acerca do público frequentador. Segundo a visão, poética, do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM),

Os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. Os museus são conceitos e práticas em metamorfose.

Percebe-se que para o Instituto os museus são lugares de preservação e divulgação do patrimônio cultural, mas são também pontes, portas, janelas; são um espaço de diálogo entre o acervo e o conhecimento junto ao público a partir de um determinado contexto histórico, social e cultural em que está inserido.

É partindo dessa noção que traçamos um paralelo com certos conceitos trazidos da linguística, onde esse questionamento da interação texto-leitor e, conseqüentemente, o deslocamento do poder de um eixo para o outro, que relacionamos com a mudança de paradigma dos museus como lugares de produção e negociações de sentidos.

### **O museu vivo: reflexões a partir da filosofia de linguagem de Bakhtin<sup>4</sup> e seu Círculo**

Pretendemos, a partir da introdução de algumas formulações relacionadas à filosofia da linguagem realizada por Bakhtin, estender suas ideias para compreender um outro contexto reflexivo para além do aspecto verbal: a interação entre a linguagem expositiva e o público visitante.

---

<sup>4</sup> Ressaltamos que sempre que nos referimos a Bakhtin estamos fazendo alusão também às vozes dos vários estudiosos que, junto com ele, fizeram parte do grupo de discussão conhecido como o “Círculo de Bakhtin”.

A concepção no campo dos estudos da linguagem desenvolvida por Mikhail Bakhtin inaugura uma perspectiva dialógica orientada por um contexto sócio-histórico na área da linguística. Essa orientação tem como base os pontos frágeis de duas grandes teorias da época, denominadas por ele como objetivismo abstrato e subjetivismo idealista. Ao questionar essas duas abordagens o filósofo russo critica a análise da língua como um sistema abstrato de normas:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* (Bakhtin, 2006, p.96).

Bakhtin centra-se no estudo da língua como sendo um organismo vivo e multifacetado, um fenômeno social, ao invés da investigação da palavra no sentido estrito e formal do dicionário. A argumentação desenvolvida sustenta que a palavra não é neutra, ela é carregada de valores sociais, históricos e culturais.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (Bakhtin, 2006, p.125).

Para o filósofo, trata-se de perceber a palavra em uma dimensão ampliada, formada a partir de camadas de significados e leituras que são constituídos pela interação entre o locutor e o interlocutor em um determinado espaço-tempo. Ela é, portanto, polissêmica e dialógica.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2006, p.115).

Sua filosofia, centrada no estudo da interação verbal, concebe a linguagem a partir da atribuição de sentidos que acontece na interação social diante da participação ativa dos sujeitos. Para o autor, toda enunciação é um diálogo composto por vários discursos, pois ressoa as vozes proferidas anteriormente e aponta para as futuras. O interlocutor não é um sujeito passivo, é um respondente no sentido que se apropria do que foi dito, organiza e seleciona seu discurso para o outro. Por outro lado, o locutor tanto é influenciado por esse discurso como pela maneira que escolhe para continuar a interação. Cada fala é, portanto, repleta de assimilações e estruturações, o que ele denomina de polifonia.

Nota-se que o destinatário é determinante no processo de organização do discurso. É a partir da concepção do outro, do pré-conceito que se traz acerca do interlocutor e da intenção

da comunicação que o enunciado é produzido. E para Bakhtin (op.cit.) são essas formas, relativamente estáveis, que determinam a origem e o uso mais adequado dos gêneros para a comunicação. O repertório destes não pode ser estabelecido a partir de características formais, mas de acordo com o interlocutor e o contexto social e histórico ao qual estão inseridos. Na concepção do autor, os gêneros do discurso são praticamente inesgotáveis pois dependem da compreensão da linguagem e esta, por ser viva, está em permanente transformação<sup>5</sup>. Para Irene Machado (2002), professora da Escola de Comunicação da USP e estudiosa de Bakhtin “... os gêneros são possibilidades combinatórias entre diferentes esferas de usos da linguagem” (p.46).

(...) cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas (Bakhtin, 2006, p.42).

Para o filósofo alguns aspectos são necessários para se definir um gênero: o conteúdo temático (assunto), o estilo da linguagem (composição) e a construção composicional (estrutura). Embora pareçam fatos isolados, eles estão totalmente relacionados entre si, como é possível verificar a partir da apropriação destas noções para a reinterpretação da linguagem discursiva dos museus. Podemos pensar o conteúdo temático como sendo o teor das exposições, o estilo como as escolhas de meios linguísticos, os objetos, e a construção composicional como a forma que a exposição é realizada.

Os fundamentos do pensamento bakhtiniano são uma possibilidade para se compreender a articulação do museu com o visitante. Esse aporte teórico busca um outro olhar que evidencia repensar a dinâmica das exposições e refletir sobre sua interação com o público infantil. O caráter dinâmico da filosofia da linguagem é um ponto de partida para se pensar o museu como um organismo vivo, com suas “pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes” (op. cit.). O professor e museólogo, Mário de Souza Chagas, faz uma interessante analogia entre o sentido da palavra no dicionário e a língua, em plena transformação, com os objetos no museu:

---

<sup>5</sup> TEZZA, Cristovão. A Construção das vozes no Romance. (Acesso em: 06 /07/13). Disponível em: ([http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/p\\_vozesromance.htm](http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/p_vozesromance.htm))

Os objetos estão lá como palavras em estado de dicionário, mas a língua não é o dicionário. A articulação das palavras num conjunto pleno de significado vai além do dicionário, assim como a articulação dos objetos num discurso próprio e pleno de sentido vai além das coleções, dos inventários e das reservas técnicas (Chagas, 2002, p. 27-28).

Ao tentar compreender as diferentes abordagens expositivas perante uma filosofia bakhtiniana, buscamos entender as relações dialógicas presentes e os variados níveis de interação dos museus com o público, o que, conseqüentemente, implica compreender as diversificadas formas de democratização do conhecimento.

### **Visitando espaços museais: uma visão ampla**

Buscando então compreender a relação do público com os museus, e tentando captar interações e relações dialógicas, trazemos algumas reflexões a partir da visita a três espaços culturais. Conforme destaca Hooper-Greenhill (1999), o desenvolvimento de uma exposição depende da maneira como o museu entende a audiência e como realiza a comunicação para com esta, e identifica dois tipos de abordagens: uma do tipo transmissora e outra cultural. A primeira parte de um emissor, no caso o museu, que é quem produz o discurso, com o intuito de chegar ao visitante, que é quem recebe passivamente a informação, externa a ele. Esse é o modelo comum de comunicação dos museus tradicionais. Na abordagem cultural, a comunicação é entendida como processo de compartilhamento que envolve a sociedade como um todo, com a participação ativa de todos na produção de sentidos; ou seja, parte do princípio que a comunicação se origina de um sujeito, mas só produz significado junto a outro sujeito. É, portanto, um processo interativo e contínuo de negociação de informação entre os curadores da exposição e o público visitante.

Portanto, o redirecionamento do pensamento museológico faz-nos perceber que o acesso do público, assim como a maneira como a informação é veiculada, ganham outra importância. E, para isso, tem buscado outras formas para se expressar e interagir melhor com sua audiência.

A partir dessas considerações, pretendemos aqui descrever e problematizar o discurso expositivo de três exposições com abordagens diferenciadas: uma mais voltada para o público adulto; uma segunda que engloba adultos e crianças, e a última, que privilegia o público infantil. Além das observações, buscamos traçar paralelos desses espaços com a filosofia da linguagem de Bakhtin.

## Exposição permanente da Galeria de Arte Brasileira do Século XIX – 2012

(Museu Nacional de Belas Artes – Rio de Janeiro)



Fig.1: Escadaria do Museu<sup>6</sup>



Fig.2: Galeria da Arte Brasileira do Séc. XIX

Embora o Museu tenha sido criado oficialmente em 1937, seu acervo tem origem a partir de obras de arte trazidas por D. João VI em 1808 quando a Corte se mudou para o Brasil. A coleção foi posteriormente ampliada com obras reunidas por Joachin Lebreton, chefe da Missão Artística Francesa e, depois, com incorporções de obras ao longo dos séculos XIX e início do XX (MNBA).

A arquitetura suntuosa do MNBA merece destaque, tanto em relação a sua parte interna, seus grandes salões com pé direito alto e sua larga escadaria de mármore na entrada do prédio, como também sua fachada principal. Localizado numa das principais avenidas da cidade, a construção, originalmente concebida pelo arquiteto espanhol Adolfo Morales de los Rios, e inspirada no Museu do Louvre em Paris, não passa despercebida.

Ao se percorrer a galeria do século XIX algumas características sobressaem: a configuração tradicional da exposição com a narrativa visual apresentada de forma linear, cronológica e pensada com um itinerário a ser seguido; a importância dada às obras revela o foco central do museu e a disposição do acervo demonstra que o visitante esperado é o público adulto, que percorre a galeria de forma passiva, contemplativa e com um entendimento prévio sobre o tema. A concepção convencional de museu como lugar sagrado e voltado para o público mais velho fica clara, assim como seu plano de conduta mais restritivo ao diálogo.

De acordo com o que foi apresentado, percebe-se que a conduta do Museu busca valorizar as suas coleções, porém no sentido denotativo, expondo objetos como “palavras no

---

<sup>6</sup> As fotos apresentadas foram tiradas por Rosana Alexandre.

dicionário”. O desafio de atrair todo o tipo de público, e criar com ele uma relação de diálogo, ainda está em andamento.

Cabe aqui a observação que as atividades voltadas para o público infantil, promovidas pelo serviço educativo, e chamadas pela instituição de “Atividades Criativas e Vivências Pedagógicas - com obras do acervo do MNBA”, acontecem somente perante marcação prévia<sup>7</sup>.

Entrecruzando os estudos de Bakhtin com essa exposição, é possível aproximar a maneira como o filósofo russo entende a palavra, entidade organizada em função do contexto e do interlocutor, com o diálogo expositivo. Para o autor, “toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro (...)” (Bakhtin, 2006, p.115). O mesmo podemos observar no museu, em que o uso de uma determinada linguagem, em detrimento de outra, é uma forma de considerar um certo tipo de público como foco principal. Essa conduta é possível de ser detectada pela(s) voz(es) impregnada(s) nos discursos expositivos. Ao que transparece, principalmente pela configuração das salas de exposição, pelos recursos materiais, pelo itinerário guiado e pela disposição cronológica da coleção, o discurso do MNBA tem como público-alvo o visitante adulto. É perceptível também na comunicação do Museu que a voz curatorial é ressaltada em relação a do interlocutor, que dentro desse contexto é encarado como o elemento externo e o receptor passivo da mensagem do Museu. Ainda em relação à dinâmica da linguagem, percebemos que, nessa exposição, o público, não apenas o infantil, tem pouca voz. Sua participação dialógica é restrita.

### **Exposição Trilhas do brincar – 2013**

SESC Santo André – SP



<sup>7</sup> <http://www.mnba.gov.br/educacao/educacao.htm>.( Acesso em 30/06/13)

Fig.3: Entrada da exposição no SESC Santo André Fig.4: Crianças interagindo no “quintal” da exposição

A exposição lúdico-interativa em questão, apesar de ter sido visitada no SESC Santo André, foi pensada para ser itinerante e assim percorrer todo o Brasil. O conceito da exposição baseia-se no resgate e na divulgação das brincadeiras tradicionais. Para isso não poupou esforços e recursos na sua produção: o cenário recria um grande quintal, onde tanto crianças quanto adultos podem brincar livremente enquanto recordam/ conhecem brincadeiras típicas de vários estados do país.

Segundo a definição que consta no site da instituição<sup>8</sup>, o Serviço Social do Comércio (SESC) “desenvolve uma ação de educação não-formal e permanente com intuito de valorizar as pessoas ao estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar, agir e sentir”. Apesar da questão de nomenclatura não ser o foco central deste artigo, salientamos que muitas são as discussões possíveis a partir dos termos Centro Cultural, Espaços de Cultura e Museus. Tomando como base a definição poética do IBRAM, anteriormente citada, cabe aqui ressaltar que os museus “atuais” são caracterizados mais por suas ações frente à sociedade do que por suas coleções. É então a partir do entendimento de um olhar mais amplo perante às práticas sociais realizadas pela instituição que trouxemos para estudo essa exposição realizada no SESC.

De qualquer forma, é importante ressaltar que o fato dessa exposição estar presente no SESC já traz consigo um significado contextual diferente de uma exposição em um museu convencional, com todos os seus protocolos. A concepção arquitetônica do lugar - uma construção horizontal com raras divisões internas - causa pouco impacto na paisagem do bairro, localizado próximo a quatro favelas, e se configura como um espaço mais acessível à sociedade em geral. Isso por si só já influencia a frequência do público e o comportamento do visitante.

É possível perceber, também, que o encontro com a exposição, embora siga um percurso, se dá de forma menos condicionada. Apesar de o início da exposição seguir uma ordem, quando chegamos à parte principal, o quintal, a visitação torna-se mais livre e espontânea. Fica claro, a partir da linguagem expositiva, que a finalidade é que cada um possa ressignificar o conteúdo disponibilizado, de acordo com suas experiências e memórias.

Esta abordagem dialoga com a perspectiva de Bakhtin sobre a palavra como ponte que une o locutor ao interlocutor. Ao nos apropriarmos desses conceitos é possível observar que essa exposição está aberta ao diálogo e, portanto, à ressignificação, tanto pelas crianças

---

<sup>8</sup> <http://www.sesc.com.br/portal/sesc/idades/saopaulo/sesc+santo+andre>

quanto pelo público adulto. E ao participar desse diálogo, o visitante passa de mero contemplador para coautor, pois continua o enunciado e segue estruturando e assimilando a produção de sentido de acordo com suas referências.

Assim como para o filósofo russo a palavra é polissêmica, pois vai se revestindo de sentidos de acordo com o uso e os sujeitos envolvidos, a forma como os jogos e as brincadeiras estão apresentados nessa exposição permite uma atualização constante. É o olhar de cada visitante que atribui significado às brincadeiras, assim como é a postura do leitor perante o texto que estabelece a leitura

### **Exposição Dentro de mim há um tesouro – 2008**

Museu das Crianças – Lisboa/ Portugal



Fig. 5: Crianças no Museu



Fig.6: Aparatos da exposição

Criado em 1994, instalado numa casa adaptada no jardim zoológico de Lisboa, a instituição é “um museu de pernas para o ar”, pelo menos assim é como o define sua criadora, Margarida Lancastre. As exposições, que permanecem por anos, são especialmente concebidas para que as crianças se conheçam melhor. Propõem o diálogo acima de tudo e para tal os monitores são especialmente treinados: não dão nenhuma resposta, estimulam as perguntas. A exposição que estava no Museu em 2008 era destinada a crianças entre 5 a 13 anos e abordava as emoções como forma de compreender melhor a si próprias, a desenvolverem seus talentos e, assim, terem mais confiança em si mesmas. Para Lancastre, a infância “é o pilar fundamental para a formação da personalidade de uma pessoa” (Lancastre *apud* Contumélias, 2007, p. 50) e, por isso, as crianças devem ter toda a atenção possível.

No Museu das Crianças tudo é concebido e planejado para que elas, as crianças, façam um percurso divertido, criativo e estimulante. Cada espaço tem um tema a ser desenvolvido com a ajuda dos monitores e interação com objetos lúdicos diversos, com exceção de aparatos

tecnológicos. Sua abordagem encara as crianças como sendo o próprio acervo do museu ou, em outras palavras, as considera parte integrante e não apenas visitantes.

Pensar no Museu das Crianças como um gênero do discurso é pensar na interrelação de sua organização espacial com seu conteúdo, é, acima de tudo, pensar em um lugar destinado a um público que responde aos estímulos e em uma estrutura dinâmica que, ao se abrir para as crianças, torna-se um espaço de múltiplas leituras.

“A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetuais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Se na exposição permanente da Galeria de Arte Brasileira do Século XIX, no Museu de Belas Artes, a comunicação pressupõe que cada visitante acione os significados propostos pelo discurso da instituição, percebemos que tanto na exposição Trilhas do Brincar, no SESC, quanto na exposição Dentro de mim há um tesouro, no Museu das Crianças, o que se pretende é uma produção de sentido compartilhada. O foco não está mais na fonte de informação, mas no que Bakhtin considera como o enunciado, a interação entre o locutor e o interlocutor dentro de um determinado contexto. Decorre, portanto, de uma visão polifônica.

### **Design como mediação - um impulso ao diálogo**

Buscamos agora mais um diálogo quase ausente na área educacional: este artigo, portanto, também aborda o design como campo interdisciplinar e concentra-se na contribuição deste para a educação, mais precisamente para a educação não-formal encontrada em museus e centros culturais e direcionada para o público infantil. Neste contexto cabe investigar qual é o papel e a contribuição possível do design na mediação entre o acervo e o público.

Fertilizando e deixando fertilizar-se por outras áreas de conhecimento, o Design vem se construindo e reconstruindo em um processo permanente de ampliação de seus limites, em função das exigências da época atual. Em linha com esta tendência, sua vocação interdisciplinar impede um fechamento em torno de conceitos, teorias e autores exclusivos. Sua natureza multifacetada exige interação, interlocução e parceria (Couto e Oliveira, 1999, p. 7).

Em relação ao design aliado a uma proposta pedagógica, buscamos na EdaDe - Educação através do Design (Fontoura, 2002) um alicerce teórico que pressupõe atividades de design como auxílio para a “(...) construção de conhecimentos e na realização de aprendizagens significativas do sujeito”

Ao se fazer uso das ferramentas do *design*; dos seus fundamentos; das suas metodologias de trabalho; das suas maneiras de interagir na formação da cultura material; das suas maneiras de proceder na concepção dos objetos; das suas maneiras de utilizar as tecnologias e os materiais; do seu característico sentido estético enquanto atividade projetual; das suas maneiras de realizar a leitura e a configuração do entorno; o *design* torna-se, no seu sentido e significado mais amplo, um instrumento com um grande potencial para participar e colaborar ativamente na educação formal e informal das crianças e jovens cidadãos nestes tempos de mudança (Fontoura, 2002, p. 7).

Inicialmente propomos o design como uma possibilidade de mediação para que crianças interajam entre si e com o acervo do museu de uma maneira dialógica, polifônica e participativa. O termo mediação é utilizado aqui com o intuito de repensar a forma como o conhecimento é apresentado nesse espaço. Nessa perspectiva, o objetivo não é orientar uma determinada maneira de ver, nem muito menos confirmar um discurso monológico, mas sim despertar múltiplas maneiras de se interpretar o conteúdo expositivo. O intuito é utilizar estratégias lúdicas e educativas que provoquem, que instiguem, que favoreçam diferentes formas de apropriação/ fruição por parte das crianças, ou seja, propor atividades que estimulem o público infantil a buscar suas próprias relações como forma de assimilação e ressignificação do acervo. Mais uma vez ressaltamos as vozes das crianças sobre museu:

Aymara- Eu acho legal que a gente aprende várias coisas e eu acho chato três coisas: ouvir o guia, não poder ficar tocando nas coisas, nem passar das linhas marcadas.

Clara Callado- Eu adoro quando pode mexer, fazer coisas no museu e não gosto que na maioria das vezes não pode tocar, e você chega perto finge que vai tocar aí já falam .Não pode tocar!.(*Fazendo uma cara feia.*) (Flores, 2007, p. 84).

Ao pensar o design como um processo dialógico, estamos assumindo uma postura do designer não mais como transmissor de mensagens mas como propositor de percepções e sentidos. Consequentemente estamos falando não mais de um emissor em relação ao receptor, estamos pensando em todos os atores, o designer, o conceptor e o visitante, como respondentes, como sujeitos coautores, participantes de uma experiência partilhada.

### **Considerações finais**

Buscamos neste artigo entrelaçar alguns fundamentos da filosofia da linguagem de Bakhtin com três abordagens expositivas diferentes com o intuito de problematizar a relação estabelecida entre o museu e o público, principalmente o infantil. A partir da nova concepção de museu e, conseqüentemente, da alteração da relação deste para com o público, cada vez

mais dinâmica, traçamos um paralelo com o pensamento do filósofo: o homem que dialoga com a vida por meio da linguagem.

Ao relacionar o discurso expositivo com os estudos de Bakhtin percebemos que seus fundamentos dialogam com a dimensão social do museu atual. Enquanto o museu tradicional ainda parece engessado em um discurso de via única, outras instituições buscam se ressignificar, ganham novos contornos: pensam em um discurso dialógico e polissêmico.

Ao analisar as exposições do Museu de Belas Artes e do Museu das Crianças, percebemos que ambas tem um público definido – adultos e crianças – porém, apenas a segunda consegue trazer o visitante como produtor de sentido, ou ao menos consegue fazer isso com mais sucesso. Na realidade, o MNBA é aberto a todos, embora na prática tenha dificuldade em recepcionar o público infantil. A mediação para esta audiência acontece com hora e dia marcado.

Por sua vez, a exposição Trilhas do Brincar aponta para uma audiência alargada e busca realizar, de forma bem estruturada, um diálogo com todos.

A concepção e apresentação das exposições alteram a recepção do visitante. Nisto, o design pode contribuir, e muito, para repensar esta relação, para trazer mais diálogos, e menos monólogos.

### **Referências bibliográficas:**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

CHAGAS, Mário de Souza. **Museu, literatura e emoção de lidar**. In: Cadernos de Sociomuseologia. Lisboa, 2002. N. 19, p. 05-34. [Acesso em: 07/07/09]. Disponível em: <[http://cadernosociomuseologia.ulusofona.pt/Arquivo/sociomuseologia\\_1\\_22/Cadernos%2019%20-%202002.pdf](http://cadernosociomuseologia.ulusofona.pt/Arquivo/sociomuseologia_1_22/Cadernos%2019%20-%202002.pdf)>.

CONTUMÉLIAS, Ana. **Um museu de pernas para o ar**. In: Notícias Magazine. Porto: 11 nov 2007, p. 50-54.

COUTO, Rita M. e OLIVEIRA Alfredo J. (org). **Formas do design**. Rio de Janeiro: PUCRio/2AB, 1999.

FLORES, Celia L. B. **O que as crianças falam sobre o museu...** Dissertação (Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007

FONTOURA, Antônio Martiniano. **EdaDe: a educação de crianças e jovens através do design**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. **The educational role of the museum**. London: Routledge, 2nd.ed. 1999.

IBRAM. (Acesso em: 06 /07/13). Disponível em: < <http://www.museus.gov.br/museu/>>.

MACHADO, Irene. **Entrevista**. Rastros (revista do Núcleo de Estudos de Comunicação). Ano VII N. 7 – Outubro de 2007. (Acesso em: 06 /07/13). Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/rastros/article/viewFile/6008/5474>>.

MNBA.( Acesso em 30/06/13) Disponível em: (<http://www.mnba.gov.br/> )

SESC. (Acesso em: 06 /07/13). Disponível em: (<https://pt-br.facebook.com/SESCSantoAndre/info>)

TEZZA, Cristovão. **A Construção das vozes no Romance**. (Acesso em: 06 /07/13). Disponível em: ([http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/p\\_vozesromance.htm](http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/p_vozesromance.htm))

## **O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUSEU INTERNACIONAL DE ARTE NAIF DO BRASIL**

**Thamiris Bastos Lopes** (thamiris\_bl@hotmail.com)

**Cristina Carvalho** (cristinacarvalho@puc-rio.br)

**Rosana Ferreira Alexandre** (rosanafalexandre@gmail.com)

**GEPEMCI/PUC-Rio**

**Agências Financiadoras-CNPq e FAPERJ**

Este texto apresenta um recorte da pesquisa de Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS). O tema surgiu a partir de reflexões acerca das relações entre cultura, educação e infância, durante a graduação em Pedagogia (UERJ), da prática de trabalho junto às crianças da Educação Infantil (SME-RJ) e teve aprofundamento nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (PUC-Rio).

Historicamente, o conceito e o olhar sobre a infância foi se modificando e influenciando diretamente as políticas públicas voltadas para o atendimento às especificidades desse segmento. A concepção de infância adotada neste estudo compreende-a enquanto etapa da vida humana, na qual os sujeitos encontram-se constantemente frente a realidades distintas a serem apreendidas, absorvendo e reformulando valores e estratégias que propiciam a formação da sua identidade pessoal e social.

Sarmento e Barra (2002) afirmam que diferentes instâncias e situações contribuem para esse processo de formação identitária, como a família, as relações escolares, as relações entre pares, as relações comunitárias e as atividades desempenhadas. Essas interações ocorrem em diversos espaços que propiciam novos aprendizados, seja ele formal, não formal ou informal, levando as crianças a se posicionarem diante do mundo, absorvendo, construindo e produzindo saberes e práticas culturais no contexto social no qual estão inseridas.

Diante dessa especificidade, deparamo-nos com a necessidade de se pensar espaços de inclusão para o público de educação infantil que visem ao estímulo de seu desenvolvimento, considerando suas especificidades e capacidades de observação, cognição e criação em todos os aspectos, inclusive os culturais, que ocorrem de modo mais enfático em locais onde acontecem os processos de educação não formal. Nesse sentido, temos os museus como locus privilegiado de educação não formal que podem possibilitar três dimensões da experiência humana: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora.

Cury (2007) destaca que o potencial educativo dos museus decorre da comunicação de conteúdos variados apresentados de forma dinâmica e interativa, portanto, apresentados em

uma linguagem densa e engenhosa. Dessa forma, entendemos que a emoção e a imaginação podem vir a se tornar elementos fundamentais nas práticas educativas de museus.

Todavia, para que ocorram tais experiências nos espaços museológicos não basta apenas o ato de contemplação. Faz-se necessário um trabalho dos Setores Educativos que não limite o público, principalmente o segmento infantil, apenas à contemplação dos objetos, e sim, que promova a emoção e a interpretação crítica acerca dos patrimônios ali expostos, a partir de um trabalho consistente de mediação que desenvolva propostas educativas para tal.

O Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil (MIAN), situado na cidade do Rio de Janeiro, é a instituição de maior representatividade desse gênero artístico no país, e valoriza a relação de suas obras com abordagens educativas. Para Finkelstein (2001), o gênero artístico atemporal de narrativas humanas que irradiam alegria e cores dessa manifestação artística assemelha-se ao desenho infantil. Com um trabalho de mediação adequado, as crianças podem se sentir atraídas de forma a relacionar-se de forma emotiva com as obras, refletindo sobre variados temas do cotidiano. Por apresentar um olhar específico para esse público em suas ações educativas, a instituição foi escolhida dentre tantos museus da cidade, para servir como lócus do estudo.

### **Propostas educativas para o público infantil em museus**

Sabe-se que a brincadeira é uma das formas utilizadas pelas crianças para compreender o mundo e produzir cultura. Segundo Oliveira (2011), a imaginação desenvolvida pelo ato de brincar infantil não repete formas de combinações iguais ou impressões isoladas das diversas experiências vividas anteriormente. Na verdade, a imaginação utilizada nas brincadeiras constrói novas séries de pensamento, raciocínio e percepção.

As sensações de encantamento, estranhamento, espanto e curiosidade que sentimos diante das novidades que são descobertas nas vivências com o mundo são condições favoráveis para despertar a imaginação. Essas sensações nos acompanham ao longo de toda a vida, mas a maior intensidade com que ocorrem se apresenta como uma especificidade de apreensão do mundo na infância. As novidades que provocam intensas emoções, arrebatadoras do olhar infantil, estimulam a imaginação e a fruição. Oliveira (2011) ressalta, nesse sentido, que esse encantamento ocorre não apenas diante do contato com as últimas invenções tecnológicas, mas também com o velho, que não deixa de ser conteúdo de descobertas, assim como o novo, pois não foram vivenciados.

Logo, encontros de crianças com museus podem proporcionar todo esse processo criativo por meio do contato com objetos e imagens que também fizeram parte de outras infâncias no presente e no passado. Para Oliveira (2011), o maior valor que os museus podem ter para o público infantil, independentemente de sua tipologia, é a possibilidade de neles expandirem sua imaginação e, assim, investigar cada vez mais a fundo os sentidos dos objetos expostos – o museu estimula o sentimento de admiração pelas coisas do mundo. Reddig e Leite (2007) corroboram com essa ideia:

As experiências com as expressões culturais diversas levam a criança a refletir, agir, abstrair sentidos e vivências capazes de levar o sujeito a construir significações sobre o que faz, como faz, para que faz, para que serve o que faz, além de desenvolver a capacidade de estabelecer inúmeras outras relações a partir dessa experiência (REDDIG; LEITE, 2007, p.34).

Entretanto, para proporcionar tais experiências para o público infantil, nos espaços museológicos tem sido necessário enfrentar alguns obstáculos de ordem institucional. Michael Van-Praet (apud KÖPTCKE, 2003) defende que as exposições constituem uma mídia específica que utiliza de forma particular “o tempo”, “o espaço” e “o objeto”. Analisando tais considerações acerca dessas mídias específicas junto aos estudos de outros atores que versam sobre as relações do público infantil em museus, destacamos pontos importantes a serem considerados ao elaborar “as atividades pedagógicas” de atendimento para essa audiência.

- O Tempo

O tempo no museu, um elemento constitutivo do processo de aprendizagem, é breve, e isso deve ser levado em consideração em todas as etapas do processo museológico, desde a montagem da exposição até às atividades educativas desenvolvidas para os diferentes públicos.

Para o público infantil, o tempo para percepções é também bem diferente. Crianças podem ficar um tempo considerável observando algo que desperte o interesse, mas também querem e precisam se mover com rapidez, com jogos e brincadeiras que priorizem aspectos motores.

Visitar exposições em museus requer tempo para observação, uma vez que se trata de um exercício constante de concentração. Nesse processo, ocorre a apropriação de sentidos e de significados que não passam apenas pela dimensão racional, mas também pelo sensível. A importância de oportunizar essa experiência ainda na infância está em criar possibilidades para que, desde cedo, seja estimulado o uso dos cinco sentidos, a fim de estabelecer uma relação profunda com a experiência museal, acionando seu repertório de conhecimentos anterior de significados junto às impressões e percepções vividas nos museus que lhes permite

criar sentidos e conexões capazes de gerar novos significados que ampliarão seu repertório, formando uma rede complexa de simetrias e contraposições.

Nessa proposta, museus são tidos como espaços de significação, encantamento, produção de conhecimento crítico, pesquisa, comunicação da natureza e da cultura por intermédio dos objetos expostos. A constituição da percepção infantil é aflorada pela possibilidade de ver os objetos – em seu tempo – e se ver nos objetos em uma proposição identidade/alteridade, que ajuda na percepção de si mesmo como sujeito da cultura. Nesses espaços, é possível apreender a história e a cultura por meio de diversas maneiras de brincar e interagir, configurando a presença do passado e do presente. Sem perder de vista a leveza das atividades, podem ser trabalhados muitos aspectos das exposições, adentrando por diferentes canais comunicacionais, construindo uma rede de significados densa, complexa e ampla.

Contudo, para que as crianças possam admirar as obras de forma a observar, construir ideias e percepções, é preciso que os museus apresentem propostas de mediação com discursos e percursos expositivos que privilegiem, também, espaço e tempo para expressões motoras e emotivas. Insistir no acúmulo de explicações e informações sobre as obras e objetos acaba por reduzir o contato com o acervo às suas dimensões técnicas e históricas, privando a criança dos momentos de fruição. É fundamental, nesse sentido, que as propostas educativas sejam organizadas de forma que as crianças tenham tempo e espaço para se encantar e imaginar diante das peças que as interessam, sem ter que apressadamente já desviar seu olhar para outra peça da exposição por solicitação dos adultos, professores ou mediadores. E, contrariamente, é importante estimular o olhar, mas respeitando e considerando o ritmo infantil, muitas vezes acelerado, pelo entusiasmo de conhecer e explorar o ambiente desconhecido. Museus que dispõem de espaços externos podem oferecer às crianças locais propícios para a exploração física. Estar em movimento é importante para o público infantil, entretanto é preciso utilizar atividades a fim de estimular a rapidez nas associações de ideias e nas vontades de soltar o olhar que nos prende e evitar a superficialidade consumista das obras (OLIVEIRA, 2011).

Em sua análise de processos de mediação utilizados em museus de artes, Barbosa (2009) alerta que muitos programas ainda se apegam a tipos de roteiros fixos que direcionam o olhar do visitante apenas para as obras estudadas pelos mediadores, desconsiderando que em cada grupo é possível que os visitantes, no ato de observar, indiquem novos roteiros com a ajuda do mediador.

- O Espaço

O espaço aberto do museu é também fator integrante da aquisição de conhecimentos e se distingue em muitos aspectos dos espaços escolares. Independentemente de faixa etária ou tipologia de museu, o visitante deve ser cativado pela exposição durante todo o percurso da visita, compreendida enquanto trajeto de percurso físico entre temas e objetos que produzem significados.

Pol e Asensio (2006) colocam como um dos obstáculos principais para a recepção do público de crianças pequenas nos museus a persistência da concepção de que visitas com crianças pequenas são um problema para a segurança e a conservação das coleções e para a tranquilidade das salas. Para a superação dessa visão tradicionalista, os autores sugerem a adoção de uma nova postura dos profissionais de conservação e museologia, no sentido de que teçam diálogos com as novas gerações, buscando alternativas para que haja uma mudança dessa mentalidade.

Existe uma grande preocupação em deixar claro para as crianças o que não se pode fazer ou em que lugar não se pode tocar (Carvalho, 2005). Esse tipo de recepção pode provocar uma reação negativa. Com tantas regras de comportamento nos espaços museológicos como “não tocar”, “não correr”, “não falar”, “não comer”, “não beber”, “não ultrapassar as faixas de proteção” etc., Leite (2011) destaca que é necessário pensar na tríade “museu – criança – brincadeira”.

Manter a segurança dos acervos é importante, mas, ao contrário de valorizar a negação, devem ser buscadas soluções museológicas para essas situações, como a existência de áreas de interpretação e de recursos comunicativos que permitam maior interação nas exposições, provocando uma recepção mais prazerosa. Alguns museus vêm atentando para essa relação e desenvolvendo atividades específicas para o público infantil, como oficinas, áreas externas planejadas, protagonismo infantil, tanto no acervo e nas propostas midiáticas, quanto nas abordagens teatrais e nos museus da criança construídos especialmente para as experiências infantis, dentre outras experiências. Todavia, é importante salientar que, na busca por estratégias mais dinâmicas e interativas de mediação, não se transforme a experiência em museus em atividades superficiais, isso porque explorar o tema e conteúdos de forma profunda de acordo com o interesse e adequação à faixa etária do público é essencial. Conforme destaca Carvalho (2013, p. 311), as crianças pequenas merecem um atendimento e um “reconhecimento de que são capazes de frequentar esses espaços, de que têm esse *direito* – como sujeitos e cidadãos -, de que têm especificidades que precisam ser respeitadas”.

A inadequação dos espaços para fazer uma visita não apenas contemplativa é outro fator a se considerar no que tange à recepção ao público infantil. Estimular o olhar contemplativo é um exercício importante em todas as etapas da vida. Mas, como uma das especificidades desse público, é importante estimular a interação e a motricidade, permitindo formas de expressão amplas e plurais. A falta de espaços para esse tipo de atividades no local da exposição ou fora dela é um aspecto que não contribui para a mudança nas abordagens educativas desenvolvidas nos museus, não apenas para o público infantil, mas para todos os tipos de audiência, pois o foco de atenção nos espaços do museu ainda é dirigido aos locais de exposição e de administração das coleções. É comum ver a necessidade de engenhosidade dos profissionais dos setores educativos para desenvolver atividades distintas, que, geralmente, dispõem apenas dos espaços externos e jardins, nos quais as condições climáticas podem dificultar ou, até mesmo, impedir sua execução.

Há ainda o excesso de barulho que pode ser provocado no espaço por uma visita escolar de Educação Infantil, configurando-se como um fator de incômodo que deve ser repensado nas instituições museológicas que procuram seguir o modelo tradicional de uma ordem histórica e politicamente instituída. Oferecer uma experiência de encantamento e prazer provoca o vibrar em comum, que nem sempre acontece em silêncio. Na verdade, o compartilhamento das emoções, das dúvidas, das descobertas e dos estranhamentos é uma especificidade desse público. Nesse sentido, segundo Oliveira (2011), as crianças desejam olhar de perto as obras, descobrir ou ver aquilo que seu colega viu. E isso gera rumores, gargalhadas, expressões e manifestações de sentimentos em tons altos. Por ser uma característica das formas de expressão infantil em que ocorrem as formas de apreensão e produção cultural, o desenvolvimento, a imaginação e a cognição infantil, reprimir essas manifestações é, também, reprimir a infância nos museus.

A não adaptação das mensagens expositivas é outro aspecto do trabalho nos museus que precisa ser repensado. Pol e Asensio (2006) argumentam, nesse sentido, que é raro encontrar um conteúdo que não fascine o público infantil. Além da curiosidade infinita pelas coisas do mundo, é difícil encontrar crianças que não realizem suas próprias coleções e tenham interesse pelo ato de colecionar. Refletindo sobre a infância, e trazendo uma “criança desordeira”, Benjamin (1995) destaca:

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. (...) Mal entra na vida, ela é caçador. (...) ‘Arrumar’ significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais,

papéis de estanho que são um tesouro de prata, cubos de madeiras que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos. No armário de roupas da casa da mãe, na biblioteca do pai, ali a criança já ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre o anfitrião inconstante, aguerrido (p.39)

O hábito de colecionar presente na infância mostra que nessa fase há um grande interesse e valorização da cultura material. Contudo, é necessário que as mensagens contidas nas exposições sejam atrativas e de fácil compreensão para qualquer público não especialista no tema. Logo, os museus têm o desafio crucial de criar narrativas que valorizem a cultura material de forma a transmitir conhecimentos e valores de forma atrativa, que instigue os visitantes a querer adquirir conhecimentos sobre o tema.

Leite (2011) salienta que as narrativas nos museus devem ser planejadas de forma a contemplar multiplicidade – entendida no sentido da diversidade, que promove um sistema de redes de acolhimento às diferenças. Nesse sentido, é importante reconhecer nos museus que existem diversas infâncias em múltiplos espaços e tempos. Logo, as propostas educativas para o público infantil devem ser pensadas de forma a contemplar a não homogeneização da infância, a evocação da pluralidade como prerrogativa da cultura e a perspectiva de museus como espaço plural, acolhedor, instigante e democrático, que proporciona experiência e aprendizado prazerosos com objetos múltiplos (e não apenas sobre esses objetos).

- O Objeto

O objeto também é parte fundamental do processo de aprendizagem nos museus, na medida em que proporcionam encontros que buscam a construção de sentidos por meio da observação. É preciso aprender a ver com um olhar curioso e sensível que estimule a reflexão crítica acerca das coisas do mundo.

Reddig e Leite (2007) salientam que a valorização da cultura material está presente no universo infantil. São recorrentes os passeios exploratórios realizados na vizinhança, em ritmos variados, acelerados ou lentos, a partir dos quais são coletados objetos distintos, considerados verdadeiras riquezas que despertam a curiosidade e a imaginação infantil. Surgem, então, os conjuntos de coisas guardadas, coleções são criadas, inventadas e são atribuídos valores que os tornam passíveis de preservação e guarda.

As autoras argumentam que quase tudo o que as crianças fazem nos grandes espaços da rua, nos jardins, nos edifícios, quintais e arredores tem a ver com reunir, classificar, organizar e expor os achados particulares. Quando chegamos à etapa da vida adulta, continuamos a praticar essas ações de pensar, olhar e organizar em diversas situações do

cotidiano. Nessa perspectiva, museus e centros culturais são fruto dessas e permitem despende o tempo desejado apreciando detalhes, formas de organização do acervo, o local, a cenografia e tudo o que se propõe a ser comunicado ao público. Mas, para adquirir esse olhar, é importante desde a infância, ter a oportunidade desse tipo de interação e vivência.

A criança, para compreender o mundo e desempenhar seu papel na sociedade, precisa usar a imaginação, a criatividade e o poder de observação, mas, igualmente, o brincar, a brincadeira, o jogo e a imitação em situações diversas do cotidiano. Atividades lúdicas e o faz-de-conta no museu contribuem para que esse público se constitua, conheça a si, aos outros e as relações que permeiam o universo social.

- As atividades pedagógicas

De acordo com Leite (2011), as ações lúdicas envolvidas com linguagens artístico-culturais podem proporcionar diferentes experiências, favorecendo a experimentação e a expressão pessoal. Além disso, essas ações ajudam a ressignificar a história do homem e da natureza em sua complexidade, tornando visível o invisível. Portanto, museus não são apenas lugares de apropriação/fruição, mas também de produção/criação. Pelo ato de brincar, a criança vê e ressignifica a cultura por meio de diferentes linguagens que ampliam sua visão sensível sobre o mundo.

Para tal, é necessário que os educadores busquem consistência nas atividades oferecidas às crianças. Não se pode pensar o museu com uma estrutura rígida e homogênea em suas ações educativas, mas como espaços que permitem modificações, que se reformulam sempre com o objetivo de acionar a reflexão que problematize a realidade. Pode-se, assim, estimular a criança a brincar com palavras, ouvir histórias, explorar sua capacidade expressiva por intermédio das linguagens artístico-culturais, desenhando, pintando, modelando, fotografando, cantando, dançando, dramatizando etc.

[...] Entendemos a curiosidade como central na produção de sentidos, as oportunidades de brincar passam a ser percebidas como momentos de favorecer as descobertas; passam a ser propostas acolhedoras e de encantamento. E pensar a brincadeira infantil como manifestação de descobertas e encantamento é convidar permanentemente a imaginação para o centro do jogo - e se os museus são locais que despertam a curiosidade, provocam a produção de sentidos, promovem a descoberta e o encantamento, evocam a imaginação... pode-se afirmar que eles se colocam como espaços acolhedores e promotores do brincar e da brincadeira infantil! (LEITE. 2011. p. 52).

Pol e Asensio (2006) ressaltam que outro aspecto importante nas exposições que não têm contemplado o público infantil é a variedade de oferta no que tange às ações educativas. Em suas pesquisas por museus de todo o mundo, os autores têm detectado que, muitas vezes,

as ofertas de programas são escassas, antigas, monótonas e muitas instituições não fazem o trabalho de reformulá-las ao longo do período de exposição, principalmente nas exposições permanentes, deixando de garantir a manutenção da qualidade e a novidade em suas ações educativas.

De acordo com Oliveira (2011), é comum o entendimento, segundo uma visão adultocêntrica, que as crianças não compreendem arte ou determinados conteúdos, dependendo da tipologia de cada museu, que essa visão acaba por restringir as atividades a recreações, relaxamentos e brincadeiras sem nenhum aspecto cognitivo pretendido nas ações programadas. Em alguns museus, é comum também a utilização de animação cultural como instrumento de atração para o público, porém sem grande valor para ampliar o conhecimento acerca dos conteúdos expostos. Deste modo, são apresentados jogos superficiais que em nada desenvolvem a percepção ou que exijam reflexão, análise e interpretação.

Outra prática que a autora destaca como importante para um bom planejamento das atividades pedagógicas voltadas ao público infantil, pouco frequente em museus, é a escuta desse tipo de audiência. Para conhecer efetivamente as necessidades e os gostos infantis, ampliando a melhoria de ações educativas propostas nesses espaços, é preciso escutar as crianças. É importante adotar práticas frequentes durante o trabalho de mediação ou um modelo de pesquisa de público que investigue aquilo que as crianças olham e como olham dentro do museu (mesmo que não sejam as obras), como por exemplo, observar atentamente como se movimentam pelo espaço, seus gestos e os significados atribuídos, os sussurros, os comentários com seus pares e mediadores, as brincadeiras e mesmo o que não desperta o interesse.

Cazelli e Coimbra (2007) destacam a importância da avaliação periódica sobre as práticas educativas realizadas pelos setores educativos. Para planejar uma boa recepção ao público infantil nos museus, no âmbito de estratégias internas, é necessário que se realizem também estudos sobre a exposição, sua temática e os principais conceitos, para que haja um trabalho de adaptação do discurso teórico a uma linguagem adequada à faixa etária, sem prejuízo dos conceitos abordados na exposição. É importante também a elaboração de roteiros flexíveis; seleção das obras a serem apresentadas durante a visita; confecção de material adequado às necessidades desse público e formação frequente da equipe.

No âmbito de ações externas, cabe à equipe do museu elaborar atividades nas quais a criança possa realizar associações entre o que ela vê, toca, cheira e sente com o que já conhece e, a partir daí, construir seu pensamento de maneira processual. Para tal, brincadeiras

e jogos são estratégias úteis. Enquanto crianças mais novas têm a necessidade de experiências táteis, crianças um pouco mais velhas se empenham em desenvolver o raciocínio lógico por meio de jogos. A mediação entre o individual e o coletivo deve proporcionar experiências em que o individual possa emergir como campo de possibilidades para a criação em grupo, instigando o valor da opinião individual e da crítica coletiva.

Vemos, portanto, que as ações que envolvem o brincar, a imaginação e o encantamento para o desenvolvimento de atividades educativas destinadas ao público da educação infantil nos museus geram inúmeras possibilidades que ainda precisam ser debatidas e experimentadas nos museus, explorando seus mais variados temas. Obstáculos de ordem institucional também existem e, para tanto, faz-se necessário a constante prática avaliativa dos serviços em todos os setores, não apenas nos responsáveis pelas ações educativas.

### **A importância do ato de brincar no MIAN**

Pensando na inserção do segmento da Educação Infantil nos museus, e mais especificamente no papel da brincadeira nessa faixa etária, apresentamos algumas reflexões e trechos das observações realizadas junto a esse público no Museu Internacional de Arte Naif (MIAN). As visitas, previamente agendadas pelas escolas, ocorreram no ano de 2013 e foram acompanhadas com o objetivo de investigar como ocorriam as interações entre os diferentes agentes da visita - crianças, mediadores e professores. Com a observação de diferentes atividades educativas realizadas na instituição, no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias utilizadas para visitas escolares da Educação Infantil, percebeu-se a preocupação em incluir no roteiro de visita atividades lúdicas instigadoras da imaginação infantil por intermédio de atividades com jogos, músicas e brincadeiras que estimulem a afetividade, a motricidade e a cognição.

Por um longo período da história da humanidade, e ainda hoje, acreditava-se na não apropriação da arte pelo público infantil para a compreensão e a captação da complexidade que se pode expressar. Martins, Guerra e Picosque (1998) alertam para a importância da mediação nesse processo de apreensão da arte pelo público infantil: não basta apenas estimular o olhar cognitivo, é preciso promover experiências que deixem as crianças abertas para os sentidos, as sensações e os sentimentos, despertando a imaginação e percepção.

Analisando as metodologias adotadas no MIAN, percebe-se que há atividades criativas que fogem ao contexto tradicional das instituições museológicas, como a criação de um bloco carnavalesco de crianças, atividades com música e som, atividades motoras de dança e

estátua, dentre outras. Contudo, avaliar e reformular a prática é um exercício constante que pode trazer metodologias que explorem cada vez mais, na experiência museal, o uso dos sentidos para esse público.

A brincadeira é uma prática presente nas mediações realizadas pelo MIAN, pois a instituição percebe que a brincadeira é uma forma utilizada pelas crianças para compreender o mundo e para produzir cultura e, também, por meio dela, podem se apropriar da arte. A imaginação desenvolvida pelo ato de brincar infantil não repete formas de combinações iguais ou impressões isoladas das diversas experiências vividas anteriormente. Na verdade, a imaginação utilizada nas brincadeiras constrói novas formas de pensamento, raciocínio e percepção. Conforme destaca Brougère (1995, p. 99-100), “a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância”.

Para as crianças que visitaram o MIAN e já possuíam experiências museais anteriores, o museu é tido como lugar de guarda do antigo, das artes, mas ainda não é percebido, também, como local de brincadeira.

“É um lugar que vai pra ver coisas velhas. [...] Tem pintura e tem desenho. [...] Pra ver coisas que já existiram. [...] Pra ver retratos. [...] É pra ver as coisas com os olhos. [...] Serve pra guardar obras de artes e outras coisas. [...] Pra mostrar muitas coisas. [...] Pra poder mostrar a história do país. [...] Pra ver coisas que não existem mais. [...] Pra ver esculturas. [...] Pra ver como as coisas são<sup>9</sup>.”

O tempo necessário para percepções, bastante diferenciado, implica maior demanda na observação de algo que desperte o interesse das crianças e, também, demanda rapidez para explorar os demais espaços e objetos. A utilização de jogos e brincadeiras que priorizem aspectos motores, a observação e o faz-de-conta são boas estratégias para controlar o tempo e, ainda assim, estimular a curiosidade infantil. Durante as visitas no MIAN, são comuns interceptações das crianças e ponderações das arteducadoras como:

“**Criança:** A gente vai ver aquele quadro? **Arteeducadora:** Vamos sim amigo, só espera um pouco porque agora a gente está vendo esse aqui. [...] **Criança:** Que quadro é aquele que tem um monte num só? [...] **Arteeducadora:** A gente vai voltar para o quadro que um de vocês me perguntou de quem era. [...] **Arteeducadora:** Vamos logo ver esse quadro dos monstros porque eles querem muito ver. [...] **Criança:** Meu pai já morou no Japão. **Arteeducadora:** Então eu vou mostrar pra vocês um quadro do Japão. [...] **Arteeducadora:** Lembra que vocês me contaram no que foram no CCBB? Teve um artista que pintou o CCBB, me diz o que vocês reconhecem de lá?”

---

<sup>9</sup> Falas das crianças ao longo do trabalho de campo.

Entretanto, pensar atividades de encantamento para o público da Educação Infantil implica a quebra de paradigmas no que tange à segurança e à tranquilidade rotineira dos museus mais tradicionais. Buscando alternativas para que haja modificação dessa mentalidade, o MIAN desenvolve atividades lúdicas no percurso de mediação e, também, criou a Sala de Texturas Naïf, na qual é permitido interagir com as obras de forma lúdica, sem coerção.

Agora a gente vai para uma sala muito especial, essa sala é a única sala do museu que a gente pode tocar nos quadros, mas tem que ser com carinho pra não machucar os quadros. Vamos treinar fazendo carinho no rostinho do amigo. Tá gostoso? Tá sem machucar? Então vamos fazer esse carinho nos quadros! [...] Vamos fazer uma brincadeira? Vou tocar uma música e quando eu parar a música vocês vão ter que me mostrar em qual quadro está o bicho que fala nessa música. Enquanto isso a gente dança e imita o som e o movimento desses bichos. [...] Vamos experimentar os quadros? [...] De que será que eles são feitos? [...] São macios ou ásperos? [...] Quem acha um quadro quentinho? [...] Quem acha um quadro mais frio? [...] Agora saindo dessa sala especial preciso lembrar que, de novo, a gente não vai poder colocar as mãos nos quadros.

Como elucidado anteriormente, apesar da importância de se desenvolver estratégias mais dinâmicas e interativas na recepção desse tipo de público, é preciso cuidado para que a mediação não se transforme em atividades superficiais, sem explorar temas e conteúdos. No MIAN, foi possível perceber a apresentação de conteúdos às crianças de forma contextualizada por meio de diálogos ao longo da exposição:

“Todos os quadros têm uma plaquinha embaixo que diz quem foi o artista que fez, o nome do quadro e quando fizeram ele. [...] Vocês acham que esses quadros foram feitos pelo mesmo artista? [...] Vocês que acham que o jeitinho desse quadro é igual ao do outro? É porque foram pintados por pessoas diferentes, tem artista que pinta pessoas grandes, outros pintam as pessoas bem pequenininhas. O artista naïf não vai pra escola de pintura, mas ele treina, treina, treina e descobre um jeitinho só dele de pintar. [...] Vocês acham que esses quadros que têm as cores parecidas foram pintados pela mesma pessoa?”

A literatura sobre museus destaca a escassez de atividades pedagógicas para os grupos da Educação Infantil. Entretanto, a repetição e a não reformulação das ações, não é um problema recorrente no MIAN. A instituição apresenta propostas variadas de atividades, e a cada mudança de exposição novas atividades são formuladas visando ao dinamismo e à adequação das atividades propostas.

Buscam aproveitar o repertório das crianças junto às impressões e às percepções vividas no museu, permitindo a criação de sentidos e conexões capazes de gerar novos significados que ampliarão seu repertório. No trabalho de mediação, o MIAN procura r essas

relações por meio do diálogo, de questionamentos, de brincadeiras e contações de histórias, como exemplificado a seguir:

“Vamos fazer uma roda em volta dessa escultura e ver quais animais vocês conseguem encontrar? [...] Como será o som disso que está no quadro? [...] Me aponta um lugar desse quadro que você já foi. [...] O que você reconhece que tem lá? [...] Vamos olhar para o quadro e vê se a gente quer falar alguma coisa sobre ele, o que vocês veem? [...] O que está acontecendo? [...] Esse mundo tá meio maluco, por que será que as casas estão voando e as árvores também? [...] O que vocês acham difícil de ser verdade nesse quadro e por quê? [...] Essa índia cabe dentro dessa casa? [...] Como você acha que esse artista conseguiu fazer isso? [...] Vocês acham que nesse quadro tava calor ou frio? [...] Vocês já foram a uma festa parecida com a desse quadro? [...] Vocês sabem que aparelho de música é esse pintado aqui? [...] Que música vocês acham que poderia estar tocando? [...] Quem quer contar uma história para o que está acontecendo nesse quadro? [...] Por que você acha que é isso? [...] Alguém me ajuda a descobrir o que são esses três pontinhos no quadro? Nunca consegui descobrir o que é. [...] Vamos olhar esse quadro: esse barco vai conseguir passar embaixo dessa ponte? [...] É possível o homem ser maior que esse prédio? [...] Esses quadros foram pintados por um artista que tem um nome difícil, vocês conseguem falar junto comigo: Henri Rousseau? [...] Nesse quadro do museu que nós estamos, a gente pode imaginar que estamos pintados ali dentro e estamos entrando aqui! [...] Nesse quadro tem uma coisa que Vinícius de Moraes gostava muito, quem descobre? [...] Podemos imaginar as histórias que esses quadros contam pra gente. [...] Quem quer contar uma história diferente do amigo? [...] Quem achou que é outra coisa diferente do amigo? [...] Como vocês veem isso quando andam na rua? É como está no quadro? [...] O céu fica dessa cor quando está em qual parte do dia? [...] Vocês acham que essa música (arteducadora coloca um samba no tablet) poderia estar tocando nesse lugar? Vamos nos imaginar dançando dentro desse quadro. [...] Que lugar é esse? Como você sabe? O que você viu que te fez saber que é lá? [...] Alguém tá reconhecendo essa praia? [...] Olhando esses quadros das pessoas na praia de Ipanema, quem você escolheria para ser a sua “garota de Ipanema”? [...] Se você pudesse dar um nome para esse quadro, qual seria? [...] Quanto tempo você acha que levou pra pintar esse quadro? [...] Quais são os quadros maiores, menores, médios? [...] Vamos criar um nome para essa mistura de animais? [...] Você acha que o Galvão, o artista naif que pintou esse quadro, de um jogo no Maracanã, o coração dele batia por qual dos dois times, flamengo ou fluminense? Por quê? [...] A camisa desse menino é de qual time? [...] Vamos imaginar que ele pegou essas flores. Como fica o tamanho? [...] Observando esses quadros, quais cores têm parecidas? [...] Quando vocês andam pelo bairro de vocês existem prédios tão coloridos? Que cores vocês veem? [...] Vamos contar comigo quantos quadros que têm aqui que foram pintados pela mesma pessoa? [...] Vamos tentar descobrir coisas iguais nesse quadro? [...] Que cor essa artista naif pinta as montanhas? [...] Tem um bichinho que essa artista gosta muito e pinta em todos os seus quadros, vamos descobrir qual é? [...] Pela cor do céu está de dia ou de noite? [...] Que instrumentos musicais vocês conhecem que estão nesse quadro? Vamos fazer uma bandinha de museu? Do que a gente precisa numa banda? [...] Tem alguma música que vocês gostam pra gente tocar? [...] Eu sempre imagino que nesse quadro estava tocando essa música, vocês cantam comigo? [...] Vamos fazer uma brincadeira? Vou dar pra vocês as cartas

desse jogo que se chama LINCE e eu quero ver quem acha nesse quadro gigante as imagens que estão nas cartas.”

O trabalho de mediação traz respostas das crianças, expressas nas mais distintas formas; respostas que vão adquirindo significado para os conteúdos apreendidos ao longo da visita. Nesse sentido, é importante adotar práticas de acompanhamento do trabalho de mediação que possibilitem às instituições pesquisas de público que investiguem aquilo que as crianças olham, como olham dentro do museu (mesmo que não sejam as obras) e o que não desperta o interesse desse segmento.

Com uma proposta educativa que contemple as especificidades das crianças, foi possível contatar que o MIAN tem contribuído, em muito, para se pensar sobre a inclusão infantil em museus. Entretanto, essa não pode ser uma ação isolada ou pensada apenas pelos setores educativos das instituições. Na verdade, é preciso uma prática de pesquisa que contemple os diferentes públicos durante a concepção de todas as etapas do processo museológico, principalmente no que tange à linguagem e à montagem das exposições.

No próprio MIAN ainda existem alguns problemas: por não ter segurança adequada, o público infantil não pode frequentar todos os espaços do museu, como o terceiro andar (mezanino); pela altura inapropriada, as crianças encontram dificuldade para utilizar a bancada com jogo eletrônico naíf; em alguns momentos ao longo do atendimento, o mediador demonstra uma concepção de criança que não condiz com a proposta da instituição. Esses e outros aspectos são recorrentes nos demais museus que ainda não pensam a inclusão e a acessibilidade dos diversos públicos em seus espaços internos e externos, pois não há pesquisas que contemplem o público infantil, e as medidas implementadas são paliativas.

Consideramos que uma prática avaliativa que tenha as crianças como foco, que busque alternativas para se ouvir esse segmento, configura-se como caminho profícuo para a inserção desse público nas instituições museais, norteando e (re)formulando as ações educativas. Entretanto, reconhecemos e ressaltamos que há um longo percurso a ser trilhado: da parte das instituições, o público infantil não é contemplado nos estudos de audiência, ainda que se justifique pela escassez de funcionários que precisam dar atenção a todo o grupo no momento da visita; e no que cabe aos pesquisadores, essa ainda é uma área que tem despertado pouco ou quase nada de interesse. Nessa perspectiva, esperamos que este estudo contribua para o estímulo a esse tipo de prática avaliativa, não apenas no MIAN, mas também nas demais instituições museológicas, bem como se apresente como temática a ser contemplada nas investigações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II: rua de mão única**. 5ª ed. SP: Brasiliense, 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, Cristina. Criança menorzinha... ninguém merece! – políticas de infância em espaços culturais. In: KRAMER, Sonia & ROCHA, Eloísa Candal (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papyrus, 2013.
- CARVALHO, Maria Cristina Monteiro P. de. **Instantâneos da visita: a escola no Centro Cultural**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.
- CAZELLI, Sibebe; COIMBRA, Carlos Alberto Quadros. Avaliar as ações educativas em museus: como, para quê e por quê? In: **Anais Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro**, 1., 2007, set.17-18: Rio de Janeiro, RJ, p. 165-187. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010. 352p
- CURY, Marília Xavier. Exposição – uma linguagem densa, uma linguagem engenhosa. In: VALENTE, Maria Esther Alvares (Org.). **Museus de Ciência e Tecnologia – interpretações e ações dirigidas ao público**. Rio de Janeiro: MAST, 2007.
- FINKELSTEIN, Lucien. **Brasil Naïf – Arte Naïf: Testemunho e Patrimônio da Humanidade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Novas Direções, 2001.
- KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. A Análise da Parceria Museu-Escola como Experiência Social e Espaço de Afirmação do Sujeito. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina. (orgs). **Educação e Museu: A Construção Social do Caráter Educativo dos Museus de Ciência**. Rio de Janeiro: Access Editora, 2003.
- LEITE, Maria Isabel. Museu, Crianças e Brinquedeira: Combinação possível? In: ALMEIDA, M. T. P. **O brincar e a brinquedoteca: positivities e experiências**. Fortaleza: Premium, 2011.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte - A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- OLIVEIRA, Alessandra Maria Rotta de. Museu: Um lugar para a imaginação e a educação das crianças pequenas. In: KRAMER, S. e ROCHA, E. **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas: Papyrus, 2011.
- POL, Elena; ASENSIO, Mikel. La Historia Interminable: Una visión Crítica sobre la Gestión de Audiencias Infantiles en Museos. In: MUS-A. **Revista de los Museos de Andalucía**. Vol 4, 2006.
- REDDIG, Amalhe Baesso & LEITE, Maria Isabel. O lugar da infância nos museus. In: **Revista Musas**. Vol 3, 2007.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; Barra, Sandra (2002). Os saberes das crianças e as interações na rede. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/1art14.doc>> Acesso em: 30 de junho de 2013.