



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lúcia Seara Berka Valente

Curadoria compartilhada com crianças:
uma experiência sobre as possibilidades educativas
no Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina

Florianópolis
2022

EM BRANCO

Lúcia Seara Berka Valente

Curadoria compartilhada com crianças:
uma experiência sobre as possibilidades educativas
no Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Monica Fantin, Dra.

Florianópolis
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Valente, Lúcia Seara Berka

Curadoria compartilhada com crianças: Uma experiência sobre as possibilidades educativas no Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina / Lúcia Seara Berka Valente; orientadora, Monica Fantin, 2022. 167 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Museu e educação. 3. Crianças. 4. Curadoria compartilhada. 5. Museu do Brinquedo. I. Fantin, Monica. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Lúcia Seara Berka Valente

Curadoria compartilhada com crianças:
uma experiência sobre as possibilidades educativas
no Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado no dia 19 de maio de 2022 pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a. Maria Isabel Ferraz Pereira Leite, Dra.

Prof^a. Telma Anita Piacentini, Dra.
Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina / UFSC

Prof^a. Christianne Coelho Reinisch Coelho, Dra.

José Douglas Alves dos Santos, Dr.
(suplente)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof^a. Monica Fantin, Dra.
Orientadora

Florianópolis
2022

Para meus netos
Augusto,
Nicolas,
Bento,
Victor,
Jorge,
Laura,
Samuel e
Nina.

Este trabalho só foi possível porque pude contar com uma “equipe”. E que bom que tenha sido assim. Muito obrigada Monica, Lizyane, Karine, Katia, Saulo, Douglas, Fabíola, Benjamin, Telma, Chris, Flávia, as 25 crianças do 4º C de 2019 e, claro, Cesar.

A generosidade da banca de Qualificação deu um impulso fundamental para que eu olhasse de outra maneira o que estava realizando. Obrigada às professoras doutoras Maria Isabel, Telma Anita e Christianne Coelho.

E, finalmente, obrigada às direções do Colégio de Aplicação da UFSC, do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina e da Biblioteca Universitária da UFSC pelo acolhimento e colaboração.

Manoel por Manoel

Manoel de Barros*

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

*Em BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as possibilidades educativas de uma experiência de curadoria compartilhada com crianças utilizando o acervo do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina analisando as potencialidades e limites da participação de crianças no exercício da curadoria. Diante da importância da relação educação e museu, a pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória discute os principais aspectos que compõem o universo museal: dimensão narrativa (curadoria), dimensão educativa (mediação), dimensão participativa (acessibilidade) e dimensão comunicativa (exposição). Dentro dos preceitos da pesquisa com crianças, a fase empírica envolveu uma proposta de intervenção didática por meio de oficinas com um grupo de crianças entre 9 e 10 anos, alunos do 4º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC, em Florianópolis-SC, no segundo semestre de 2019. Desenvolveram-se atividades relacionadas aos olhares das crianças sobre museus, coleções e objetos do acervo, construção de objetos e narrativas, exercícios de seleção e outras experimentações lúdicas e culturais que finalizaram com a criação de uma exposição “Bicho da Terra, do Ar e do Mar, feito de madeira pra gente brincar”. As atividades foram registradas no Diário de Campo de forma detalhada, complementado por comentários da pesquisadora ao longo do trabalho. A análise da experiência destaca a importância da educação museal na escola e a participação das crianças no processo curatorial e expositivo bem como a mediação adulta e entre pares nas interações das crianças com a cultura.

Palavras-chave: Museu e Educação. Crianças. Curadoria compartilhada. Museu do Brinquedo.

EM BRANCO

ABSTRACT

The present work aims to reflect on the educational possibilities of a curatorship experience shared with children using the collection of the Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, analyzing the potential and limits of children's participation in the exercise of curatorship. Given the importance of the relationship between education and museum, the research with a qualitative and exploratory approach addressed the main aspects that make up the museum universe: narrative dimension (curatorship), educational dimension (mediation), participatory dimension (accessibility) and communicative dimension (exhibition). Within the precepts of research with children, the empirical dimension involved a proposal of didactic intervention through workshops with a group of children between 9 and 10 years old, students of the 4th year of Elementary School at Colégio de Aplicação da UFSC, in Florianópolis-SC, in the second half of 2019. Activities related to children's views on museums, collections and objects from the collection, construction of objects and narratives, selection exercises and other playful and cultural experiments were developed that ended with the creation of an exhibition "Bicho da Terra, do Ar e do Mar, feito de madeira pra gente brincar" ("Animal from Earth, Air and Sea, made of wood for us to play with"). The activities were recorded in the Field Diary in detail, complemented by the researcher's comments throughout the work. The analysis of the experience highlights the importance of museum education at school and the participation of children in the curatorial and exhibition process as well as adult and peer mediation in children's interactions with culture.

Keywords: Museum and Education. Children. Shared curation. Toy Museum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: No alto, China Merchant History Museum, China. No meio, Musée de la Bande Dessinée, França. Acima, à esquerda, Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, Brasil e à direita, Musée d'Art et d'Histoire, França. Acervo da pesquisadora.	19
Figura 2: Banners das exposições "Crianças Brincadeiras" e "Cascaes, a origem do museu".....	22
Figura 3: Esculturas de Myllene Machado. Acervo MBISC.....	23
Figura 4: Visitas ao Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina. Acervo MBISC.....	24
Figura 5: Atividades no Ribeirão. Acervo MBISC.	25
Figura 6: Portaria principal do Colégio de Aplicação. Captura de tela do Google Street View.....	26
Figura 7: Boneco de F. Cascaes. Acervo da pesquisadora.	37
Figura 8: Visita ao MBISC. Acervo da pesquisadora.....	38
Figura 9: Uma das prateleiras da reserva técnica do MBISC. Acervo da pesquisadora.....	38
Figura 10: À esquerda, a boneca do acervo do museu (Arquivo da pesquisadora). Acima, boneca do filme de terror.....	39
Figura 11: Boneco articulado, de madeira, do acervo do MBISC. Acervo da pesquisadora.....	39
Figura 12: Telma Piacentini conversa com alunos do Colégio de Aplicação. Acervo da pesquisadora.....	40
Figura 13: Telma Piacentini e a pesquisadora conversam com crianças em visita ao MBISC. Acervo da pesquisadora.....	41
Figura 14: Gravura publicada em 1887 no livreto "Appleton's standard system of penmanship". Imagem de domínio público. ...	42
Figura 15: Imagens retiradas dos catálogos dos museus. Acervo da pesquisadora.....	45
Figura 16: Fotos extraídas dos catálogos dos museus. Acervo da pesquisadora.....	46
Figura 17: Boneca Barbie do acervo do MBISC. Acervo da pesquisadora.	48
Figura 18: Lego do acervo do MBISC. Acervo da pesquisadora.....	49
Figura 19: Desenho do Felipe.	50
Figura 20: Desenho do Erick.....	51
Figura 21: Desenho do Guilherme.....	51
Figura 22: Boneca feita de palha de milho, do acervo do MBISC. Arquivo da pesquisadora.....	52
Figura 23: Desenho da Maria Clara.....	53
Figura 24: Desenho da Sara Coelho.....	53
Figura 25: Desenho do Igor.....	54
Figura 26: Desenho da Lara.....	54
Figura 27: Esculturas de argila representando brincadeiras. Acervo do MBISC. Foto: Cesar Valente.....	55
Figura 28: Esculturas em argila feitas por Franklin Cascaes. Acervo do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFSC (MARQUE).	57
Figura 29: Soldadinho de chumbo do acervo do MBISC.....	70
Figura 30: Woody, personagem de Toy Story. ©Pixar/Disney.....	72
Figura 31: Alunos fazem brinquedos usando sucata. Acervo da pesquisadora.....	73
Figura 32: Alunos fazem brinquedos usando sucata. Acervo da pesquisadora.....	74
Figura 33: Alunos fazem brinquedos usando sucata. Acervo da pesquisadora.....	75
Figura 34: Crianças mostram o que fizeram com a sucata. Acervo da pesquisadora.	76
Figura 35: Ilustração de Gail Yerrill em Contos de Hans Christian Andersen. Edição brasileira. Gaspar, SC, Happy Books, 2017.	77
Figura 36: Uma das salas de artes do Colégio de Aplicação. Acervo da pesquisadora.....	78
Figura 37: Maria Clara. Acervo da pesquisadora.....	79
Figura 38: Sara Guedes, Milene e Sarah. Acervo da pesquisadora.....	80
Figura 40: Hernani e Caio. Acervo da pesquisadora.....	81
Figura 39: Flor. Acervo da pesquisadora.	81
Figura 41: Sara Coelho, Rafaella e Maria Antônia. Acervo da pesquisadora.....	82
Figura 42: Igor, Thiago e Enzo. Acervo da pesquisadora.	83
Figura 43: Luane, Isabela e Felipe. Acervo da pesquisadora.	84
Figura 44: Erick e Gui. Acervo da pesquisadora.....	85
Figura 45: Brenda. Acervo da pesquisadora.....	86
Figura 46: Laura e Amanda. Acervo da pesquisadora.....	86
Figura 47: Museu Nacional de Varsóvia, Polônia. Captura de tela do site do Museu.....	93

Figura 48: Museu do Condado de Lennox, Canadá. Captura de tela do site do Museu.....	93
Figura 49: Escola Allen Field, Milwaukee, USA. Captura de tela do site do Museu.....	94
Figura 50: Exposição "O que está na minha mente, está na minha cabeça", do Museu Erie, USA. Site do Museu.....	95
Figura 51: "Para crianças, pelas crianças", projeto do Museu de Mumbai, na Índia. Site do Museu.....	96
Figura 52: Alunos examinam, nas lâminas, as fotos do acervo do MBISC.....	98
Figura 53: A pesquisadora explica o uso que será feito das lâminas com as fotos do acervo do MBISC. Arquivo da pesquisadora.....	99
Figura 54: Atividade com lâminas que contém as fotos do acervo do MBISC. Arquivo da pesquisadora.....	100
Figura 55: Alguns dos brinquedos do MBISC que foram escolhidos pelos alunos. Acervo da pesquisadora.....	101
Figura 56: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição "As Diferenças".....	102
Figura 57: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição "Museu dos Ratos".....	103
Figura 58: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição "Os animais de madeira".....	104
Figura 59: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição "Car Gold X Carangas".....	105
Figura 60: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição "Brinquedos do Tempo".....	106
Figura 61: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição "Wood Toys".....	107
Figura 62: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição "Legos do Passado".....	108
Figura 63: Membros do júri durante a apresentação das propostas. Acervo da pesquisadora.....	109
Figura 64: Nas fotos acima e abaixo, dois grupos apresentam suas propostas de exposição. Acervo da pesquisadora.....	110
Figura 65: Apresentação das propostas de exposição. Acervo da pesquisadora.....	111
Figura 66: O júri faz pose no encerramento do trabalho.....	111
Figura 67: Planta baixa, desenhada por alunos, do local da exposição.....	123
Figura 68: Texto criado pelos alunos com auxílio da professora. Acervo da pesquisadora.....	124
Figura 69: Alunos manuseiam peças do acervo do MBISC. Arquivo da pesquisadora.....	125
Figura 70: Esboços feitos pelos alunos, sobre os ambientes da exposição.....	126
Figura 71: Esboços feitos pelos alunos, sobre os ambientes da exposição.....	127
Figura 72: O trabalho de criação e execução do material para a exposição. Acervo da pesquisadora.....	129
Figura 73: O trabalho de criação e execução do material para a exposição. Acervo da pesquisadora.....	130
Figura 74: O trabalho de criação e execução do material para a exposição. Acervo da pesquisadora.....	131
Figura 75: O trabalho de criação e execução do material para a exposição. Acervo da pesquisadora.....	132
Figura 76: O trabalho de criação e execução do material para a exposição. Acervo da pesquisadora.....	133
Figura 77: O trabalho de criação e execução do material para a exposição. Acervo da pesquisadora.....	134
Figura 78: Os sapatos foram fotografados, impressos em papel e recortados. Acervo da pesquisadora.....	135
Figura 79: As fotos dos sapatos foram pendurados na "árvore dos sapatos". Acervo da pesquisadora.....	136
Figura 80: Indicação dos módulos, na planta baixa. Acervo da pesquisadora.....	137
Figura 81: Painel com as informações básicas sobre a exposição.....	138
Figura 82: Painel com as etapas percorridas nas dez oficinas.....	139
Figura 83: Painel representando a atividade da primeira oficina.....	140
Figura 84: Painel com os resultados de uma tarefa solicitada aos alunos.....	141
Figura 85: Painel representando a atividade da quarta oficina.....	142
Figura 86: Painel representando a atividade da sexta oficina.....	143
Figura 87: Fotos feitas no dia da abertura da exposição. Acervo da pesquisadora.....	144
Figura 88: Fotos feitas no dia da abertura da exposição. Acervo da pesquisadora.....	145
Figura 89: Fotos feitas no dia da abertura da exposição, mostrando a turma e convidados. Acervo da pesquisadora.....	146
Figura 90: A turma, após a última oficina, o convite para a exposição e o certificado de curadoria. Acervo da pesquisadora.....	147
Figura 91: Com câmeras de foto e vídeo, as crianças registraram a abertura da exposição. Acervo da pesquisadora.....	148
Figura 92: Com câmeras de foto e vídeo, as crianças registraram a abertura da exposição. Acervo da pesquisadora.....	149
Figura 93: Folheando a dissertação.....	165
Figura 94: Apresentação do resumo do projeto.....	165
Figura 95: Explicação da dinâmica de comentários.....	165
Figura 96: Preenchimento, em grupo, dos questionários.....	165
Figura 97: Ficha de avaliação que foi preenchida pelos grupos.....	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Esquema da estrutura da dissertação. Elaboração da autora.	34
Quadro 2. Brinquedos mais citados.	56
Quadro 3. Brincadeiras mais citadas.	56
Quadro 4. Gráfico das emoções.	168

SUMÁRIO

Introdução	17
Trajetórias da pesquisa	18
Descrição do campo: o museu, o colégio e as crianças	21
Procedimentos metodológicos	28
A pesquisa empírica	31
A estrutura da dissertação	33
Capítulo 1 A dimensão educativa dos museus	35
1.1 A construção dos olhares	36
1.1.1 Ao encontro de Cascaes em três momentos: o museu, a reserva técnica e a conversa com Telma	36
1.1.2 Primeira Oficina: o início da jornada	42
1.1.3 Qual brinquedo ou brincadeira você brincava?	50
1.1.4 Observações sobre brinquedos e brincadeiras	56
1.2 Educação em museus	58
1.2.1 A terminologia	58
1.2.2 Aspectos históricos da relação museu e educação	59
1.2.3 Etapas do desenvolvimento e influência/repercussões da Educação Museal	62
1.2.4 Marcos fundamentais	63
Capítulo 2 A dimensão narrativa dos museus	69
2.1 A construção das histórias	70
2.1.1 Segunda oficina: histórias e sucata	70
2.1.2 Terceira oficina: brinquedos e histórias inventadas	75
2.1.3 Quarta oficina: "senta que lá vem história"	77
2.2 Curadoria como narrativa	87
2.2.1 O conceito de curadoria	87
2.2.2 Curadoria compartilhada	90
2.2.3 Experiências de curadoria em outros contextos socioculturais	92
Capítulo 3 A dimensão participativa dos museus	97
3.1 Construir-se como grupo	98
3.1.1 Quinta oficina: a seleção do acervo	98
3.1.2 Sexta oficina: a escolha dos objetos	101
3.1.3 Sétima oficina: o dia do júri	109
3.2 Das coleções ao público	112
3.2.1 Breve histórico dos museus	112
3.2.2 Abertura para os públicos	115
Capítulo 4 A dimensão comunicativa dos museus	121
4.1 A construção da comunicação	122
4.1.1 Oitava oficina: habilidades e ideias	122
4.1.2 Brincando de museólogos/as	125
4.1.3 Nona oficina: criação dos elementos da exposição	128
4.1.4 Décima oficina: cenários e fotos	135
4.1.5 A exposição: montagem	137
4.1.6 A abertura da exposição	144
4.2 Exposição como discurso	150
4.2.1 O diálogo entre o museu e seus públicos	150
4.2.2 Interfaces tecnológicas e comunicativas	152
Considerações finais	157
O retorno às crianças	164
Referências	169

EM BRANCO

INTRODUÇÃO

Sabia, ao conceber esse projeto, da extensão do desafio que seria realizar a pesquisa e posteriormente escrever a dissertação. Em contraposição, a experiência como museóloga e a colaboração no Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina forneceram o estímulo necessário para aprofundar, no Mestrado, o estudo sobre museu, crianças e educação.

Assim, definido o tema de estudo, durante a pesquisa empírica tinha como objetivo mobilizar uma turma de crianças de 10 anos, da 4^o ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC, a ter uma noção de curadoria sem usar o termo propriamente dito, mas trabalhando a imaginação e a criatividade para construir uma narrativa, que é do que a curadoria se ocupa. Pretendia apresentar os museus a eles de uma forma atrativa e revelar a possibilidade de manusear o acervo, lidar com os objetos. A partir daí, fazer a conexão entre esses objetos e uma concepção para criar uma exposição concreta.

Como o trabalho precisava ser construído coletivamente, um dos obstáculos para um consenso era o de escolher entre as ideias apresentadas por eles, aquela que seria a “vencedora”, sem que houvesse muitos atritos e que eles sentissem que era uma escolha justa e imparcial, feita por eles, para que todos se empenhassem na construção da exposição, no final do projeto.

Aos poucos os temores iniciais de trabalhar com crianças em sala de aula foram se dissipando à medida em que passei a descobrir algumas habilidades e talentos ainda não conhecidos, a apreciar e ouvir histórias e contos de fadas que há algum tempo já não contava nem ouvia, a colocar de lado a timidez e a refrear as explosões de comportamento. No final de cada manhã de oficina eu saía exausta, mas realizada. Poder contar com a participação dessas crianças foi muito importante, mas a ajuda dos dois professores, Fabíola e Benjamin, que me acolheram no colégio, foi fundamental.

Em dezembro de 2019 conseguimos, juntos, realizar a exposição no Espaço Estético do Colégio de Aplicação, como previsto no projeto, que se chamou “...Bicho da Terra, do Ar e do Mar, feito de madeira pra gente brincar”. Poucos meses depois de concluída a fase empírica, uma pandemia congelou projetos e somou-se a problemas familiares para dificultar, atrasar e interromper a redação da dissertação. Em 2021 houve o processo de qualificação da dissertação. A partir daí, só em 2022 a produção do material retomou um ritmo menos intermitente. E aos poucos fui conseguindo relatar as experiências educativas que consegui extrair dessa curadoria compartilhada com crianças no acervo do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina.

A curadoria, que é um elemento-chave desse trabalho, geralmente é conhecida pela seleção de obras de um acervo que serão exibidas numa determinada exposição. Atualmente, porém, o termo curadoria se tornou sinônimo de escolhas, seleção, e foi transportado para o cinema, alimentação, música etc. Assim, a noção tradicional e elitista de curadoria ou curador perdeu seu status de exclusividade de uma certa área para se incorporar às mais diversas atividades.

TRAJETÓRIAS DA PESQUISA

Como museóloga voluntária, atuando desde 2017 no Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, MBISC, iniciei o registro, documentação e catalogação do seu acervo. Nesse trabalho rotineiro de observação dos mais diferentes tipos de brinquedos como bonecas, carrinhos, animais feitos de madeira, piões e muitos outros reunidos e provenientes dos mais diversos lugares, do Brasil e do exterior, numa coleção muito peculiar, passei a refletir sobre o olhar das crianças de hoje sobre esse acervo tão rico e daí, a levantar algumas questões:

- ◆ será que elas os conhecem, já brincaram com algum deles?
- ◆ têm alguma familiaridade com os brinquedos e as brincadeiras infantis retratadas nas pequenas esculturas em barro feitas pela artista Myllene Machado?
- ◆ que novos conhecimentos e experiências poderiam ser explorados, na eventualidade de uma interação entre as crianças e o acervo do museu?
- ◆ como seria construída uma exposição de objetos tão intimamente ligados à infância, com a curadoria das próprias crianças?
- ◆ de que forma se organizariam, estudariam o acervo, criariam temáticas, trabalhariam para um objetivo comum?
- ◆ como esses objetos poderiam provocar curiosidade e emoção nos olhares de seus diferentes públicos, especialmente das crianças?
- ◆ quais as possibilidades do lugar da criança no processo de apropriação da noção de curadoria?
- ◆ as crianças se tornariam as protagonistas no processo de curadoria, invertendo os papéis criança/adulto?
- ◆ como fazer a relação – museu, criança, escola – no contexto da pesquisa?

Essas e outras inquietações voltavam a me desafiar e motivar e essa tornou-se uma tarefa relevante, que poderia produzir algumas reflexões sobre as instituições museológicas, especificamente o Museu do Brinquedo e as interações com as crianças dentro de um espaço escolar, por exemplo.

Meus três filhos moram fora do Brasil e, em minhas viagens procuro visitar, registrar e conhecer os museus que encontro, colocando-os sob a perspectiva da pesquisa e do olhar investigativo. Nessas minhas andanças pelo mundo (ou, pelo menos,

por parte dele) e pela minha experiência como mãe e avó, percebi que muitas vezes os museus organizam exposições tecnicamente impecáveis mas esquecem dos pequenos visitantes (Figura 1).

Mas, em outros, observei um cuidado muito grande para que eles sejam acolhidos e estimulados com propostas criativas e educativas. É comum encontrar alguns grupos de crianças, até mesmo bem pequenas, acompanhadas de seus professores,



Figura 1: Nas duas fotos do alto, China Merchant History Museum, Shekou, Shenzhen, China. Nas fotos do meio, Musée de la Bande Dessinée, Angoulême, França. Acima, à esquerda, Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil e à direita, Musée d'Art et d'Histoire, Cognac, França. Com Nicolas, Victor, Augusto, Bento e Jorge. Fotos:acervo da pesquisadora.

aparentemente acostumados a frequentar espaços de arte. Há também aqueles, criados e pensados especificamente para o público infantil, muito convidativos, que recebem e divertem toda a família. Em dias específicos da semana o acesso é gratuito para crianças, escolares/estudantes e moradores da cidade. No Brasil, essa acolhida para os pequenos nesses espaços museológicos, sejam eles de arte, história e outros, é uma grande preocupação na área educativa, o que me levou a pensar em desenvolver um projeto nessa temática que envolvesse museu e educação.

Graduada em Pedagogia e com alguma experiência de vida (criei três filhos e tenho oito netos), minha vivência com crianças em sala de aula era pequena.

A partir de uma concepção de museu como fenômeno de representação plural e da importância da participação ativa das crianças, esse desafio da curadoria foi encarado e construído ao longo da investigação, no percurso do alinhavo e da organização das oficinas. Eu deveria estar preparada para o que podemos chamar de “subjetividade humana nos processos de pesquisa e [é preciso] compreender que estamos diante de um olhar que se inscreve sempre circunstanciado por muitos outros discursos” (LIMA, 2015, p. 100). Tanto o olhar quanto o discurso multidisciplinares são importantes, afirma Lima (2015), porém devem ser cautelosos porque configuram os sujeitos da pesquisa e nós pesquisadores em contextos micropolíticos, traçando olhares que percorrem os modos de uma dada cultura, seus lugares, e que falam sobre modos de existência que são tecidos nessas relações.

Ao mesmo tempo em que conhecimentos teóricos e práticos podem ser acessados por esse grupo de crianças, seus direitos devem ser respeitados, principalmente na perspectiva dos três Ps, da Provisão, Proteção e Participação. A criança no contexto da pesquisa necessita estar equipada, suprida e capacitada com esclarecimentos e noções sobre os eventos, estar salvaguardada, preservada e amparada na sua linguagem, palavras e gestos e garantida em seu estar, agir e atuar como sujeito ativo, criativo e envolvido no processo. Dessa forma as crianças são os atores sociais que se socializam mediante essas diferentes aprendizagens e se constituem como sujeitos na capacidade de dominar sua experiência, de se tornar os autores, vivenciando a oportunidade da autonomia e do conhecimento de si mesmos (SIROTA, 2001, p. 17).

Os argumentos até aqui elencados dão origem às questões-base da pesquisa que nos levam a pensar sobre o olhar das crianças de hoje sobre os brinquedos, a questionar a pouca ou nenhuma participação na criação das exposições sobre temas que a elas interessam, a perscrutar as razões pelas quais somente os adultos organizam essas exposições, a interrogar sobre seu interesse em criar suas próprias exposições e a indagar sobre as possíveis narrativas que seriam usadas por elas nesse processo de curadoria, a refletir sobre o uso que a escola faz do museu como espaço de educação e no espaço da criança dentro do museu que algumas vezes não fala uma linguagem que seja compreensível para ela, sujeito com direito à cultura e à arte.

O contexto no qual situamos o problema da pesquisa e a pergunta que direciona este trabalho é “Quais as possibilidades educativas de uma [proposta de] curadoria compartilhada com crianças em uma exposição no MBISC a partir do seu acervo de brinquedos?” E como perguntas relacionadas, quais os olhares das crianças sobre o acervo do MBISC na construção de uma curadoria compartilhada? Que narrativas seriam construídas nesse processo?

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre as possibilidades educativas de uma experiência de curadoria compartilhada com crianças do acervo do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina.

E, para complementar, são estes os objetivos específicos: identificar experiências e iniciativas relacionadas à curadoria compartilhada de crianças em espaços museais; elaborar e realizar oficinas de curadoria com as crianças de uma escola pública observando o olhar das crianças sobre os objetos da coleção do MBISC; analisar as possibilidades e limites da participação de crianças no exercício de compartilhamento e de curadoria refletindo sobre a importância da relação educação e museu.

DESCRIÇÃO DO CAMPO: O MUSEU, O COLÉGIO E AS CRIANÇAS

Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina

Apresentamos a seguir a contextualização do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina (MBISC). Criado em setembro de 1999 sob o patrocínio e orientação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por iniciativa da colecionadora de brinquedos e pesquisadora, Profa. Dra. Telma Piacentini que buscou inspiração nas brincadeiras infantis representadas nas obras de Franklin Cascaes (PIACENTINI, 2010). A partir da sua criação o MBISC foi instalado no então Museu Universitário Oswaldo Rodrigues Cabral, que em 2011 passa a se denominar Museu de Arqueologia e Etnologia Oswaldo Rodrigues Cabral – MARquE/UFSC.

Em 2003 o MBISC deixa esse espaço e passa a ocupar uma área no primeiro piso da Biblioteca Universitária (BU). Em 2017 foi oficializado (por meio da Portaria Normativa 781/2017/GR de 30 de março de 2017), vinculando-se ao Gabinete do Reitor. A institucionalização do museu amplia as possibilidades de atuação nas áreas do ensino, pesquisa e extensão. Nas palavras da própria autora:

A definição do caráter do Museu do Brinquedo na Universidade Pública, compromete-se com o abrir o mundo Infantil aos olhos e mentes de crianças e adultos, através de suportes montados para apreciação e leitura objetivas e/ou subjetivas numa vivência cultural interativa e significativa, respondendo a perspectivas sócio-educativas e culturais da sociedade. (PIACENTINI, 2020, p. 29)

Ala Ecológica, um projeto que se estendia a uma presença do museu no Parque Ecológico do Córrego Grande, encontra-se temporariamente desativada.

Na Reserva Técnica está uma parte do acervo do MBISC, composto por aproximadamente 300 objetos, entre os quais bonecas e bonecos feitos de pano, de lata, de madeira, de palha de milho, brinquedos de vários países, piões e bilboquês de madeira, diabólos, petecas, esculturas em barro, animais esculpidos em madeira de origem indígena, jogos, carrinhos e quebra-cabeças. A coleção foi iniciada por Telma Piacentini em suas pesquisas e viagens e, aos poucos, foi recebendo doações de amigos e conhecidos que colaboravam com o acervo. Dentro dessa grande coleção destaca-se uma outra coleção de 25 pequenas esculturas em barro criadas pela ceramista Myllene Machado (essa coleção está exposta no Museu).

Myllene Machado nasceu em Biguaçu, SC, em 1958. Descobriu muito cedo sua vocação para a arte. Desde criança modelava a argila. Em busca de aperfeiçoamento, cursou a Escola de Oleiros de São José, SC e, quando terminou, em 1997, foi convidada pelo historiador e museólogo Gelci Coelho, o Peninha, para dar aulas no Museu da UFSC, onde ficou até 2000. No museu teve contato com as obras de Franklin Cascaes. E, em 1999, criou essas esculturas para o Museu do Brinquedo, usando, como inspiração as brincadeiras da sua própria infância. Em 2004 voltou à Escola de Oleiros, mas aí já como professora, atividade que exerce até hoje.

Armazenado na Reserva Técnica, na Biblioteca Universitária da UFSC, parte do acervo passa por uma série de processos museológicos necessários nas áreas da conservação e da higienização, bem como de arrolamento, catalogação e documentação.

É através da sua Ala de Pesquisa que o MBISC se torna objeto de várias pesquisas acadêmicas, nos níveis de graduação e pós-graduação e de pesquisas inovadoras, como o projeto de pesquisa, já mencionado e em andamento, sobre as brincadeiras indígenas.



Figura 3: Esculturas de Myllene Machado. Acervo MBISC.

A Ala Pedagógica (em “estado de dormência” em virtude da pandemia) atua atendendo visitas de escolas, organizando eventos, realizando outras atividades, sempre em torno da temática das brincadeiras infantis, sob a ótica da convivência cultural harmoniosa e integrada das diferentes culturas. Aliás, há um interessante movimento eterno-novo que se pode observar nos brinquedos, assim como de universalidade e contemporaneidade das brincadeiras locais. A criança, nesse espaço, pode se inserir como cidadã do mundo, atualizando as brincadeiras antigas enquanto brinca. A cultura também se constrói no lúdico, — que, por sua vez, se constrói na cultura — porém, para que essas relações aconteçam, as mediações são necessárias. É essa cultura lúdica, objetivada nos brinquedos, que poderá sensibilizar educadores e pesquisadores para a importância do museu como um lugar de cultura e de educação, capaz de favorecer a “discussão desse espaço como importante dimensão formadora de sujeitos”.(PIACENTINI e FANTIN, 2010, p. 68-69).

Uma visita ao Museu do Brinquedo, por exemplo, pode abrir várias possibilidades de participação e de interação com seu acervo, entre elas a observação e a exploração dos brinquedos de diferentes temáticas e culturas; experimentar o simbolismo, o imaginário e a fantasia nas brincadeiras e narrativas de contos, lendas e mitos; expressar e comunicar experiências variadas e singulares em oficinas de criação e interação com brinquedos e brincadeiras utilizando diferentes formas de registro e lingua-



Figura 4: Visitas ao Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina. Acervo MBISC.

gens; criar e restaurar brinquedos com sucatas, reciclados, etc.; realizar pesquisas sobre brinquedos e brincadeiras com crianças e adultos (pais e avós) de caráter lúdico, artístico, cultural e mesmo científico; e, ainda, produzir eventos culturais e educativos relacionados às brincadeiras e aos brinquedos. (PIACENTINI e FANTIN, 2010, p. 70) Essas são propostas que podem ser desenvolvidas a partir de uma metodologia (defendida por Telma Piacentini) de trabalho pedagógico, dialógico envolvendo educadores, professores, escolas e comunidade.

Diversas visitas tem sido realizadas ao MBISC, por crianças, jovens estudantes e pesquisadores os mais diversos, e como podemos observar no registro fotográfico, elas expressam senão a alegria do brincar, a alegria das memórias de infância.

Um dos últimos projetos realizados pela equipe do museu foi o “Ribeirô na brincadeira, de costeira a costeira”. Dia 26 de novembro de 2019 as crianças do Núcleo de Educação Infantil Municipal Hassis (NEIM Hassis), da Costeira do Pirajubaé, participaram de uma experiência lúdica e cultural na Costeira do Ribeirão da Ilha. Oficina de cerâmica, brincadeiras cantadas, contação de histórias, exposição de bonecos e



Figura 5: Atividades no Ribeirão. Acervo MBISC.



Figura 6: Portaria principal do Colégio de Aplicação. Captura de tela do Google Street View.

um divertido almoço coletivo foram as atividades desse evento, promovido pelo Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina (MBISC) e o Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA) da UFSC.

Foi um evento pedagógico orgânico, em meio à natureza, que envolveu as crianças em atividades com arte, lúdicas e de imaginação. A artista plástica e bonequeira Adelaide Caldas e o artista popular, escultor e folclorista Nei Batista abriram sua casa e estúdio, para as atividades, que se estenderam por todo o dia.

Colégio de Aplicação da UFSC

O *locus* da pesquisa foi o Colégio de Aplicação da UFSC. Quem chega ao Colégio vê uma construção contemporânea e ampla, numa elevação. Semelhante ao colégio onde estudei quando criança, também é preciso subir uma escadaria. Mas as grandes diferenças que indicam outros tempos são a guarita e a cadeira elevatória de acessibilidade. Na entrada, ao nível da rua, um painel tridimensional marca a presença das artes em sua fachada. O portão de acesso está sempre fechado e, invariavelmente as “seguranças” uniformizadas pedem sua identificação e assinatura no livro de controle de visitantes. Mesmo indo todas as semanas, no mesmo horário, esse protocolo deve ser seguido.

Após a subida pela escada chega-se ao pátio espaçoso com as colunas de várias cores. Ao fundo, no centro um outro painel pintado na parede com desenhos coloridos. Do lado esquerdo, há uma área aberta, com bancos onde sempre há um grupo de alunos conversando e à direita um gramado, de onde se ouve a gritaria alegre das crianças que brincam. O acesso a algumas das salas de aula é por uma abertura à esquerda, com um portão de ferro. No início desse corredor, no lado direito, numa pequena sala - mais uma vez é preciso se identificar junto à responsável pelo acesso. O corredor é bem largo e as portas das salas vão se sucedendo, de ambos os lados, com uma placa de identificação no alto, em sequência, 1º ano, 2º ano etc. A sala de aula do 4º ano C tinha paredes pintadas de amarelo e, nas janelas, grades e cortinas cor de laranja.

Na frente um grande quadro branco (não tem mais quadro negro com giz) para escrever com canetas coloridas (quase sempre sem tinta). Acima desse quadro uma tela para projeção, recolhida. A mesa do professor é pequena e fica encostada na parede da direita onde há uma mapa mundi impresso e colado. No fundo da sala, um armário para material, com portas de correr. As carteiras são individuais, com estrutura em ferro cinza e tampo branco e as cadeiras também de ferro com assento e encosto em plástico azul berrante. Ficam dispostas em fileiras, de duas em duas. Os alunos já têm seus lugares costumeiros e reclamam quando alguém senta no lugar “errado”.

O Colégio de Aplicação da UFSC, onde foi desenvolvida a parte empírica desta pesquisa, foi criado em 1961, sob a denominação de Ginásio de Aplicação e com o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia. Nos anos subsequentes foram acrescentadas novas séries e em 1970 passou a ser Colégio de Aplicação com os cursos Clássico e Científico e as demais séries do Ensino Médio.

Enquanto escola experimental, o Colégio tem proporcionado o desenvolvimento de experiências pedagógicas e estágios supervisionados para os cursos de Licenciatura e Educação, segundo as exigências da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Atualmente o Colégio de Aplicação, inserido no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, é uma unidade educacional que atende ao Ensino Fundamental e Médio, funciona em prédio próprio, no Campus Universitário e segue a política educacional adotada pela Universidade que visa atender à tríade de Ensino, Pesquisa e Extensão. Por seu histórico, destaca-se como uma escola que privilegia a pesquisa e valoriza a diversidade e a autonomia de seus alunos.

O ingresso no Colégio se dá por sorteio público de vagas. O Capítulo I de seu Regimento Interno (2018, p. 2) afirma:

Art. 1º – O Colégio de Aplicação é uma unidade de Educação Básica da Universidade Federal de Santa Catarina de caráter público, gratuito, laico e inclusivo, vinculada ao Centro de Ciências da Educação, situado no Campus Universitário, integrada ao Sistema Federal de Ensino. É uma escola de referência para o desenvolvimento indissociável de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, com foco em inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada.

Como objetivo geral:

Proporcionar aos estudantes a produção e a apropriação crítica do conhecimento, possibilitando sua participação ativa, solidária e responsável na sociedade.

Quanto aos objetivos específicos:

- ♦ proporcionar a prática indissociável de ensino, pesquisa e extensão que contribua para a melhoria da educação;
- ♦ promover condições para uma reflexão crítica acerca das diversidades e dos processos culturais, respeitando e valorizando as subjetividades e as experiências dos membros da comunidade escolar, visando à promoção política da equidade;

- ♦ possibilitar ao estudante a vivência de práticas democráticas para que este possa desenvolver-se como sujeito consciente, solidário e responsável, capaz de contribuir para a liberdade de expressão e para o fortalecimento do pensamento crítico e autônomo;
- ♦ promover vivências multidisciplinares que contemplem a transversalidade do conhecimento;
- ♦ oportunizar vivências relacionadas à sensibilidade ética e estética;
- ♦ proporcionar saberes e práticas corporais que contribuam na educação para a saúde e o lazer.

Nas primeiras décadas atendia apenas filhos de professores e servidores da UFSC. A partir de 1992 o ingresso passou a dar-se através de sorteio aberto a toda a comunidade. Em 2015 tinha cerca de mil estudantes matriculados. As salas de aula comportam de 20 a 25 alunos e o Colégio recebe estagiários da UFSC, UDESC e outras universidades.

É um espaço experimental para práticas pedagógicas diferenciadas. Busca ser uma escola inclusiva, que respeita as diferenças. Inclui pessoas com transtornos, deficiências e altas habilidades em classes comuns, atendendo à legislação vigente. Conta com uma equipe multidisciplinar com professores de Libras e de Educação Especial.

A turma 4C, que participou das oficinas em 2019 era formada por 15 meninas e 10 meninos, com idades entre 9 e 10 anos, cujo perfil será conhecido no decorrer das atividades, pela autoria dos seus trabalhos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para procurar as respostas às questões colocadas anteriormente é necessário explicar como seguimos o caminho, ou seja, definir, adotar e seguir uma metodologia. Nesse caso, caracterizamos esta pesquisa como Pesquisa Qualitativa com abordagem colaborativa/participativa.

Enquanto Pesquisa Qualitativa, importa ressaltar alguns aspectos que estão presentes: o contexto como fonte direta de dados cujo instrumento principal é o investigador; ser descritiva, no sentido de coletar palavras e imagens e não números como fonte de dados; o processo como parte importante não tanto quanto os produtos ou os resultados; a análise dos dados acontecer de forma indutiva, considerando o significado como relevante, ao dirigir o olhar para o modo como as pessoas percebem o mundo sob diferentes pontos de vista. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Em todo o processo da fase empírica procuramos registrar no Diário de Campo, sempre que possível, os acontecimentos, observações e impressões, além de registros fotográficos e em vídeo, trabalhos escritos, desenhos e resultados das atividades propostas feitas com e pelas crianças, bem como suas vozes e seus comentários. A apre-

sentação dessas experiências neste trabalho ganhou, por opção da pesquisadora, uma forma ousada, pouco convencional, adequada à proposta de curadoria do material.

Como esclarecem Bogdan e Biklen (idem, p. 150) as notas de campo (ou Diário de Campo como chamamos nesse trabalho) é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. Ele pode descrever as pessoas, os objetos, os lugares, os acontecimentos e as conversas. Acrescenta então a essas notas suas ideias, estratégias, reflexões e até mesmo palpites e os padrões que emergem daí.

No nosso caso, utilizamos a descrição do que ocorreu e em seguida acrescentamos o que denominamos Comentários da Pesquisadora (C.P.) já que não estávamos somente no papel de observadora. O formato escolhido apresenta três blocos de informação: a) o relato dos acontecimentos, dos locais e das descrições, b) o Comentário da Pesquisadora com minhas percepções e reflexões e, na coluna à direita, c) os argumentos relevantes dos autores que dialogam com os textos, imagens e situações.

Os comentários (C.P.) incluem, muitas vezes o que Mills (2009) chama de “experiência”, ou seja, o passado que influencia e afeta o presente e define a capacidade de experiência futura. Ele explica, por exemplo, que desenvolver hábitos autorreflexivos, mantém nosso interior desperto. Ao experimentar sentimentos fortes sobre eventos ou ideias, não se deve tentar dissipá-los da mente, mas sim extrair suas implicações, mostrar como são tolos ou como poderiam ser articulados de maneira produtiva. O pesquisador deve ser sempre o maior crítico de seu próprio trabalho, deve apresentar perspectivas e discutí-las, sempre que possível e deve mencionar outros pontos de vista. (MILLS, 2009).

Essa ideia se aproxima da reflexão sugerida por Hernández (2019, p. 5) quando reflete sobre seu processo de investigação:

Una de las características de esta propuesta disruptiva de lo normalizado es revertir la orientación de la investigación (de la docencia), desde la ‘creación de resultados’ a la de dar cuenta de los tránsitos, desvíos y tensiones que se relacionan con aquello que el camino de la investigación (el proceso de pensar y conocer) le ha permitido pensar a los investigadores (a los docentes).

Após o registro do diário de campo e os comentários da pesquisadora foi possível fazer uma análise inspirada na metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 29) que corresponde aos seguintes objetivos:

- ♦ A ultrapassagem da incerteza – o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta visão muito pessoal ser partilhada por outros? Ou minha leitura é válida e generalizável?
- ♦ O enriquecimento da leitura – se um olhar imediato, espontâneo, já é suficientemente fecundo ou a leitura atenta poderia aumentar a produtividade e a pertinência?

- ♦ A alternância entre dois polos – o desejo de rigor e a necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências.

Ainda, de acordo com os autores (BOGDAN; BIKLEN, 1994) mesmo que a pesquisa tenha um planejamento, este deve ser flexível o suficiente para que, no decorrer do processo o investigador qualitativo possa recolher os dados e, sem questões ou hipóteses pré-definidas construir o caminho ao caminhar. Na perspectiva de Silva e Menezes este tipo de pesquisa “permite a possibilidade de se obter informações sobre modos de sentir, pensar e agir de pessoas ou grupos sociais de formas diferenciadas” (2001, p. 20).

Assim como quando atravessamos um riacho, temos que nos apoiar nas pedras e ir pisando com cuidado, da mesma forma, a cada dia de trabalho da pesquisa empírica, parávamos para analisar e planejar o passo seguinte, tendo a preocupação de ir sentindo os acertos e consertando os erros.

Como pesquisa colaborativa e de intervenção, acompanhamos um grupo de crianças, concentrando-nos numa experiência particular de intervenção didática que consideramos significativa.

Tivemos o cuidado ainda de submeter nosso projeto ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC e após ter sido aprovado, em 11 de dezembro de 2019 (parecer 3.761.600), obtivemos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais e os Termos de Assentimento dos alunos para participar da pesquisa.

No decorrer da fase empírica selecionamos, acompanhamos e desenvolvemos oficinas de curadoria compartilhada com um grupo de crianças de uma turma de 4º Ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação, a partir do interesse dos professores de Artes em participar da pesquisa. As oficinas foram realizadas durante as aulas em dez encontros/oficinas no segundo semestre de 2019.

Conforme Orellana (2011, p. 13) “é muito difícil pesquisar dentro da escola e não se sentir fisgado pelo puxão em direção ao adultocentrismo, ao desenvolvimentismo, ao teleologismo”. Ela acrescenta que é preciso resistir a esse adultocentrismo, procurando “metodologias criativas para aproximar-se da perspectiva das crianças”. É preciso evitar cristalizar a divisão entre infância e idade adulta, lembrando que somos todos seres que são e que estão se tornando, em qualquer momento de nossas vidas” (ORELLANA, 2014, p. 3). Com relação à especificidade da pesquisa com crianças é necessário ressaltar ainda outros aspectos importantes.

Em relação à pesquisa com crianças eticamente informada, deverão estar claros e definidos os objetivos da investigação, os custos e benefícios envolvidos no processo, como serão tratadas as questões de privacidade e confidencialidade, como será feita a seleção dos participantes, como serão informados com critério sobre o que se pretende fazer, como será obtido seu consentimento informado e, finalmente, as questões da disseminação e do impacto que a pesquisa poderá ter nas crianças (DORNELLES e FERNANDES, 2015, P. 70)

Ainda de acordo com as autoras Fantin e Girardello (2019) há um grande desafio em promover uma mudança na maneira como as próprias crianças são vistas na pesquisa com crianças, e isso implica numa discussão sobre como certas percepções, valores e temas podem ser refletidos com elas. “Tal mudança implica ir além de ouvir as crianças como sujeitos ou de transformá-las em co-autores da pesquisa, ainda que nem sempre se tenha consciência disso.” Abrir os procedimentos metodológicos “à multiplicidade de linguagens pelas quais as crianças se comunicam, incluindo as artísticas e corporais, sempre atravessadas pelo princípio da ludicidade” se faz necessário. Alguns trabalhos empíricos com crianças produzem “iluminações” interessantes utilizando estratégias lúdicas, como as encenações de telejornais, as produções de filmes de faz-de-conta e a invenção de “brinquedos sem a vertente consumista”. (FANTIN e GIRARDELLO, 2019, p. 108)

Quanto aos fins, esta pesquisa se classifica como aplicada. Segundo Barros a pesquisa aplicada “é aquela em que o pesquisador é movido pela necessidade de conhecer para aplicação direta dos resultados. Contribui para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata de problema encontrado na realidade”. (BARROS, 2007, p. 93)

Como uma pesquisa exploratória (GIL, 2002), o trabalho foi desenvolvido em dois momentos, ou seja, o teórico, quando foram feitos os estudos e levantamentos, referenciais epistemológicos, revisão de literatura, mapeamento de experiências semelhantes, de forma a contribuir para a compreensão de conceitos, categorias e formulação do recorte da pesquisa; e o momento da ação, o momento empírico da pesquisa, que compreendeu a intervenção didática, propriamente dita, com a observação participante dentro do ambiente formal, a escola, e nos espaços não-formais, ou seja, os museus e o consequente desenvolvimento da proposta de curadoria, que configura uma pesquisa colaborativa e também de intervenção didática.

A PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa empírica se desenvolveu em duas fases.

Fase de concepção

No semestre 2019-1 foram feitos os primeiros contatos com o Colégio de Aplicação para viabilidade, conversas com o Setor Pedagógico e obtida a autorização da escola. Em seguida foi feita a apresentação, o envio e solicitada a aprovação do Projeto pelo Conselho de Ética. Os contatos com os professores da Disciplina de Artes do Colégio, Fabíola e Benjamin, para apresentação da proposta de trabalho, seleção das turmas e definição de calendário de trabalho ocorreram na sequência (Os professores Fabíola Búrigo e Benjamin Costa aceitaram ser identificados na pesquisa).

Planejamento e organização das Oficinas, prevendo a realização da primeira visita ao Museu: conversa com a coordenadora do MBISC Telma, apresentação da Reserva Técnica e percurso da exposição “Cascaes, a Origem do Museu”.

A escolha da turma para realização do trabalho foi feita depois dessa visita.

Fase de realização - Oficinas e exposição

As oficinas práticas foram concebidas a partir de conceitos que fundamentavam a ideia da curadoria e da exposição. Os temas revelaram-se aos poucos: acervos e coleções; museus e objetos, tipos diferentes de museus; noção de narrativa, imaginação e criatividade.

Estavam estruturadas e aconteceram da seguinte forma:

Primeira oficina: Foi feita a proposta aos alunos para participarem da pesquisa e das oficinas, esclarecendo os objetivos e obtendo seu assentimento verbal. Em seguida, distribuídos catálogos e livretos de vários museus e compartilhamento de suas observações e leituras. Narração da história “A Árvore dos Sapatos”. Proposta para criarem seus museus e contarem sobre suas coleções. Tarefa de casa: pesquisa sobre brinquedos e brincadeiras com a família.

Segunda oficina: Narração da história “O Soldadinho de Chumbo”. Sugestão para a criação de brinquedos (e outros objetos) com material reciclado em grupo e criação de uma história sobre esses objetos. Trabalho em grupo com o material disponível. Recebimento das tarefas sobre brinquedos (pesquisa com as famílias).

Terceira oficina: Continuação da criação dos brinquedos e da história em grupos (sempre que possível), respeitados aqueles que preferiam trabalhar sozinhos.

Quarta oficina: Narração da história “A Princesa e a Ervilha”. Compartilhando as histórias criadas pelos grupos ilustradas pelos seus brinquedos. Registro fotográfico das equipes e seus objetos.

Quinta oficina: Conhecendo melhor o acervo do MBISC através de fotografias. Fazendo as primeiras seleções do acervo e definindo os grupos.

Sexta oficina: Criando os argumentos, pelos grupos, de defesa de suas ideias para uma exposição com os brinquedos selecionados. Discussão interna dos grupos e preenchimento da ficha com detalhes.

Sétima oficina: Apresentação de cada grupo de sua ideia de exposição e votação por um júri dos pares para seleção da mais votada. Definida a exposição de toda a turma.

Oitava oficina: Preparação para a exposição. Explorando algumas habilidades para criar a exposição, desenho, escrita, pesquisa, espacial, comunicação e memória. Observando e tocando nos objetos da exposição.

Nona oficina: Definindo e detalhando a exposição. Escolha do nome, criação dos cenários para a exposição.

Décima oficina: Criação artística dos cenários utilizando suportes e técnicas variadas. Fotografando seus sapatos para criar uma “Árvore dos Sapatos” da turma.

Exposição: Montagem com a participação das crianças e abertura ao público.

A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Seguindo à produção do Diário de Campo, acrescido dos Comentários da Pesquisadora, veio a fase de análise desse conteúdo, reflexão sobre os eventos, processo e material produzido durante os seis meses de trabalho empírico.

Após as importante sugestões dadas no momento da qualificação, reorganizamos o texto incorporando-as no trabalho final. Para uma ideia mais aproximada do processo de construção da pesquisa, optamos por uma narrativa que dialoga com a teoria a partir da experiência vivida. Assim, o texto escrito parte da descrição do vivido, para trazer os comentários da pesquisadora e articular com argumentos teóricos que fundamentaram a experiência. Esse movimento pretende aproximar o texto da experiência com as oficinas desde o primeiro capítulo, e busca dar maior dinamicidade à leitura. Nesse processo, encontramos respaldo na reflexão do professor Fernando Hernandez (2019):

Esto hace que el proceso de indagación (inquiry) sea un recorrido relacional, donde se está atento no a lo que se espera encontrar, sino a lo que (nos) va aconteciendo en un proceso que no es lineal, sino repleto de bifurcaciones, dudas y lugares de no saber (Atkinson, 2015, 2018). Fue desde esta posición desde la que tratamos de preguntarnos, no lo que queríamos encontrar sino lo que nos permitía pensar, así como en los conceptos que emergían en el proceso cartográfico y que iluminaban los sentidos del aprender de los docentes.

Para dar cuenta de lo que ha supuesto este recorrido, el proceso de escritura ha estado atravesado por desplazamientos y movimientos no previstos. Lo que ha generado que la escritura forme parte del proceso de indagación. Esto nos libera, siguiendo la invitación de Richardson y St. Pierre (2005, p. 262), “from trying to write a single text in which everything is said at once to everyone [...] writing is validated as a method of knowing”. Esta actitud ante la escritura es la que voy desplegando en este texto. (HERNANDEZ, 2019. p. 6)

Desse modo, ainda que nossa pesquisa tenha sido exploratória, também encontramos ideias que emergiram das oficinas e que podem inspirar outras formas de produção de conhecimento.

O desenho final do trabalho ficou assim montado (para uma visão esquemática, ver Quadro 1):

Capítulo I – A dimensão educativa dos museus – discussão teórica e apresentação do primeiro bloco do Diário de Campo. Visita ao Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina. Primeira Oficina – Museus do Mundo e o meu museu. Coleções. Pro-

posta da curadoria compartilhada. História da Árvore dos Sapatos. Qual brinquedo ou brincadeira você brincava?

Capítulo II – A dimensão narrativa dos museus (curadoria) – discussão teórica e apresentação do segundo bloco do Diário de Campo. Segunda, terceira e quarta oficinas. Criando brinquedos com material reciclado, inventando histórias sobre os brinquedos e compartilhando-as.

Capítulo III – A dimensão participativa dos museus – discussão teórica e apresentação do terceiro bloco do Diário de Campo. Quinta, sexta e sétima oficinas. Conhecendo o acervo do MBISC, seleção dos brinquedos e escolha da exposição vencedora.

Capítulo IV – A dimensão comunicativa dos museus (exposição). Discussão teórica e apresentação do quarto bloco do Diário de Campo. Oitava, nona e décima oficinas. Habilidades, divisão de tarefas e montando a exposição. A exposição.

Considerações finais

Referências



Quadro 1. Esquema da estrutura da dissertação. Elaboração da autora.



CAPÍTULO 1

A dimensão educativa dos museus

Tudo começa com uma visita a um museu. É nessa visita que as crianças, num ambiente que é diferente de casa e da escola, encontram objetos, vitrines, coisas conhecidas ou estranhas e, às vezes, pessoas que contam sobre o que tem ali. Nesse encontro, geralmente proporcionado por ações educativas, podem ocorrer diálogos que levam a reflexões sobre a cultura, atribuem algum sentido para os objetos expostos, ouve-se narrativas sobre outros grupos sociais e desenvolvem-se novos olhares sobre o patrimônio.

Mostro a seguir, na primeira seção do capítulo, o diário de campo, no qual registrei as oficinas realizadas. Ali se conta como foram as atividades em que descobrimos diferentes museus do mundo, as coleções públicas e privadas, pesquisamos as brincadeiras que os pais gostavam. Nessa parte empírica já é possível perceber os olhares curiosos e instigadores dessas crianças. Em seguida, reflito sobre essa prática na discussão teórica sobre a dimensão educativa dos museus.

1.1 A CONSTRUÇÃO DOS OLHARES

1.1.1 AO ENCONTRO DE CASCAES EM TRÊS MOMENTOS: O MUSEU, A RESERVA TÉCNICA E A CONVERSA COM TELMA

O dia 3 de julho amanheceu frio, mas fazia sol. Nesse dia iríamos visitar o Museu do Brinquedo. Os professores Fabíola e Benjamin, juntamente com a turma, já me esperavam no portão do Colégio de Aplicação. Para vencer os quatrocentos metros que o separam da Biblioteca Universitária, onde o Museu está instalado, precisávamos passar pelo grande estacionamento com suas calçadas esburacadas e estreitas e fazer o trajeto agrupados em duplas, mas a conversa era bem ruidosa. Sair da sala de aula para um passeio sempre deixa as crianças animadas.

Comentário da Pesquisadora - Também pude observar como é importante para as crianças conhecerem outros lugares e como isso as deixa felizes. A saída da escola permite deslocamentos a diferentes espaços: aguça a curiosidade, desperta novos olhares, estimula a observação. O simples caminhar olhando com mais atenção para as pessoas, os objetos, os obstáculos que encontramos, perceber como é rico o patrimônio e a cidade, permite apreciar novos e mais amplos cenários.

Aproveitei para perguntar para os que estavam próximos se já haviam visitado a Biblioteca e o Museu e poucos disseram que sim.

As meninas contaram sobre um jogo de celular que eu nunca tinha ouvido falar. Duas turmas de 4º ano fariam a visita nessa manhã em dois momentos diferentes. Eu ainda não tinha decidido se faria o trabalho com todos. Fabíola e Benjamin nos acompanhavam: eram os professores da disciplina de Artes que haviam acolhido a minha proposta das Oficinas no semestre seguinte.

C. P. - Esse foi o meu primeiro contato com as crianças (duas turmas de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação). Antes mesmo de entrar no Colégio. Não havia preparado nenhuma atividade nem fala, queria deixar a turma mais solta para explorar livremente o espaço. Só pedi para que a Professora Telma, coordenadora do MBISC, os recebesse num pequeno auditório para uma conversa informal. A

A palavra "passeio" se associa à saída da escola – tendo em vista o modo como o currículo escolar está estruturado, de acordo com Carvalho (2016, p. 109) e como as atividades sempre são desenvolvidas na instituição, as raras ocasiões em que se ultrapassam os muros da escola, representam uma novidade carregada da conotação de "diferente".

As aulas-passeio, para as crianças, envolvem o percurso e o objetivo final. Importa tanto **por onde estamos passando, quanto para onde estamos indo**. Tudo é diferente.

"(...) no contexto de uma Pedagogia Popular proposta por Freinet (1996) buscamos assegurar experiências didáticas mais interessantes nas quais as crianças estudem e conheçam com mais profundidade seu meio e o entorno da escola e da cidade. Inspiradas em Freinet, observamos que nas "aulas-passeio" e nas "saídas livres", as crianças tanto observavam e recolhiam o que lhes chamava atenção, como por vezes possuíam um roteiro prévio que indicava certos olhares sobre o mundo ao seu redor, que se tornava objeto de registro, estudo e reflexão." (FANTIN, SANTOS e VALENTE, 2019, p. 21)

Carvalho (2016, p. 87) constatou em sua pesquisa junto a equipe de um centro cultural que "para a maioria dos estudantes das escolas públicas, a ida ao centro cultural era novidade" e provavelmente uma das poucas oportunidades que as crianças teriam ao longo da vida de visitar um museu/centro cultural. Mesmo assim, a autora destaca que a frequência das escolas públicas é superior a das particulares: no ano de 2003 foi de 85% para 15%. Por outro lado, uma pesquisa recente junto à professoras de escolas públicas de Florianópolis demonstrou nas respostas sobre o perfil de consumos culturais que 72% das professoras raramente vão a museus/centros culturais; 67% delas raramente vão a teatros e 44% raramente vão ao cinema (SANTOS, 2020, p. 165).

saída do Colégio para conhecer outros espaços os deixou excitados. E o museu fica dentro da principal biblioteca do campus, um grande edifício de quase dez mil metros quadrados. Percebi como falta integração entre os alunos do colégio com outros espaços da UFSC.

A chegada no ambiente da Biblioteca Universitária, amplo e movimentado pelos alunos da universidade, já causou um certo alvoroço. Pedimos que fizessem silêncio para que as pessoas pudessem continuar seus estudos. Subimos a rampa que dá acesso ao primeiro andar e chegamos ao espaço reservado ao museu.

No centro, sentado em um banco de madeira, estava o boneco de Franklin Cascaes (Fig. 7). E foi esse personagem que logo atraiu a atenção deles. Uns diziam que parecia seu avô, mexiam no chapéu e nos óculos enquanto outros sentavam ao seu lado fazendo pose para as fotos de celular. A familiaridade e a descontração com o boneco-personagem era surpreendente. Aproveitei para contar um pouco sobre ele, suas pesquisas, as aventuras que ele fazia pela ilha com sua kombi em busca de histórias, brincadeiras, bruxas e causos. Ouviram atentos e fizeram perguntas. Queriam saber como aquele boneco tinha sido feito. Conteí que a cabeça e as mãos, feitas em barro, eram obra de dois artistas da ilha, os ceramistas Osmarina e Paulo, que fizeram por encomenda para o museu. O tronco é um busto de plástico de manequim de loja, os braços recheados de enchimento, spaguete de isopor daqueles que se usa para flutuar na piscina, algumas roupas velhas compradas no brechó, agulha, linha e paciência. Muitas vezes como mediadores precisamos ter flexibilidade para explorar assuntos imprevistos mas que atendem a essa curiosidade e imaginação.

C.P. - Observei e atendi a curiosidade em conhecer o processo de produção e construção do boneco que fiz especialmente

A espontaneidade, alegria e curiosidade, características naturais das crianças, devem ser incentivadas, assim como seus modos de ser e estar no mundo. Segundo Cazelli (1992, p. 61) um estudo realizado com o público escolar no MAST, destaca que a perplexidade e a euforia dos estudantes contrastam com a organização imposta pelo espaço (museu, biblioteca) e com a preocupação dos professores com o comportamento, como tom de voz, arrumação do grupo etc.



Figura 7: Boneco de F. Cascaes. Acervo da pesquisadora.

A pergunta que cabe aqui é: como as informações aparentemente aleatórias a respeito da feitura de um boneco podem ser ampliadas para outras formas de conhecimento? É preciso dar densidade à experiência e com isso despertar entusiasmo e vontade de saber. *"(...) não acredito 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". (PANOFSKY, 1987, p. 72).*



Figura 8: Visita ao MBISC. Acervo da pesquisadora.

para o museu. Fizeram silêncio e prestavam atenção às histórias sobre Franklin Cascaes. Depois pensei que isso poderia ter se tornado uma informação interessante para ser acrescentada na exposição do museu: como o boneco foi feito, por quem, que materiais foram utilizados, algo sobre os artistas ceramistas que fizeram a cabeça, etc.

A razão para a presença do boneco de Franklin Cascaes ali foi o papel inspirador que o pesquisador desempenhou, quando a professora Telma, há mais de vinte anos, iniciou o Museu do Brinquedo. Os alunos percorriam as vitrines da exposição (Fig. 8), identificando e reconhecendo alguns brinquedos e brincadeiras.

Convidei pequenos grupos para verem o que chamamos de Reserva Técnica; o local onde permanecem os outros brinquedos e objetos que não estão expostos (Fig 9).

Nesse espaço acontecem trabalhos internos de conservação, higienização e documentação dos objetos. Na reserva há uma boneca do século passado, feita de um material anterior ao plásti-

A própria Telma (PIACENTINI, 2010, p. 11) nos explica que mesmo para as crianças cujo olhar e pensamento estão familiarizados com os "brinquedos eletrônicos", a curiosidade infantil cria a possibilidade de mergulhar na força da magia anunciada nas bolinhas de vidro ou no batizado da boneca, projetada por meio de uma saudável expressão de sua interioridade.



Figura 9: Uma das prateleiras da reserva técnica do MBISC. Acervo da pesquisadora.



Boneca do museu



Annabelle do filme

Figura 10: À esquerda, a boneca que existe no acervo do museu (Arquivo da pesquisadora). Acima, imagem da boneca do filme de terror, que eles acharam parecida (Gregory Smith/Warner Bros Pictures/Divulgação).

co, com os olhos que abrem e fecham, a boca aberta e as bochechas rosadas. A roupa bege, uma espécie de vestido antigo e na cabeça usa uma touca (Fig. 10). A imediata atração que essa boneca causou foi pela semelhança com a boneca de um filme de terror *Annabelle*, de 2014, que aparentemente todos haviam assistido. Logo, o grupo que saía contava para o próximo que ficava ansioso para conhecer a *Annabelle* do museu.

Outros brinquedos também chamaram a atenção de meninas e meninos e provocaram alguns comentários: bonecas Barbie, bichinhos esculpidos em madeira, piões, caixas de Legos. E um outro também assustador, um boneco de madeira articulado, muito antigo, com uma expressão incomum (Fig. 11).

C.P. - Quando olhavam as prateleiras com atenção o ponto em comum mais intrigante foi o encontro com Annabelle. O que me surpreendeu foi o fato de logo associarem ao seu universo: um filme de terror! A conexão com o cinema e não com os brinquedos! Todos queriam conhecer a Reserva Técnica. Expliquei o que era e para que servia. Tivemos que dividi-los em grupos menores. As vitrines do museu e os outros brinquedos expostos também despertaram curiosidade. Observando as fotos depois vi como apontavam para as brincadeiras e as esculturas. (Uma boa ideia para incluir na exposição seria usar a Annabelle e o filme para relacionar um conteúdo familiar a essa geração à boneca mais antiga do museu).

Compreender a maneira como as crianças ressignificam os conteúdos disponíveis nas mídias, a partir de Fantin (2006)

"a reinterpretação das crianças é ativa e a cultura é algo vivo, seu movimento de permanência-mudança também permite sua problematização, com rejeição, negação ou transformação da herança próxima ou distante. E se considerarmos a contradição entre determinação e autonomia relativa do cinema, por exemplo, e o grau de condicionamento e liberdade que as crianças dispõem quando brincam inspiradas nas histórias e personagens que os filmes trazem, podemos entender outra dimensão da relação da criança com a cultura." (FANTIN, 2006)



Figura 11: Boneco articulado, de madeira, do acervo do MBISC. Acervo da pesquisadora.



Figura 12: Telma Piacentini conversa com alunos do Colégio de Aplicação. Acervo da pesquisadora.

A conversa com a Telma no pequeno auditório com jeito de sala de aula (Fig. 12) foi bem rica e leve, e deu chance para que trocassem ideias sobre brinquedos e brincadeiras. Ela contou que Cascaes a inspirou e que depois foi adquirindo em suas viagens as bonecas e os brinquedos cujo número foi crescendo à medida em que ganhava outros de amigos e conhecidos.

O museu surgiu em 1999, abrigado pela universidade e pela sua vontade de mostrar para outras pessoas essa coleção.

Um menino falou que um brinquedo pode ser feito de qualquer coisa, até um pedaço de pau vira um cavalinho, um carrinho. E uma das meninas disse que nunca tinha tido uma boneca.

C.P. - A observação do menino sobre qualquer coisa virar brinquedo reforçou a minha ideia para a oficina de sucata. A sala onde aconteceu a conversa com a Telma, cadeiras alinhadas, causou um efeito diferente no comportamento das crianças. Ficaram mais silenciosas, mais contidas.

Antes de voltarmos para o colégio, um grupo de crianças aproximou-se do boneco Cascaes e simulou uma entrevista. Pediram o celular da professora Fabíola e fizeram de conta que estavam entrevistando Franklin Cascaes. Não conseguimos recuperar essa entrevista porque o celular da professora perdeu os dados.

Telma é a "colecionadora amadora" que desde criança gostava e guardava suas bonecas com zelo e que tem possibilitado a tantas pessoas apreciarem esse trabalho. Como explica Pomian (1987, p. 18), coleção é todo conjunto de objetos naturais ou artificiais, mantidos temporária ou definitivamente fora do circuito de atividades econômicas, submetidos a uma proteção especial em um local fechado preparado para esta finalidade, e expostos ao olhar.

A criança que ganha um lindo brinquedo dentro de uma caixa, deixa o brinquedo e vai brincar com a caixa. Por que será? A caixa permite que ela crie mais? Ela pode usar a imaginação e viajar? (...) um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. (...) Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos." (Benjamin, 2009, p. 92)



Figura 13: Telma Piacentini e a pesquisadora conversam com crianças em visita ao MBISC. Acervo da pesquisadora.

C.P. – O pesquisador deve estar preparado para esses momentos imprevistos e ter todo o cuidado em guardar o material que pode ser importante futuramente. A “entrevista” com Cascaes feita pelos alunos demonstrou que a tecnologia pode ser uma aliada para facilitar e estimular a relação dos mais jovens com as exposições e os objetos do museu, pela familiaridade que têm com essas ferramentas de interatividade. Além do meu trabalho como pesquisadora também pude refletir melhor, depois dessa visita, sobre a importância do papel do educador em museus e da sua prática. Cada turma, cada público é diferente e é capaz de despertar novas descobertas. Por isso, esse movimento de observar o que chama a atenção de determinados olhares, o que provoca curiosidade e o que exige mais informações pode e deve ser valorizado pelas equipes dos museus, da qual fazem parte não somente aquelas responsáveis diretamente pelas mediações, mas também aqueles que criam as exposições, curadores, museólogos, conservadores, diretores, etc. O contato direto com os públicos (Fig. 13), para ouvir e observar suas reações, questões e interesses pode transformar as futuras exposições e interações em experiências muito mais interessantes e ricas. Essa pode ser uma maneira de criar um ciclo que se retroalimenta entre públicos e museus. Nessa visita atuei apenas como mediadora do museu, sem fazer referência ao projeto.

“A expressão “tecnosocialidade” – os novos modos de socialização – mostra os recursos de comunicação sem fio usados como contextos e não somente como ferramentas, ou seja, proporcionam condições ambientais que possibilitam novas maneiras de ser, novos conjuntos de valores, novas sensibilidades sobre o tempo, o espaço e os acontecimentos culturais.” (CASTELLS et al. 2007, p. 226,).

Orofino (2017, p. 259) questiona a mediação que não leva em conta essas novas maneiras de ser, ver e sentir.

A mediação, a meu ver, pode ser muito mais aberta – ainda mais com um grupo de crianças. Como objeto de nossa reflexão na pesquisa, questionamos o trabalho desenvolvido pela mediação que direciona o olhar e a construção de sentidos, sobretudo diante da ação educativa que foi pensada para essa exposição e como ainda se compreende o papel do mediador.

1.1.2 PRIMEIRA OFICINA: O INÍCIO DA JORNADA

Para a realização das Oficinas havia duas turmas de quarto ano candidatas ao projeto. Eram os alunos da disciplina de Artes da Fabíola e do Benjamin. Mas decidi trabalhar com apenas uma delas. Uma turma de 25 crianças tinha energia suficiente para me manter ocupada durante um semestre.

C.P. – Estamos sempre fazendo escolhas e algumas são mais difíceis que outras. Optei por trabalhar com apenas uma das turmas e acho que tomei a decisão certa. No primeiro dia de atividades fiquei impressionada com a algazarra que os alunos faziam quando chegavam na sala de aula. Alguns gritavam, conversavam bastante alto. Levou algum tempo até que a professora Fabíola conseguisse acalmá-los para que fizessem silêncio. Ela precisou falar alto e repetir seu pedido várias vezes. Esse já me acenava como o cenário que eu teria que aprender a conviver. Que crianças agitadas e cheias de energia! pensei. Não tenho ideia de como é a disciplina nas escolas atualmente porque há muito tempo não entrava numa escola, nem enfrentava uma turma de cerca de dez anos de idade.

Aqui é necessário contextualizar uma preocupação que me acompanhou em vários momentos das oficinas. O que me incomodou tanto no comportamento das crianças nesse primeiro dia de trabalho? Aos poucos comecei a pensar como eles agiam diferente e se comportavam de outra maneira quando estávamos no palco do auditório ou nas salas de artes. As crianças, como qualquer ser humano, são diferentes umas das outras, tem personalidades diferentes, vêm de contextos e famílias diferentes. E, a sala de aula, onde eles costumam entrar todo dia para estudar, é exatamente montada da mesma maneira como, por exemplo, a sala de aula onde estudei. Quatro paredes, algumas janelas, carteiras enfileiradas, padronizadas, todos voltados para a frente, organizados e homogêneos. Como eles se sentem quando entram nesse ambiente? De que maneira podem extravasar sua energia? Talvez, por isso, chegam gritando, falando alto, colocando pra fora uma possível reação ao momento que irá se seguir, ou seja, sentem todos, fiquem em silêncio, olhem pra frente, prestem atenção etc.

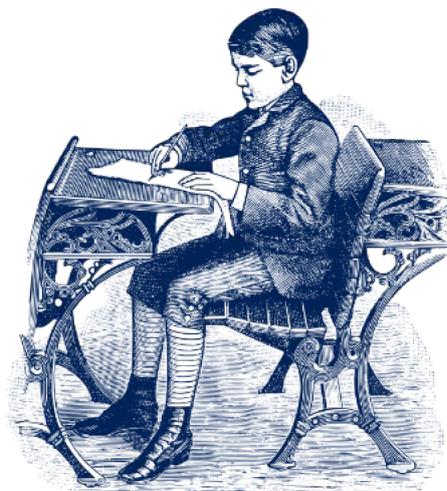


Figura 14: Gravura publicada em 1887 no livreto “Appleton’s standard system of penmanship”. Imagem de domínio público.

“Desde que a instituição escolar surgiu, há mais de 200 anos, os conceitos de Educação vêm se modificando, assim como as propostas pedagógicas, os conteúdos curriculares, os modos de ensinar e de aprender. E, com eles, os professores, os estudantes, funcionários, diretores, as famílias, todos mudaram, todos mudamos. Nossas cidades estão diferentes, o País está diferente, e as nossas escolas continuam as mesmas, iguais ao que eram e iguais entre si, com seus espaços praticamente inalterados no que se refere à essência de sua organização, de sua concepção, os quais, na sua origem, foram pensados para docilizar os corpos, modelar subjetividades, homogeneizar comportamentos, fragmentar a percepção, controlar a produção – e até hoje assim permanecem”. (FARIA, 2012, p. 103)

Essas questões também são tratadas por Paula Sibília (2016, p. 203): “Não parece haver maneira de estabelecer um diálogo entre essas inquietas subjetividades tão contemporâneas, com seus próprios sonhos e (...) a parafernália escolar, com seus rançosos ritos disciplinares.”

E também por Serres (2013, p. 49): “A sala de antigamente morreu, mesmo que ainda a vejamos tanto, mesmo que só saibamos construir outras iguais.”

Estavam todos sentados no chão de madeira, mas cada um achou uma posição confortável, às vezes se deitando, sentados, ou até encostados uns nos outros. A possibilidade e a liberdade de poder escolher em que posição prefiro ficar modifica o modo como assimilo, escuto e percebo o que vem a mim. Mudar de ambiente de tempos em tempos, na rotina escolar, é uma providência simples e estimulante.

Outra nota importante: no fundo da sala há sempre uma profissional que fica encarregada de acompanhar estudantes com deficiência e sua presença já está naturalizada por todos. O que respeita as normas institucionais, como podemos observar na Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio.

Já nos conhecíamos de antes das férias, naquela visita que fizemos ao Museu do Brinquedo, dois meses atrás. Naquela ocasião tinha atuado como mediadora do Museu e não como pesquisadora. Eles ainda se lembravam que havíamos nos encontrado. A professora Fabíola me apresentou mais uma vez e disse que eu gostaria de conversar com eles. Perguntei a eles sobre o que acharam interessante na visita ao museu. Falaram sobre o Cascaes, eles lembravam do boneco e da história de percorrer a ilha pesquisando, da boneca Annabelle. Alguns lembravam de uns bonecos franceses, dos Legos antigos, das Barbies, da Abayomi e da boneca Emília que estavam na Reserva Técnica.

Era preciso contar pra eles por que eu estava ali e que tinha um projeto para desenvolver com eles, de criar uma exposição usando o acervo do museu como parte dela. Conteí que sou Museóloga, estava agora fazendo Mestrado e quais eram minhas atividades no Museu do Brinquedo, planejando exposições como a que viram sobre o Cascaes.

Expliquei o projeto de dissertação, perguntei se eles poderiam me ajudar a fazer esse trabalho e que ao longo do semestre e das oficinas eu iria dando mais detalhes. Eles levantaram as mãos e concordaram em continuar.

Iniciei então contando a história da Árvore dos Sapatos.

Essa percepção descrita por Pérez Gómez (2015, p. 156) assemelha-se à sensação que tive posteriormente, ao refletir sobre como aquelas crianças ouviram a história que contei no palco do auditório:

“a principal consequência de propor o desenvolvimento das qualidades e competências humanas básicas como os objetivos da escola é a necessidade de repensar e transformar substancialmente os contextos, os habitats e os cenários escolares que têm dominado a vida acadêmica durante mais de um século”.

“A turma onde haja a presença de estudantes com deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação, terá, obrigatoriamente, o acompanhamento de um profissional vinculado ao Núcleo de Acessibilidade Educacional, NAE, sendo que a metodologia do trabalho a ser desenvolvida dependerá das especificidades de cada estudante e do seguimento escolar em que o mesmo estiver inserido (...). tem a função de atuar em regime de co-docência com o professor da turma, enriquecendo as práticas pedagógicas, por meio de seu conhecimento específico”. (Colégio de Aplicação, 2020, p. 22)



Foto: pixabay.com

A Árvore dos Sapatos

História atribuída a Mia Couto

“Contar histórias é, certamente, algo de que participamos (como atores), assim como algo que fazemos (como agentes). Estamos sujeitos à narrativa assim como somos sujeitos da narrativa. Somos feitos pelas histórias antes mesmo de conseguirmos criar nossas próprias histórias. É isso que faz da existência humana um tecido costurado por histórias ouvidas e contadas. Como narradores e seguidores de histórias, nascemos no contexto de uma certa historicidade intersubjetiva, que herdamos juntamente com nossa linguagem, ancestralidade e nosso código genético.” (KEARNEY, 2012, p. 428)

Muito longe daqui, no sul da África, não muito tempo atrás, vivia uma tribo que não usava sapatos. Para que sapatos se a areia era macia, a grama também?

Mas às vezes as pessoas tinham que ir à cidade. Para resolver um assunto, um negócio de cartório, hospital, ou receber dinheiro ou até mesmo ir a uma festa. Aí eles precisavam de sapatos, e era um tal de pedir emprestado, que nunca dava certo.

Foi então que o velho mais velho da vila que, como tantas vezes acontece, era também o mais sábio, resolveu o problema. Ele abriu uma tenda de aluguel de sapatos.

Instalou-se à sombra de uma grande árvore e em seus galhos pendurou sandálias, chinelos, alpargatas, botas, botinas, sapatos de salto alto, fechado atrás, aberto atrás, sapato de casamento, para enterro, de todas as cores, tipos e tamanhos.

As pessoas alugavam o sapato que queriam, iam para a cidade resolver seus assuntos e, na volta, devolviam. E, claro, tinham que pagar aluguel.

Sabe qual era o aluguel?

No fim da tarde, depois que todo mundo já tinha terminado o serviço, tomado banho no rio, jantado, o povo da vila se reunia para ouvir a pessoa que tinha alugado o sapato contar, com todos os detalhes, por onde aquele sapato tinha andado.

C.P. – Essa história foi narrada pela professora Gilka Girardello no Seminário Imaginação, Narrativas e Infâncias Contemporâneas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, 2019, atribuindo-a ao escritor moçambicano Mia Couto. Escolhi começar com uma história porque essa era a maneira como a própria professora Gilka iniciava sempre suas aulas e também porque imaginei que estaríamos iniciando um novo caminho juntos.

Durante todo o tempo que contei a história eles permaneceram em silêncio e prestaram muita atenção. Quando terminou a história, disse a eles que os meus sapatos já haviam andado por muitos lugares e visto muitos museus. Mostrei alguns catálogos de museus que visitei. Distribuí e deixei que eles olhassem em duplas e trios. Depois de algum tempo, pedi que contassem para nós como eram ou como achavam que eram esses museus. Que tipo de objetos eles viram? O que chamou sua atenção?

Nesse momento, eles folhearam os livretos (Fig 15) e conversaram animadamente, alguns achando graça e comentando. Formou-se um pequeno burburinho na sala. Pouco a pouco, perguntei-lhes o que viram e pedi que contassem para todos.

Esses foram os relatos:

Esses aviões ainda são usados? (Catálogo do Museu de Artes e Ofícios de Paris, que mostra máquinas relacionadas a profissões, carros antigos e aviões antigos). Respondi que não. São aviões muito antigos que estão apenas guardados no museu para serem vistos, a gente vai subindo numa passarela e os aviões estão pendurados no teto.

O nosso é sobre Jesus e também tem um monte de imagens de igreja. (Catálogo de Arte Sacra de Santa Catarina, mostra imagens sacras, santos e igrejas).

O nosso é sobre blusa, roupa. (Museu Hering de Blumenau, conta a história da família Hering e das fábricas) Explico que é a mesma marca das Lojas Hering e pergunto se conhecem. Uma delas diz: **Sim, é muito cara!**

A gente viu vasos de cerâmica. (Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte, sobre ofícios de cerâmica e ofícios do couro) Comento sobre outras imagens do catálogo e sobre o ofício do sapateiro, que usa o couro da vaca para fazer o sapatos. Uma menina diz: **Tadinha da vaca!**

Para o grupo que pegou o catálogo do Museu Victor Meirelles pergunto se já ouviram falar em Victor Meirelles? Um deles diz: **eu já ouvi falar em Meirelles, mas não em Victor.** Outro diz que **Victor Meirelles é uma cidade.** Explico que existe um museu chamado Museu Victor Meirelles em Florianópolis que foi reformado e que poderia ser visitado por eles. A prof. Fabíola diz que é uma visita que eles costumam fazer todos os anos, eles mas esse ano ainda não tinham ido.

Esse tem um monte de coisas (Catálogo do Museu Sir John Soane, de Londres). A colega fala em estátuas. E eu conto que no museu tem uma múmia. Um deles pergunta: **Existe múmia mesmo?** O outro diz: **Eu acho que a múmia era um manequim vestido.**

Eu vi escadas e um leãozinho. (Catálogo da Jean Paul Getty Villa, em Los Angeles).

Esse museu fala sobre a escravidão (Catálogo do Museu do Apartheid, Johannesburg, África do Sul).

Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte³, Museu de Artes e Ofícios de Paris², Museu John Soane de Londres¹, Museu Victor Meirelles de Florianópolis, Catálogo de Arte Sacra de Santa Catarina, Museu Hering de Blumenau, Museu do Apartheid em Johannesburg na África do Sul e Museu Getty Villa⁴ em Los Angeles, Estados Unidos.



Figura 15: Imagens retiradas dos catálogos dos museus. Acervo da pesquisadora.

A ideia era mostrar-lhes que existem diferentes tipos de museus com diferentes tipos de coleções de objetos.

C.P. - Passado um certo tempo, relendo minhas anotações e vendo alguns catálogos, percebi uma coisa interessante sobre os risos entre eles, quando folheavam os livretos de museus que levei para mostrar em aula. Os catálogos têm algumas telas e esculturas de corpos nus, masculinos e femininos, de obras que faziam parte do acervo (Fig 16). Só recentemente percebi isso e fiz a relação, porque na época nenhum deles fez qualquer comentário sobre essas imagens.

Em seguida, peço que façam uma tarefa de casa, para o próximo encontro. A reação de alguns é imediata: **Tarefa? NÃOÃO!**

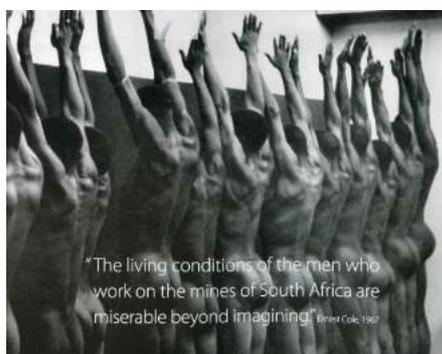
Insisto dizendo que eles serão detetives que me ajudarão a descobrir como seus pais ou avós brincavam quando eram crianças. Anoto no quadro a tarefa para a próxima aula: perguntar para alguém da família, mais velho que vocês, do que que eles brincavam quando eram crianças. Podem anotar algum detalhe: nome, idade, grau de parentesco e do que brincavam (brinquedo ou brincadeira).

O que acharam da atividade de hoje? Perguntei ao final. **Chata, interessante, legal, não sei, muito legal, muito massa, longa, muito sem graça, muito boa, muito longa, legalzinha, mega ultra legal, mega interessante, normal.**

Levanta a mão quem achou chata e longa: muitos levantaram a mão.

C.P. - Essa questão ficou martelando na minha cabeça: como desescolarizar uma pesquisa relacionada ao museu que é realizada dentro da escola, na sala de aula, com toda a turma, a presença dos professores, no horário habitual? É possível desvincular uma coisa da outra? As crianças percebiam aos poucos que as atividades eram diferentes, que não havia cobrança

"A tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista atrás ou ao lado da mensagem primeira." (BARDIN 1977, p. 41)
O que chama atenção, nesse caso, é o que não foi dito pelas crianças.



"(...) como muito bem já sinalizava Walter Benjamin, as crianças se sentem atraídas pelos mais diversos objetos do mundo físico e social, sem depender de qualquer autorização para ir ao encontro deles. Curiosamente, muitas vezes aquilo que os adultos pedantemente preparam para elas é o que menos chama sua atenção." (PEREIRA, 2012, p. 49)

Figura 16: Fotos extraídas dos catálogos dos museus. Acervo da pesquisadora.



de nota e que havia uma certa liberdade de movimento. Mas num dia em que avançamos no horário do recreio eles reclamaram e exigiram que esse horário fosse compensado em outro momento. Por isso fica também difícil não usar termos relacionados à escola nesse trabalho como aula, tarefa ou aluno.

Mas a “aula” chata e longa ainda não havia terminado. Faltava um tempo antes de tocar o sinal. Perguntamos, Fabíola e eu: *que museus vocês gostariam de visitar ou se tivessem a oportunidade de criar um museu, seria um museu de que?*

Fabíola falou: *existem muitos museus diferentes, museus pequenos, como o Museu da Inocência, em Istambul, que visitei. A história do museu é sobre um homem que se apaixonou pela prima, é uma história inventada. Ele se encontrava com ela e guardava coisas dos encontros deles: uma chepa de cigarro, um brinco, a xícara. Ela morreu e ele guardou essas coisas. E colocou todas as coisinhas dela e também as coisas da cidade e do país.*

Ela então fez essa pergunta: *se vocês pudessem criar um museu ou visitar um museu que museu seria?*

Eis as respostas: ***de Lego, de desenhos, de pinturas famosas, de guerra, de maquetes, de anime, de animais, de diamantes, de quadros e pinturas, de estátuas de pinguins, de jogos e videogames, das portas (fechadas ou abertas), dos fenômenos naturais, das coisas históricas, de carros antigos e novos, de doces e coisas da Disney, do slime, de nuvem e de neve de verdade, do jogo Brawl Stars, dos esportes, do mundo.***

Classifiquei essas respostas em algumas tipologias, fazendo uma análise e comparando os conteúdos. Isso possibilitou chegar a algumas conclusões sobre os brinquedos mais familiares, além de outros temas mais gerais que eles sugeriram para os seus museus.

Tipos de museus:

Brinquedos (Lego, jogos e videogames, slime, jogo Brawl Stars)

Objetos artísticos (desenhos, pinturas famosas, maquetes, quadros e pinturas, estátuas de pinguins)

Objetos (diamantes, portas (fechadas ou abertas), coisas históricas, carros antigos e novos, doces e coisas da Disney, de nuvem e de neve de verdade).

Museu da Inocência (Masumiyet Müzesi, em Istambul) Inaugurado em 2012 pelo autor turco e ganhador do Prêmio Nobel de Literatura de 2006, Orhan Pamuk, foi projetado para complementar o romance de mesmo nome escrito por ele. As exposições contam a história de seu livro por meio de objetos que Pamuk colecionou.

Lego: É um brinquedo criado em 1934 pelo dinamarquês Ole Kirk Kristiansen, fabricado em escala industrial em plástico. O nome “LEGO” (leg godt) significa “brincar bem”.

Slime: a geleca, também conhecida por amoeba, flubber, ou slime, é um brinquedo em forma de massa gelatinosa, criado nos anos 1980, pode ser modelada em vários formatos como se fosse uma geleia amolecida nas mãos.

Brawl Stars: um jogo eletrônico mobile focado nos estilos de arena de batalha, multijogador *online* e habilidades em terceira pessoa, desenvolvido e publicado pela empresa produtora de jogos Supercell. Foi lançado globalmente (exceto na China) no dia 12 de dezembro de 2018 pelo iOS e Android. O Brawl conta com uma variedade de modos de jogo diferentes que os jogadores podem escolher. Os jogadores podem convidar até 10 amigos para jogar com eles. Além disso, é possível comprar visuais (roupas ou skins) com moedas, gemas e pontos estelares, desbloqueando-os através do Brawl Pass ou vencendo desafios.

A ideia de criação do “Museu Menor” é uma proposta, na tese de doutorado de Fabíola Costa (2017) como conceito, dispositivo, metodologia de trabalho e projeto de arte, todos implicados no objetivo de ativar um arquivo de arte e “fazê-lo falar”. A pesquisa explora o arquivo pessoal de arte infantojuvenil coletado ao longo de vinte anos de prática artístico-pedagógica de uma professora-pesquisadora de Artes Visuais no Ensino Básico.

Temas abertos (guerra, animais, fenômenos naturais, esportes, mundo)

Chama a atenção que nessa lista, com exceção do Lego, não constam brinquedos do acervo do MBISC que foi visitado por eles há pouco tempo.

Fabíola Costa (2017) contou que ela criou o **Museu Menor** com desenhos e arte infanto-juvenil dos alunos do Colégio de Aplicação.

C.P. - Nesse momento me senti grata pela presença da Fabíola, e sua experiência. Com as respostas à pergunta sobre que museus eles criariam, fiz um painel sobre as ideias deles e os outros tipos de museus.

Como valorizar essas ideias? Como aproveitar para perguntar mais detalhes, como o das portas - que achei uma "sacada" muito boa - e explorar o assunto e os temas com eles? Faltou preparar-me para esse inusitado que aparece e que é valioso para a pesquisa.

Disseram que gostariam de visitar O Museu de História Natural de Nova York, um museu da Itália, de Portugal e da África para conhecer a história dos antepassados, Museu da Inocência em Istambul (citado pela Fabíola) .

Depois das visitas perguntamos para eles se faziam algum tipo de coleção. Sessenta por cento deles fazem coleções:

- ☺ **Carrinhos e tenho 122** (Caio).
- ☺ **Coleciono carrinhos, carrinhos hot weels, globos (48), moedas** (Gui).
- ☺ **Carrinhos hot weels, mil e poucos, cartas Pokemon 460** (Erick).
- ☺ **Pedras preciosas, tenho algumas (umas 6 porque é difícil de achar)** (Sara).
- ☺ **Lol, Poli e Barbie e agora ursinhos de pelúcia** (Rafa)
- ☺ **Cartas Pokemon, carrinhos hot weels** (Felipe)
- ☺ **Jogos de futebol video game, hot weels** (Tiago)
- ☺ **Barbie, Lol, ursinhos de pelúcia, colecionava slime e parei** (Brenda)
- ☺ **Bolinhas** (Karine)
- ☺ **Hot weels, mais de 400** (Enzo)

Barbie: boneca utilizada como brinquedo infantil, criada pela empresa americana Mattel em 1959.

Hot Wheels: marca de miniaturas de carros de brinquedo americana, com modelos feitos com metal injetado. Lançada pela fabricante de brinquedos Mattel em 1968, a Hot Wheels é hoje a maior marca de miniaturas de carros de brinquedo.

Pokémon: uma franquia de mídia criada por Satoshi Tajiri em 1995. Ela é centrada em criaturas fictícias chamadas "Pokémon", que os seres humanos capturam e treinam para lutarem entre si com seus ataques de diversos tipos. A franquia começou com jogos lançados para o Game Boy, publicados pela Nintendo. Atualmente, a franquia se estende a jogos, cartas colecionáveis, série de televisão, além de filmes, mangás e brinquedos. Pokémon é a segunda franquia de mídia de jogos mais bem sucedida e lucrativa do mundo.

Bonecas LOL: são bonecas colecionáveis de cerca de oito centímetros de altura disponíveis em embalagens redondas envoltas em sete, nove ou quinze camadas de plástico. Cada camada revela dicas sobre a identidade da boneca, itens de vestuário e adesivos. LOL significa em inglês "laughing out loud" que pode ser traduzido para "rindo bem alto". Foi lançada em 2016 nos Estados Unidos e no mundo todo faz publicidade principalmente no YouTube, em canais para crianças. E também usa as redes sociais. No Brasil começou a ser comercializada em 2017.



Figura 17: Boneca Barbie do acervo do MBISC. Acervo da pesquisadora.



Figura 18: Lego do acervo do MBISC. Acervo da pesquisadora.

☺ **Bichinhos de pelúcia, tenis, bolinhas iguais da Karine, bonecos Mickey Mouse** (Sara)

Outros ainda falaram nas suas coleções:

☺ **Bichinhos fofos, pedras brilhantes**

☺ **Minha mãe colecionava moedas olímpicas,**

☺ **Eu coleciono carrinhos hot wheels, tenho mais de 80**

☺ **Barbies**

☺ **Lego City**

Classifiquei as coleções para mapear os brinquedos mais familiares e comuns nessa idade: a maioria dos meninos coleciona carrinhos Hot Wheels (41%) e apenas 2 cartas Pokemon. Entre as meninas (23%) colecionam ursinhos ou bichinhos de pelúcia e em segundo lugar bonecas Barbie e bonecas Lol, pedras preciosas/brilhantes e bolinhas.

De todos os brinquedos citados, apenas a boneca Barbie (Fig. 17) e o Lego (Fig. 18) fazem parte do acervo do Museu do Brinquedo.

Duas questões chamam a atenção nessa pequena amostragem e em seu conteúdo: a influência das mídias e da publicidade nessas coleções (que não são só de brinquedos) e o gosto infantil por colecionar objetos.

C.P. - A ideia de perguntar sobre as suas coleções revelou um mundo de objetos do seu próprio universo e o compartilhamento de coisas pessoais. O que achei interessante foi que acabou virando uma competição com cada um querendo dizer que tinha mais objetos que o outro. Nas oficinas seguintes as crianças foram entregando a tarefa de pesquisa dos brinquedos com pais e avós. Pedi para escreverem e ilustrarem, se quisessem. O resultado virou um painel na exposição.

Ao fim desse primeiro dia ficou um saldo de muitas perguntas ainda sem respostas e algum cansaço, pelo esforço despendido. Mas tinha uma semana para recuperar o ânimo, concentrando-me na preparação do material da próxima oficina e nos objetivos traçados.

Buckingham (2010, p. 42) afirmava já nos anos 2000 que a infância é permeada e até em alguns sentido definida pela mídia moderna, na qual ele inclui televisão, vídeo, jogos de computador, internet, telefonia móvel, música popular e pelo leque de "commodities" ligadas à mídia que formam a cultura do consumo contemporâneo.

Nessa perspectiva, Ronchi (2021) afirma que: "Os avanços tecnológicos não resultaram apenas na capacidade quase constante de crianças estarem online por meio de uma variedade de dispositivos móveis, mas evoluíram também as razões que levam as crianças a se conectarem. Não mais se resume apenas à realização de tarefas específicas, como para pesquisa ou educação, mas a um espectro mais amplo de motivos, como entretenimento, comunicação e socialização com colegas. Os riscos ora identificados também evoluíram e novas ameaças têm surgido. Ao mesmo tempo, mudanças no ambiente comercial resultaram num aumento da datificação e transformaram crianças em importantes alvos comerciais, um fato com impacto significativo sobre seus direitos à privacidade". (RONCHI, 2021, p. 224)

Pude observar como muitas coleções são comuns entre eles, pela facilidade com que se conectam às tecnologias e entre si. E como as crianças estão, até certo ponto, vulneráveis a todo esse mundo interativo.

"Os carros em miniatura de um menino, as bonecas de uma menina, um "museu da natureza" feito nas férias de verão com pedras e conchas rotuladas, um beija-flor em uma garrafa, assim se revelam as coleções infantis. Esses pequenos rituais mostram um exercício de como apropriar-se do mundo, já descrito por Benjamin (2009, p. 107), de reunir as coisas à sua volta com bom gosto, de forma adequada. As coleções e seus acréscimos, refletem regras culturais mais amplas, de taxonomia racional, de gênero, de estética. O "eu" deve possuir, mas não pode ter tudo, então, aprende a selecionar, ordenar, classificar em hierarquias - fazer "boas" coleções". (CLIFFORD, 1985, p. 238)

1.1.3 QUAL BRINQUEDO OU BRINCADEIRA VOCÊ BRINCAVA?

C.P. – No dia da primeira oficina pedi para fazerem essa pergunta para alguém da família, de preferência que fosse mais velho que eles: poderia ser a mãe, o pai, avós. Eles trouxeram por escrito e depois ilustraram. Mesmo não tendo sido uma oficina, meu objetivo era que pudessem ouvir algumas histórias das infâncias de seus pais. O resultado foi bem interessante e se transformou em um dos banners da exposição. Abaixo a transcrição *ipsis litteris* dos textos. Observei como cada um deles registrou de maneira pessoal a entrevista. Imagino que tenha sido um momento de troca e um exercício de memória. Com o consentimento do grupo no TCLE, foi possível manter os nomes das crianças nos relatos.

FELIPE ENTREVISTOU A MÃE

Nome: Vanessa Spies Betat

Data de Nascimento: 01/01/1970

Idade: 49 anos

Eu: Qual eram as brincadeiras/brinquedos que você brincava

Entrevistada: Esconde-esconde – boneca SUSI – bicicleta – patins/roller – gênios/jogo de memória.

Eu: Na sua rua tinham muitas crianças.

Entrevistada: Sim tinha bastante crianças

Eu: Você assistia quais desenhos

Entrevistada: Tom e Jerry, Popaie, As panteras, A pantera cor de ROSA, Os Flinstons.

Eu: Obrigado por participar do “Perguntas do Felipe”

Entrevistada: Adorei, amei participar

Ilustração (Fig. 19): patins, árvore e pessoa contando 123 brincando de esconde-esconde.

Brincadeiras de outros tempos, por meio de conversas entre avós e netos, podem ser recuperadas, avivando a memória dos mais antigos e mostrando aos mais jovens como...

“[...] a compreensão das brincadeiras e a recuperação de seu sentido lúdico dependem do modo de vida de cada povo em seu tempo e espaço. As brincadeiras se transformam em decorrência da dinâmica colocada pelos processos históricos que alteram o panorama social e o cotidiano infantil, por consequência. [...] se hoje aquela magia não existe mais da forma como existia, precisamos resgatar um pouco daquilo que foi e que está registrado – seja na nossa memória, sonho e fantasia, enfim, no nosso imaginário – seja na obra de escritores e artista, como por exemplo Cascaes”. (FANTIN, 2000, p. 216)

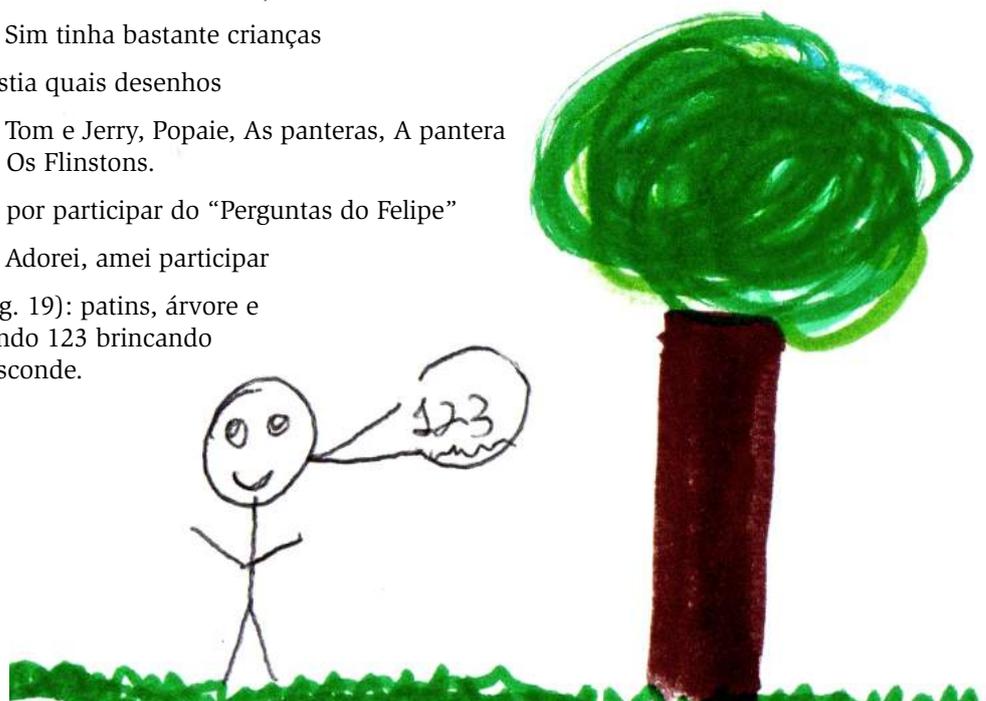


Figura 19: Desenho do Felipe.

ERICK ENTREVISTOU O PAI

Entrevistado: meu pai Valdinei

Eu brincava com uma ripa uma tampa de lata de cera e uma corda fingindo que era um carro.

Eu brincava de carro ou de trator.

Eu sempre brincava sozinho

Ilustração (Fig. 20): Uma árvore e no chão o desenho que o pai explicou.



Figura 20: Desenho do Erick

LAURA ENTREVISTOU A MÃE

Entrevistado: Carina Patussi

Idade: 40 anos

Eu brincava de bolinha de gude, bola, carrinho de rolemã, corda, ioiô e pião.

Eu brinca de brincadeiras como mercadinho, banco, esconde-esconde, pega-pega, mãe d'água, escolinha, comidinha e boneca.

Não lembro em que idade.

Brincava com meus amigos da rua, tinha bastante.

Sem ilustração

GUILHERME ENTREVISTOU O AVÔ

(o texto está escrito num papel pautado para partitura de música)

Nome: Carlos Geraldo Freitas Filho

Data: 02/09/2019

Aluno: Guilherme K. F. Takigawa

Parte da família: Vô

Idade: 59

Brincadeira e idade

Ano de nascimento: 1960

Stop 9 anos, Futebol de botão 13 anos, Taco 10 anos, Pandorga 11 anos, Esconde-esconde 8 anos, Carro de lomba 11 anos, Pega-pega 7 anos, Ping-pong 13 anos, Fla-flu 12 anos, Roda 6 anos, Teatro 11 anos, Futebol 5 anos, Corda 7 anos, Amarelinha 6 anos, Bola de gude 7 anos, Peão 9 anos, Io-io 8 anos, Elástico 10 anos, Telefone sem fio 8 anos, Autorama 11 anos, Biboquê 10 anos, Pebolim 12 anos.

Data de nascimento: Dia: 28 Mês: 03 Ano: 1960

Ilustração (Fig. 21): Uma bola de gude e um pião.

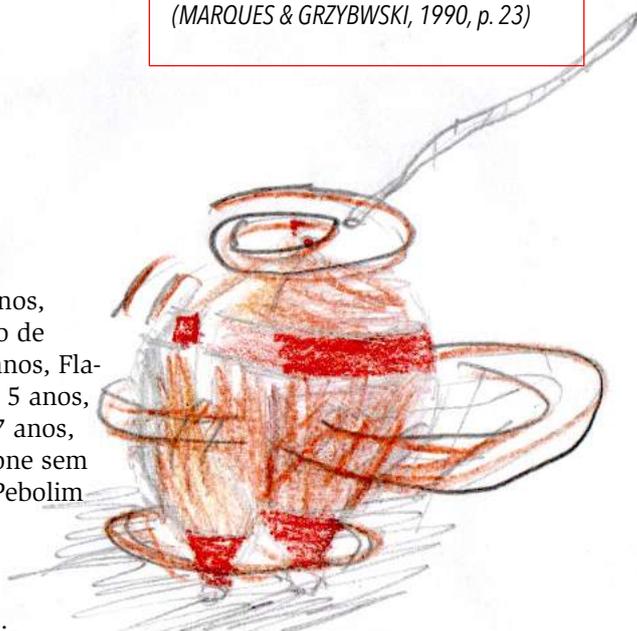


Figura 21: Desenho do Guilherme

Imaginemos a cena do avô lembrando as brincadeiras, uma a uma, e o neto, anotando pacientemente. Tudo estava guardado e agora registrado.

"Toda narrativa é evocação, memória, recuperação do passado. (...) criam-se tempos inexistentes, detém-se o tempo, acelera-se ou se retarda, constroem-se tempos paralelos (...) A memória, é um campo onde coexistem tempos diferentes e opera por rupturas, por rompimentos a cada instante, da continuidade."
(MARQUES & GRZYBWSKI, 1990, p. 23)

LUANE ENTREVISTOU A MÃE E A TIA

Nome: Luane Petry de Lima

Data: 11/09/2019

Trabalho sobre: Entrevistar uma pessoa mais velha que você para saber do que ela brincava.

Entrevistado: Ivone Sneia Petry “minha mãe”

Idade do entrevistado: 52 anos

Nasceu: 06/07/1967

Profs. Lucia e Fabiola

Brinquedos que você brincava quando era criança:

1 – Boneca de milho

Como se faz: pegava uma espiga de milho e enfeitava como se fosse uma boneca de época.

2 – Tabuá (tábua)

Como se faz: colocava uma madeira no meio de uma tabuá e brincava um de cada lado pulando.

3 – Dama ou moinho

Como se jogava: com grão de milho e feijão e fazia um tabuleiro.

Brincadeiras que você brincava quando era pequena:

1 – Nome da brincadeira: Caçador

Como se brinca: Ficava um jogador de cada lado do campo e os outros no meio os que ficavam do lado jogavam uma bola para acertar um do meio.

2 – Passa anel

Como se brinca: Uma pessoa com anel ou outro objeto pequeno, tenta esconder entre as mãos dos outros colegas e uma das pessoas tem que adivinhar com quem está o objeto.

3 – Bate-lata:

Como se brinca: joga uma bola o jogador rebate e troca de bola derrubando a latinha do coleguinha, enquanto ele corre para pegar a bolinha e derrubar a minha bola.

Perguntas sobre: Brincadeiras antigas

Entrevistado: Neuza Marli Petry “minha tia”

Idade do entrevistado: 50 anos

1 – Pergunta: Quais eram as brincadeiras que você brincava quando você era pequena?

1 – Brincadeira: Esconde-esconde

Como se brinca: um conta e os outros se esconde.

Onde se brincava: no sítio da mãe dela “minha vó”

2 – Brincadeira: pega-pega



Figura 22: Boneca feita de palha de milho, do acervo do MBISC. Arquivo da pesquisadora.

Como se brinca: Uma pessoa e o pegador “a pessoa que pega” e os outros tem que fugir.

Onde se brinca: ao redor da casa da minha vó

Com quem você brincava: com minhas irmãs e meu irmão.

3 – Pula-corda

Como se brinca: Pega uma corda e pula.

Com quem você brincava: Com minhas irmãs e meu irmão.

Brinquedos que você brincava:

1 – Boneca de espiga de milho e casinha

Como se brincava: pegava uma espiga de milho e enfeitava como se fosse uma boneca de verdade e brincava.

2 – Bolinha de gude

Como você brincava: pegava bolinhas de gude e jogava.

Com quem você brincava: com minhas irmãs e meu irmão.

3 – Pião de corda

Como se brinca: enrola um barbante no pião e solta no chão.

Ilustração: um jogo de moinho

RAFAELLA ENTREVISTOU A MÃE

Nome: Lusiana Martins

Idade: 37 anos

Minha mãe brincava de: Roller, Corda, Esconde-esconde, Elástico e taco. Ela, como não tinha internete, brincava mais na rua, então ela adorava as brincadeiras de antigamente. Ela era profissa em Roller.

Sem ilustração

MARIA CLARA ENTREVISTOU A MÃE

1) Com que brinquedo você brincava?

Brincava com loucinhas de barro, pipa, bicicleta, carro de bombeiro e com boneca.

2) Que brincadeira você brincava?

De casinha, pega-pega, taco, esconde-esconde, amarelinha, subi na roseira e seu mestre.

3) Com quem você brincava?

Com minha irmã e meus amigos

Nome: Paula

Passatempo: ler livros

Idade: 38 anos

Ilustração (Fig. 23): carrinho, boneca, casinha, amarelinha.



Figura 23: Desenho da Maria Clara

"A relação entre o mundo dos brinquedos e o mundo adulto é menos clara do que parece à primeira vista: por um lado, os brinquedos aparecem 'por redução' e por outro, pela conquista. Certas coisas que no mundo adulto tiveram grande importância em determinado tempo, aceitam sua redução a brinquedos para não desaparecerem depois que aquele tempo acaba. [...] A boneca e o pião foram objetos sagrados, antes de contentarem-se com as brincadeiras infantis. [...] Os baús esquecidos nos sótãos, com seus tesouros sepultados, descobertos e ressuscitados pelas crianças, 'reduzem-se' ou 'ampliam-se?'" (RODARI, 1982, p. 91)

Que histórias fantásticas devem ter os pais para contar aos filhos e talvez, numa ida a um museu, como o do Brinquedo, por exemplo, quantas dessas histórias poderiam ser partilhadas com as crianças?

SARA COELHO ENTREVISTOU O PAI

Entrevista com o pai (Jair)

Eu entrevistei meu pai e ele disse que brincava de muitas coisas: bolinha de gude, esconde-esconde, peão e muito mais.

Ele brincava também (com) escorpião, aranha, vespa, marinbondo, zangão e outros insetos. Um dia foi picado por uma aranha venenosa e foi para o hospital (,) o veneno subia cada vez mais (,) se chegasse ao coração podia morrer, mas não aconteceu nada ele tomou remédio soro, e depois disso continuou brincando com esses bichos.

Ilustração (Fig. 24): um edifício escrito Hospital e uma aranha



Figura 24: Desenho da Sara Coelho

IGOR ENTREVISTOU A AVÓ

Entrevista

1 – Com que brinquedo brincava?

R – Brincava de boneca.

2 – Que brincadeira?

R – Brincava de cozinhar.

3– Com quem?

R – Com minhas irmãs

Nome: Sônia Maria da Rosa

Idade: 55 anos

Parentesco: Avó

Nome: Igor Davi Guilherme da Silva

Ilustração (Fig. 25): a irmã, a avó e a boneca.



Figura 25: Desenho do Igor

MILENE ENTREVISTOU A MÃE

Milene Dias Maricar

08/09/2019

Tarefa de artes

Entrevistada: Mãe (nome Graciele)

Minha mãe brincava de boneca, pulava corda, jogava dominó, pega-pega, esconde-esconde, guerra de travesseiros e cabra-cega

Ilustração: uma ursinho

“As crianças não brincam daquelas brincadeiras tradicionais e de outras brincadeiras espontaneamente? Não falam das brincadeiras que seus pais lhes ensinaram? Essas brincadeiras que fazem parte de nossas tradições culturais não podem ter, além das inúmeras possibilidades já apontadas, um papel de buscar suas raízes, resgatando um passado que é nosso, para compreender e atuar no presente de forma mais participativa?” (FANTIN, 2000, p. 216)

LARA ENTREVISTOU A MÃE

04/09/2019

Eu tinha perguntado para minha mãe, ela disse:

– Quando eu tinha 10 anos eu brincava com uma boneca de pano de 2 maria chiquinhas (.)
Você quer ver (?)

Eu disse:

– sim

Aí ela me deu com amor e carinho e cuidei por 3 dias e ainda estou cuidando para não sujar até hoje e ela disse também que a boneca tem 20 anos.

Ilustração (Fig 26): a mãe com uma boneca e a menina com uma boneca



Figura 26: Desenho da Lara

ENZO ENTREVISTOU A MÃE

Entrevista: Bárbara

Idade: 44 anos

Autor: Enzo

Turma: 4º C

O brinquedo

Bicicleta e skate.

A brincadeira

Subia em árvores, brincar de carrinho, faroeste, polícia e ladrão, jogar futebol, pula corda, trepa trepa, etc.

Sem ilustração

"[...]Imaginar formas de partilha entre crianças e velhos num museu seria um desafio que, certamente, valeria a pena ser enfrentado - estaríamos aumentando, ainda mais, suas interlocuções e fraturando o tempo cronológico. 'Na socialização das lembranças, velhos e crianças movimentam-se numa direção onde o importante é a busca de compreensão e o estabelecimento de sentidos'" (PARK, 1996, p. 47).

Por isso, propostas como a mediação intergeracional de exposições poderiam resultar em trocas bem ricas.

CAIO ENTREVISTOU O AVÔ

Nome do entrevistador: Caio

1 - Com que brinquedo você brincava?

R - Bolinha de gude, estilingue, bala do zequinha com figurinha, bola e carrinhos.

2 - Que brincadeira você brincava?

R - Esconde-esconde

3 - Com quem você brincava?

R - Zéca, Pedrinho e Vidal.

Nome do entrevistado: Claudimir

Parentesco: Avô

Idade: 69 anos

Sem ilustração

MARIA ANTÔNIA ENTREVISTOU A MÃE

Minha mãe não tinha brinquedos então ela brincava de bolinha de gude, de taco, fazia gangorra com tabua e tijolo, brincava de pega-pega e esconde-esconde.

Ela também subia em árvores, pegava frutas como: goiaba, carambola e laranja.

Ela brincava com amigos da rua dela e com os irmãos.

Sem ilustração

ANÔNIMO(A) ENTREVISTOU A MÃE

A minha mãe brincava de: Boi de sabugo de milho, pula corda, casinha, Escolinha, ciranda e 31 (esconde-esconde) (.) Minha mãe ganhou sua primeira boneca com 7 anos, o nome dela é Cristine e a última com 14 anos, o nome dela é Sissi. Ela tem até hoje é da marca Estrela.

Ilustração: uma boneca escrito em cima Sissi Estrela

ANÔNIMO(A) ENTREVISTOU A MÃE

1 - Minha mãe gostava de brincar de boneca e ursinho de pelúcia.

2 - Pega-pega, esconde-esconde, casinha, baralho, polícia e ladrão, etc.

3 - Brincava com os vizinhos, primos e irmãs.

Sem ilustração.



Figura 27: Esculturas de argila representando brincadeiras. Acervo do MBISC. Foto: Cesar Valente

1.1.4 OBSERVAÇÕES SOBRE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

No quadro 2, aparecem os brinquedos citados por mais de uma pessoa, de um total de 16 respostas.

Os outros, com citação única: boneca Susi, Genius, jogo da memória, carro (ripa, tampa de lata de cera e uma corda), bola, Stop, futebol de botão, ping-pong, Fla-flu, Autorama, Bilboquê, Pebolim, Dama/Moinho, Bate-lata, loucinhas de barro, carro de bombeiro, dominó, guerra de travesseiros, skate, estilingue, bala zequinha (figurinha), boi de sabugo de milho, ursinho de pelúcia e baralho. Desses brinquedos, 12 são encontrados no MBISC: boneca, bolinha de gude, pião, pandorga, boneca de milho, bilboquê, carrinho, carro de roda de lata, loucinhas de barro, bola, futebol de botão.

Brincadeiras

No quadro 3 estão as brincadeiras com mais de uma citação. As com citação única: mercadinho, banco, mãe dágua, roda, teatro, telefone sem fio, caçador, passa anel, bate-lata, subi na roseira, seu mestre, cobra-cega, faoreste, trepa-trepa e ciranda.

As idades dos familiares entrevistados vão de 30 a 69 anos, sendo 11 mães, 2 pais, uma tia e 2 avós. Geralmente brincavam com crianças da vizinhança (5), com irmãos (5), com amigos e primos e apenas um brincava sozinho.

C.P. - Dos brinquedos citados pelos familiares das crianças 12 deles estão no acervo do museu que dialoga muito mais com gerações dos entrevistados. Essas entrevistas com pais, avós (algum membro da família de preferência mais velho do que eles), tinha o propósito de criar um diálogo entre gerações e provocar a curiosidade sobre alguns brinquedos e brincadeiras que eles viram na visita ao museu. Um dos alunos, que trouxe no primeiro dia, conversou com seu avô e trouxe, enumerados, os brinquedos e brincadeiras e a idade que ele brincava de cada um. Um bom exercício de memória que o neto registrou. Quando percebi que alguns deles tinham esquecido, falei que precisava para incluir na nossa exposição. Talvez, conta da competição, trataram logo de fazer a pesquisa e foram trazendo nas oficinas seguintes. Pedi também, nos momentos que tínhamos uma folga, para ilustrar as pesquisas. Fi-

BRINQUEDO	Nº
Corda	7
Boneca	7
Bolinha de gude	6
Pião	4
Taco	4
Bicicleta	3
Patins/roller	2
Carrinho de rolemã	2
Pandorga	2
Futebol	2
Elástico	2
Boneca de milho	2
Tábua (gangorra)	2
Io-iô	2
Carrinho	2

Quadro 2. Brinquedos mais citados.

BRINCADEIRA	Nº
Esconde-esconde	12
Pega-pega	7
Casinha	4
Escolinha	2
Comidinha	2
Amarelinha	2
Subir em árvores	2
Polícia e ladrão	2

Quadro 3. Brincadeiras mais citadas.

"Nas figuras de Franklin Cascaes o pião está nas mãos do menino pronto para girar... até dormir. Só que pião dorme em pé! Quando ele gira retinho, no eixo, e bem rápido, dizemos que está dormindo. Para fazê-lo rodar é preciso muita habilidade e ser bom de pontaria. Mas também é preciso ter muito cuidado. Tem menino que faz o que parece impossível: roda o pião na palma da mão, passa de um braço para outro e faz girar até na ponta da unha!" (PIACENTINI, 2010, p. 33)

cou um registro interessante sobre os brinquedos e brincadeiras a partir da descrição que os familiares fizeram ou de suas próprias referências. Ainda dentro da dimensão da educação museal, uma proposta interessante seria a de uma visita ao museu mediada por pessoas de outras gerações, compartilhando as memórias, lembranças e vivências das próprias infâncias em outros tempos. Falar sobre os registros que fizeram, as brincadeiras que eram mais comuns na geração dos pais ou avós. As semelhanças e diferenças entre aquelas brincadeiras e brinquedos e as de hoje. Tentar descobrir nas exposições onde estão os brinquedos citados pelos mais velhos etc.



Figura 28: Esculturas em argila feitas por Franklin Cascaes, mostrando meninos jogando bolinha de gude. Acervo do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFSC (MARquE).

1.2 EDUCAÇÃO EM MUSEUS

1.2.1 A TERMINOLOGIA

Quais sentidos podem e são atribuídos aos objetos museais com os quais estamos lidando? Que sentidos e discursos são delineados/valorizados/potencializados a partir das narrativas expositivas no museu onde atuo? Como os sujeitos sociais estão atribuindo ou podem atribuir significações aos objetos e ao fazer museal? Quais outros e distintos olhares, inclusive além do meu enquanto educador ou educadora museal, podem compor determinados corpos patrimoniais plurissignificativos? Como determinados grupos sociais, historicamente estigmatizados e silenciados dos processos de patrimonialização e musealização, estão representados nas narrativas museológicas e inseridos no fazer museal? (TOLENTINO, 2010, p. 11)

Falar sobre a importância dos processos que envolvem educação e museus pressupõe, em princípio, esclarecer a terminologia utilizada nesse campo e as expressões para designar essas atividades.

Para caracterizar o trabalho com a memória e o “patrimônio cultural musealizado” um dos termos usados era “educação em museus” (MCMANUS, 2013), principalmente a partir da década de 1950, quando aconteciam os seminários realizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que já discutia o papel educativo dos museus (IBRAM, 2018). A partir da década de 1980, o termo mais usual no Brasil era “educação patrimonial” e referia-se ao patrimônio cultural nos museus e monumentos históricos valorizados e usufruídos pelos indivíduos.

De acordo com Desvallées e Mairesse (2014), o termo “museal” é um neologismo que qualifica tudo aquilo que é relativo ao museu.

Mais recentemente, o termo “Educação Museal” passa a ser utilizado como uma reivindicação tanto de uma modalidade educacional – que contempla um conjunto integrado de planejamento, sistematização, realização, registro e avaliação dos programas, projetos e ações educativas museais – quanto de um campo científico. O termo vem sendo usado por vários autores para se referir ao conjunto de práticas e reflexões concernentes ao ato educativo e suas interfaces com o campo dos museus. (IBRAM, 2018)

A Educação Museal possui aspectos específicos que compreendem conteúdos e metodologias característicos: a aprendizagem; as possibilidades de instigação a partir da interação com o patrimônio musealizado; a exploração e a atenção dos sentidos produzidos pelos diferentes públicos e dos modos de ser e estar no museu; a criação e comunicação dos conhecimentos peculiares de cada acervo e processos museais; a educação pelos objetos musealizados; o incentivo ao pertencimento à cultura produzida historicamente e ao entendimento sobre a preservação da memória individual e coletiva. (IBRAM, 2018)

Tal conceito também pode ser entendido como uma ação consciente dos educadores voltada para diferentes públicos baseada no diálogo, contribuindo com uma

formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação na sociedade com o fim de transformá-la.

As relações entre museus e educação encerram questões profundas e envolvem muitas áreas. Ainda hoje, com todos os avanços e conquistas do campo e dos profissionais que nele atuam, tais relações revelam alguns pontos de tensão, talvez por se encontrar na intersecção de várias disciplinas.

1.2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO MUSEU E EDUCAÇÃO

O histórico dessa relação entre museu e educação acompanha o percurso da experiência dos mais de 200 anos de museus no Brasil. “A produção de conhecimento em Educação Museal se dá no Brasil há quase um século nos museus e no âmbito acadêmico há pelo menos 40 anos”, constatam Andrea Costa, Fernanda Castro e Ozi-as Soares (2020, p. 6), cuja caminhada pode ser observada sob três aspectos: o prático, o teórico e o político. De acordo com os autores, a partir do século XIX até o início do século XX, quando os museus são criados, a prática é o ponto de partida. Num segundo momento histórico, quando se institucionalizam os processos e se reconhecem as funções educativas nos museus, com o surgimento do primeiro setor educativo em 1927, a prática se conjuga à teoria. E no terceiro momento, que vai da década de 1980 até os dias de hoje, consolidam-se os três aspectos com as pesquisas acadêmicas, profissionais e o fortalecimento da área por meio das políticas públicas.

As primeiras experiências de museus como instituições científicas no Brasil surgem no século XIX: o Museu Nacional no Rio de Janeiro em 1818, como uma das “primeiras iniciativas mais organizadas de difusão da chamada ciência moderna” (MOREIRA e MASSARANI, 2002, p. 43). Talvez por influência do que já vinha acontecendo na Europa e nas Américas (do Sul e do Norte), na segunda metade do século XIX, por meio das Exposições Universais e Exposições Pedagógicas, importantes para a difusão do ensino intuitivo. O método, popularizado em uma de suas formas como “lições das coisas” consistia em desenvolver nos educandos o exercício dos sentidos e da observação, por meio de visitas e do uso das coleções zoológicas, botânicas e de outros objetos. Segundo Schelbauer (2006) esse método poderia servir de instrumento para superar a ineficiência escolar promovendo a instrução elementar entre as classes populares, chegando ao Brasil como “saber pedagógico” capaz de modernizar a nação pela educação.

No entanto, mesmo considerando que na virada para o século XX já se observam experiências de ensino e pesquisa e uma incipiente valorização de aspectos educativos nos museus, é somente em 1927, com a criação do Serviço de Assistência ao Ensino do Museu Nacional (SAE), que a função educativa do museu se concretiza. É

nesse momento que a educação no museu passa a ser vista como necessária, estabelecida, sistematizada e com objetivos educacionais explícitos (PEREIRA, 2010).

Uma das implicações das ações que o Museu Nacional já desenvolvia com relação ao ensino e à divulgação, além do desdobramento do trabalho realizado com as escolas, é que suas salas passaram a ficar “cheias de crianças” que “não deixaram de vir” frequentando-as mesmo fora do contexto das visitas escolares (LUTZ, 1922). Em 1915 o público anual chegou a mais de 180 mil pessoas em relação aos 30 mil visitantes anuais de 1900.

Esse trabalho fazia parte de um projeto maior de reestruturação do Museu Nacional, e nos anos 1922 e 1925 os profissionais Roquette-Pinto e Bertha Lutz visitaram o Museu Americano de História Natural de Nova York (COSTA e GOUVÊA, 2020) e entusiasmaram-se com o que lá viram. Impressionou-os o nível de desenvolvimento do papel didático, a relação estreita estabelecida com as escolas e a ideia de que “um museu (...) deve ser, antes de tudo, casa de ensino, casa de educação” (ROQUETTE-PINTO, 1918).

Juntamente com os movimentos inovadores que aconteciam nos anos de 1920 no Brasil, como a Semana de Arte Moderna, a educação também discutia novos modelos como a Escola Nova (COSTA e GOUVÊA, 2020). Entre os nomes mais importantes estão o de Anísio Teixeira, vinculado a Roquette-Pinto e Bertha Lutz na Associação Brasileira de Educação (ABE), associação responsável por introduzir as ideias de uso educacional dos museus no Brasil. Assim, não é por acaso que o campo da Educação Museal no Brasil começa a se expandir em sintonia com a Escola Nova.

Como um dos expoentes de tal movimento, John Dewey defendeu conceitos relacionados à educação nos Estados Unidos que serviram também de base para os educadores no Brasil (HEIN, 2004). O filósofo reconhecia os valores educativos dos museus, fundamentado em sua própria experiência como visitante e nas suas pesquisas com estudantes que visitavam tanto museus como bibliotecas. Desde o início do século XX até os dias de hoje, sua filosofia progressista também influencia de algum modo as exposições: “o desafio dos museus é encontrar meios/caminhos para criar exposições que levem a perguntas ou pesquisas e guiar o visitante a aplicar os resultados dessas pesquisas em situações reais” afirmava Dewey (HEIN, 2004, p. 424)

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932 e assinado por 26 educadores e intelectuais propõe reformas no sistema educacional brasileiro, foi construído em um processo iniciado com a reforma de Sampaio Dória de 1920, após o Congresso realizado em Niterói em 1931, com o objetivo de apresentar sugestões para a reforma no ensino ao então Governo Provisório de Getúlio Vargas.

Entre as questões levantadas no Manifesto, destacam-se a criação de um sistema de ensino brasileiro que pudesse atender as necessidades de toda a população, como

um instrumento de “libertação”. Todos os encargos deveriam ser assumidos pelo Estado, tornando a educação pública, gratuita e obrigatória desde o jardim de infância até a universidade. Em resumo, o Manifesto visava a reconstrução do sistema educacional em bases que (pudessem) contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa. (MANIFESTO, 2010)

A partir desse propósito de organizar a educação em nível nacional, também se dava ênfase ao papel do aluno como centro das preocupações da escola, em oposição à educação tradicional em que o professor era a principal figura. Além disso, existia a ideia de que o conhecimento deveria ser mais prático, concreto e científico e que a escola deveria se abrir para o entorno usufruindo das instituições da comunidade, como bibliotecas e museus, ou mesmo criando seus próprios museus escolares. E em meados da década de 1920 já apareciam as primeiras publicações que faziam referência ao trabalho educativo desenvolvido pelos museus.

Na década de 1950, mesmo não sendo por meio de setores educativos constituídos como o SAE do Museu Nacional, significativas iniciativas tiveram lugar como, por exemplo, as oficinas de arte para o público infantil que foram organizadas por Ivan Serpa no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ) e outras ações semelhantes no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) (BEMVENUTI, 2004). Em 1958, acontece no Rio de Janeiro o Seminário Regional da Unesco chamado “A Função Educativa dos Museus”, que promoveu o debate e a sistematização das práticas educativas que já vinham acontecendo.

Nas décadas seguintes, até 1970, o Museu Casa de Rui Barbosa, a Pinacoteca do Estado de São Paulo e os Museus Castro Maya estruturam seus setores educativos, enquanto o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC-SP), o Museu Lasar Segall e o Museu Paraense Emílio Goeldi o fazem na década de 1980. Em âmbito nacional, o Instituto Brasileiro de Museus informa em 2010 que 48% dos museus brasileiros possuíam setores educativos (IBRAM, 2011).

Paralelamente a essas mudanças nas instituições, aconteciam iniciativas nas políticas públicas relativas aos museus bem como os primeiros passos que os profissionais da área faziam para se organizarem.

As contribuições mais significativas para a expansão do campo da Educação Museal se dão a partir do Programa Nacional de Museus em 1983/1985 e da Política Nacional de Museus em 2003. Os frutos dessa política são a formação da Rede de Educadores em Museus em 2003 e o Instituto Brasileiro de Museus em 2009. Em 2012 é elaborada a Política Nacional de Educação Museal seguida pela criação da Rede de Educadores de Museus em nível nacional em 2014. Todas essas conquistas, que podem ser consideradas recentes, estão a seguir detalhadas.

1.2.3 ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO E INFLUÊNCIA/REPERCUSSÕES DA EDUCAÇÃO MUSEAL

Em 16 de maio de 2003, em meio às comemorações do Dia Internacional de Museus, no Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro é lançada a Política Nacional de Museus pelo Ministério da Cultura (MinC) reconhecendo a importância dos museus na vida cultural e social brasileira.

Nesse clima, em 2003 têm origem as Redes de Educadores em Museus no Brasil estimuladas pela política que destacava a formação e capacitação de recursos humanos para fomentar a organização dos profissionais do campo museal, incluída no Eixo 3 do documento. Os profissionais da área organizaram-se de maneira informal e deram início, no Rio de Janeiro à Rede de Educadores em Museus (REM) cujo objetivo era trocar experiências, discutir e deliberar sobre aspectos da Educação Museal no Brasil, ampliando fontes de referenciais teóricos e práticos sobre o campo no país (NASCIMENTO e GONÇALVES, 2019). A partir da sua criação, posteriormente outras redes surgiram no país – mapeadas pelas autoras em 2019 em número de 17, com 13 delas ativas, que se organizam numa rede maior, a REM-Brasil, que desde 2014 congrega seus participantes de maneira virtual, promovendo debates e atividades.

No documento intitulado Política Nacional de Museus, publicado em 2007 pelo Ministério da Cultura, assim é descrito o processo que deu origem ao Programa Nacional de Museus:

Em 1976, foi realizado em Recife o 1º Encontro Nacional de Dirigentes de Museus. Desse encontro resultou um documento denominado Subsídios para Implantação de uma Política Museológica Brasileira, publicado pelo Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais e, durante longo tempo, utilizado na orientação de projetos. Três anos depois desse famoso encontro realizado em Pernambuco seria criada por Aloísio Magalhães a Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM), que abrigou, durante aproximadamente uma década, um conjunto expressivo de museus não atendidos pela política cultural da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Foi no âmbito da FNPM que, em 1983, instalou-se o Programa Nacional de Museus, que desenvolveu projetos especiais visando à revitalização dos museus brasileiros. (BRASIL, 2007, p. 17)

O referido documento criado, avaliado e amparado pelo Estado, foi discutido, revisado, amplamente divulgado e aberto a contribuições da comunidade museal, em todos os níveis e esferas e, finalmente, aprimorado em sua versão final. Seu funcionamento apoiava-se no caráter de movimento social cuja ação extrapolava as políticas convencionais. Como consequência desse documento houve uma verdadeira efervescência de atividades e movimentos na área museológica, entre elas a criação de cursos de graduação, o surgimento de novos museus, a reorganização e investimento em vários museus já existentes. (IBRAM, 2018)

Em 2009, com a assinatura da Lei nº 11.906, cria-se o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), vinculado ao Ministério do Turismo. A autarquia sucedeu ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) nos direitos, deveres e obriga-

ções relacionados aos museus federais. Entre suas atribuições, destaca-se a responsabilidade pela Política Nacional de Museus (PNM), pela melhoria dos serviços do setor – aumento de visitação e arrecadação dos museus, e pelo fomento de políticas de aquisição e preservação de acervos e criação de ações integradas entre os museus brasileiros, o que significa a administração direta de 30 museus. (IBRAM, 2018)

A Política Nacional de Educação em Museus (PNEM) reúne princípios, diretrizes e objetivos que foram definidos de forma colaborativa após amplo processo de participação que incluiu consulta pública através de plataforma *online*, a realização de 23 encontros regionais e a aprovação da Carta de Petrópolis (2012) e da Carta de Belém (2014) nas respectivas edições do Fórum Nacional de Museus (FNM). O documento final foi aprovado no 7º FNM em Porto Alegre em 2017 (IBRAM, 2018).

1.2.4 MARCOS FUNDAMENTAIS

Para contextualizar os momentos históricos e os marcos fundamentais, é importante citar a importância do Conselho Internacional de Museus (em inglês, International Council of Museums – ICOM), órgão criado em 1946 para efetivar cooperações internacionais entre instituições e debater temas de interesse dos museus e a sua Comissão de Ação Educativa e Cultural (Committee for Education and Cultural Action – CECA) criada em 1954.

Os eventos e encontros da área tornam-se momentos importantes para a definição dos marcos no campo da educação museal. Situiremos brevemente três eventos nesta perspectiva.

Em 1952 foi realizado o Seminário Internacional sobre o Papel dos Museus na Educação, em Nova Iorque, promovido pela Unesco, dirigido à área pedagógica, com a participação de museólogos e educadores de 25 países. A melhoria dos métodos de ensino a partir da integração entre o trabalho educativo dos museus e os programas dos Institutos de Educação e os usos e as práticas dos museus sendo abordados na estrutura curricular do magistério foram algumas das conclusões desse encontro que influenciou diversos programas e projetos educativos no Brasil, estruturados para contemplar ações que visavam estimular essa relação. Tal discussão e proposta deram início a uma série de ações no campo da Educação Museal nos anos seguintes. (IBRAM, 2018)

Em 1954, no ano seguinte à criação do CECA, ocorreu em Atenas/Grécia, o II Seminário Internacional sobre o papel dos Museus na Educação. O evento deu continuidade às discussões do Seminário de Nova Iorque, agora com a educação já ocupando um lugar de maior destaque entre as ações do ICOM. (IBRAM, 2018)

O Seminário Regional Latino-Americano da Unesco sobre o Papel Educativo dos Museus, realizado no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro em 1958 contou com participação de representação internacional. Este é considerado um dos marcos da Mu-

seologia, que lançou novos rumos e perspectivas para a esfera museal. O relatório final do seminário, de autoria de Georges-Henri Rivière que era o então presidente do ICOM, deixa clara a sua importância para a construção de ações comprometidas com questões educacionais, sociais, econômicas e políticas, o que repercutiu na criação de um novo referencial teórico-prático sobre o fazer museológico e sobre as próprias instituições ao destacar o papel educativo dos museus. Com isso, amplia-se o conceito de museu, que passa a ser visto também como um espaço de educação que auxilia as atividades do ensino formal e como ferramenta didática, ou seja, uma extensão do espaço da escola.

Fruto deste Seminário, no âmbito da Museologia e dos museus, a Declaração do Rio de Janeiro apresentou a preocupação dos profissionais de museus com os aspectos educativos, visto que a questão educativa passa a ser mais enfatizada e assumida em paralelo às outras funções museológicas tradicionais (SOTO, 2010, p. 31). Vale destacar:

O museu e a educação. O museu pode trazer muitos benefícios à educação. Esta importância não deixa de crescer. Trata-se de dar à função educativa toda a importância que merece, sem diminuir o nível da instituição, nem colocar em perigo o cumprimento das outras finalidades não menos essenciais: conservação física, investigação científica, deleite etc. (UNESCO, 1958, p. 11)

Nesse mesmo ano de 1958, Trigueiros publicava o livro *Museu e Educação* em cujo prefácio Heloisa Alberto Torres, presidente da Organização Nacional do ICOM, afirmava

...o êxito real que os educadores obtiveram em consequência da ênfase dada à aplicação de recursos especiais visuais e auditivos aplicados aos processos reais de educação aponta o museu como um centro do maior interesse; (...) A significação do museu como instrumento de educação, em nosso país, tendo embora alcançado de há muito a consciência da maioria de nossos dirigentes educadores, não teve a aplicação desejável e, sob esse aspecto, não se efetivou (...) (TRIGUEIROS, 1958, p. 15)

Hoje, passados 63 anos, autores confirmam a dimensão que esse campo tomou, consolidando uma tendência de crescimento.

No discurso de abertura do I Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro, em 2010, o poeta-museólogo Mário Chagas menciona o aumento expressivo no número de dissertações e teses construídas na interface entre museu e educação nos últimos 30 anos. Dentre estas, afirma ele, destacam-se as pesquisas de Liana Rubi Tereza O’Campo, Maria Célia Teixeira Moura Santos, Vera Alencar, Magaly Cabral, Alda Heizer, Esther Valente, Beatriz Muniz, Jorge Antônio Rangel Fidel, Cibele Cazelli e Graça Teixeira. Ele acena para as muitas possibilidades futuras de pesquisa no que se refere à relação entre museu e educação e enfatiza que “por mais que o terreno tenha sido lavrado, há ainda muita coisa para ser feita”. (CHAGAS, 2010, p. 33) Acrescentaríamos a esses nomes também os de Cristina Carvalho, Martha Marandino, Milene Chiovatto e Luciana Sepúlveda

Köptcke, entre outros, que se tornaram referências importantes para traçar um panorama teórico da área.

Chagas (Idem, p. 30) diz que os museus são “instituições disciplinadoras, educadoras e formadoras que fazem parte de projetos civilizatórios”. E vale lembrar que foi também nessa perspectiva que, já em 1818, D. João VI criou o Museu Real (hoje Museu Nacional), nascido com uma dimensão educativa e sob a influência de dona Leopoldina.

Criei a metáfora do lápis ao pensar os museus como ferramentas, diz Chagas. “Uma metáfora que ainda me encanta: O museu, assim como o lápis, permite que se escreva e reescreva histórias e narrativas, mas para isso é preciso aprender a utilizá-lo, aprender a ler e escrever, e é preciso desenvolver uma imaginação criadora capaz de produzir narrativas que poderão apontar em direções bastante diferentes. (Ibidem, p. 37)

As narrativas e experiências criadas nos museus podem ser apresentadas aos visitantes de várias maneiras. Chagas (2010 p. 37) cita alguns exemplos disso:

...em alguns museus existem projetos de domesticação humana: “Mãozinha para trás! Silêncio! Não fale! Fale baixo! Comporte-se assim e assado! Faça isso e não faça aquilo!”. Os educadores de museus transformam-se em treinadores, domesticadores de pessoas. Alguns outros museus desenvolvem projetos de educação crítica, criativa e libertária. Nesse caso, os educadores de museus são mediadores e trabalham a favor das liberdades fundamentais e da dignidade do ser humano.

Para Chagas (2010) a educação tem uma dimensão patrimonial, assim como o patrimônio tem uma dimensão educacional e a escola, no formato como a conhecemos, é um patrimônio do mundo ocidental. Assim, museus, educação, memória, patrimônio e escola estão entrelaçados. Por esse caminho, pode-se compreender que a expressão “educação patrimonial” constitui redundância e indefinição teórica, metodológica e prática.

Nos Estados Unidos, em 1905, Franz Boas já destacava a importância e o valor do papel educativo dos museus em uma carta publicada em livro no Brasil, na qual ele valoriza de modo especial a dimensão educacional dos museus e a importância dos dioramas.

Para Cazelli e Coimbra (2010, p. 165), a educação não formal, por ter mais flexibilidade na organização espaço-tempo, promove um trabalho educativo mais contextualizado. No entanto, é essencial estabelecer parcerias entre esses espaços e as escolas, pois são essas instituições sociais que possuem maior capacidade de promover a sistematização com continuidade e a capilarização do trabalho educativo. Os autores ressaltam ainda a função que os museus e Centros de Ciência podem e devem desempenhar na criação e no desenvolvimento de uma cultura científica junto à sociedade. Isso tem mais destaque quando são reconhecidas como promotoras de motivação intrínseca. Em geral, a visitação de turmas de alunos a museus e centros de ciência busca ser uma experiência prazerosa, que desperte emoções positivas: interesse, sur-

presa, curiosidade e desafio. E a preparação do professor para sua visita com a turma, deve valorizar procedimentos alternativos para estimular a motivação para o estudo.

No entanto, essa relação entre educação, escola, cultura e museu pode ser tensionada. A esse respeito, Maria Isabel Leite (2005) chama a atenção para o risco de “escolarizar os museus” ao serem impregnados com métodos e finalidades escolares, ao reduzi-los a instituições que ilustram os conhecimentos ministrados pela escola (ANGELI, 1993). Por sua vez, Kramer (1998, p. 210) acrescenta que “para ser educativo o museu precisa ser espaço de cultura e não um museu educativo”.

Ainda nessa leitura crítica da relação museu-escola, Santos (1997, p. 24) ressalta que essas não são instituições complementares, mas autônomas, “não sacralizadoras de valores herdados”. Para a autora, o museu deve ser um espaço de encontro, um fórum, deve procurar promover atividades baseadas em metodologias próprias que ela propõe chamar “museologia criativa”.

Com esse pensamento concorda Ramos (2004) ao afirmar que desenvolver políticas de atendimento aos estudantes não significa transformar o museu em apêndice da escola, nem descuidar da visita do público. Ele destaca que não se deve promover ou reafirmar a “escolarização” do museu, mas sim a multiplicidade de papéis educativos que pode ser assumida pelo espaço museológico.

Nesse sentido, o autor faz uma proposta pedagógica de “objeto gerador” em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, partindo da ideia da “palavra geradora”. Ele usa como exemplo a busca do ensino de História nos museus (históricos principalmente), num esforço de aprofundar as relações entre pesquisa histórica, ensino de História, museologia e a pedagogia de Paulo Freire. Sugere a “pedagogia do objeto” proposta pelo próprio Ramos, visando “ampliar nossa percepção sobre a historicidade do real, sobre a multiplicidade cultural entranhada nos objetos – e descortinar a trama de valores e seres humanos que estão por trás na criação, uso, transformação, destruição ou mesmo na reconstrução dos objetos”. (RAMOS, 2004, p. 34)

Outra discussão nesse sentido levantada por Marandino (2005) e inserida nos museus de Ciências, diz respeito à transposição do conhecimento científico para saberes comuns que podem levar a simplificações e distorções. No caso da educação, a traição estaria baseada, por um lado, no processo inevitável de redução da complexidade do saber ‘original’ e, por outro, no fato de que toda mensagem educativa é sempre algo mais que transmissão de conhecimento, porque também é uma mensagem política e moral. Se o museu se apresenta como um local de divulgação e educação, a questão central é a transposição do conhecimento que nele ocorre. No caso das exposições dos museus de ciências, “o processo relaciona-se tanto com a necessidade de tornar as informações apresentadas em textos, objetos e multimídias acessíveis ao público visitante, quanto a proporcionar momentos de prazer e deleite, ludicidade e

contemplação” (MARANDINO, 2005, p. 163). A autora afirma ainda que a transformação do saber que acontece no espaço expositivo é determinada também pelas especificidades do museu quanto às suas concepções de tempo, espaço e objeto e por isso, deve ser vista no contexto dessa cultura institucional particular.

Marandino (2005) conclui que é necessário ter clareza, principalmente por parte das equipes que elaboram as exposições, sobre os princípios que fundamentam as ações educativas nos museus, porque será a partir delas que as aproximações e distâncias entre saberes poderão ser avaliadas: o saber exposto e/ou produzido no museu e o saber sábio. E tal argumento vai ter um impacto sobre as propostas conceituais e as atividades educativas desenvolvidas.

“Ao desenvolver o conceito de transposição didática, Chevallard (1991) denominou ‘saber sábio’ os conhecimentos matemáticos que servem de referência para constituição do ‘saber ensinar’. O autor procura analisar o percurso do conceito de distância, desde sua origem no saber sábio até seu ensino nos currículos em sala de aula”. (MARANDINO, 2005, p. 168)

À medida que se ampliam as funções educativas dos espaços museais, à medida que os diferentes públicos participam e diversificam seus repertórios, e à medida que as tecnologias se inserem cada vez mais em nossas rotinas, é necessário que os educadores que atuam nesses espaços façam parte dos processos de decisão, possam estar atentos aos discursos em jogo e às transformações da sociedade levando em consideração os visitantes para sensibilizá-los, diverti-los, levando-os a produção de sentido e de diferentes saberes.

Quanto melhor preparadas, conectadas e valorizadas sejam as equipes educativas, quanto melhor foram realizadas as interações entre os educadores e os públicos, maiores serão as chances dos visitantes poderem fruir das narrativas presentes nos museus. Esse é o tema que será desenvolvido no próximo capítulo.

EM BRANCO



CAPÍTULO 2

A dimensão narrativa dos museus

Uma história dá início a esse próximo percurso porque será necessário usar a criatividade. Ser criativo é fazer perguntas, remanusear objetos e conceitos, não se conformar com o estabelecido. Nas próximas oficinas foram oferecidos diversos materiais para a criação de personagens. Para desenvolver o pensamento lógico não é preciso sacrificar a imaginação. As crianças, em grupos ou sozinhas, inventaram histórias e contaram para seus colegas. As narrativas como princípio e base para a curadoria de exposições. E, na discussão teórica que complementa o capítulo, a dimensão narrativa dos museus.

2.1 A CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS

2.1.1 SEGUNDA OFICINA: HISTÓRIAS E SUCATA

Essa oficina precisava de mais espaço, por isso, por sugestão dos professores Fabíola e Benjamin fomos para o auditório que possui um grande palco com piso de madeira, e os lugares da plateia com assentos, como um teatro.

Pedi que ficassem bem à vontade porque hoje também eu contaria uma história.

O soldadinho de chumbo

Hans Christian Andersen

Um menino ganhou de presente de aniversário uma caixa de papelão com vinte e cinco soldadinhos de chumbo, todos iguaizinhos. Um deles era pernetta, pois durante a fabricação havia faltado chumbo para terminar a outra perna. Mas o soldadinho pernetta logo aprendeu a ficar em pé sobre aquela única perna e não fazia feio ao lado dos irmãos.

O menino colocou os soldadinhos no quarto, enfileirados sobre uma mesa, ao lado dos outros brinquedos. Naquele quarto havia muitos outros brinquedos, mas o mais belo era uma bailarina que estava em pé na porta de um castelo. Seu lindo rosto era emoldurado por longos cabelos negros, presos por uma tiara enfeitada com uma pequenina pedra azul. Aquela atraente bailarina mantinha os braços erguidos sobre a cabeça e uma das pernas tão dobrada para trás, que acabava escondida pela saia de tule. O soldadinho a olhou longamente e pensou que aquela jovem tão linda tivesse uma só perna, assim como ele.

À noite, antes de deitar, o menino guardou os soldadinhos, mas não percebeu que aquele de uma só perna caíra atrás da caixa. À meia-noite, todos os brinquedos animaram-se e começaram a aprontar uma enorme bagunça. As bonecas organizaram um baile, enquanto o giz da lousa desenhava bone-

quinhos nas paredes. Os soldadinhos de chumbo, fechados na caixa, golpeavam a tampa, querendo sair e participar da festa. Somente o soldadinho de uma perna só e a bailarina não saíram do lugar. O soldadinho não conseguia parar de olhar aquela maravilhosa jovem. Queria conhecê-la para ficarem amigos. Estava começando a se apaixonar. Na manhã seguinte, o menino tirou os soldadinhos de chumbo da caixa, recolheu aquele de uma perna só, caído atrás da caixa, e os arrumou perto da janela. De repente, um vento forte soprou e o soldadinho pernetta caiu de cabeça na rua. O menino foi logo procurar o soldadinho, mas não o encontrou.

Algum tempo depois caiu uma forte chuva: um verdadeiro temporal. Quando a tempestade foi cessando, e o céu limpando um pouco, chegaram dois meninos que estavam se divertindo na chuva. Olhe, um soldadinho! disse um deles. Vamos colocá-lo num barco de papel? perguntou o outro. E assim fizeram. Com uma folha de jornal construíram um barquinho e colocaram o soldadinho para navegar na enxurrada. O soldadinho de chumbo procurava manter o equilíbrio enquanto o barquinho flutuava na água lamacenta. De repente, o barquinho foi jogado

Figura 29:
Soldadinho
de chumbo
do acervo
do MBISC.



num bueiro e continuou seu caminho, agora subterrâneo, numa imensa escuridão. O coração e o pensamento do soldadinho estavam voltados à linda bailarina que, imaginava, talvez nunca mais poderia ver.

Mais adiante, a água do esgoto chegara a um rio. As águas agitadas fizeram o frágil barquinho virar e rapidamente o soldadinho de chumbo afundou. Mal tinha chegado ao fundo, apareceu um enorme peixe que, abrindo a boca, o engoliu. O soldadinho se achava novamente numa imensa escuridão, agora no estômago do peixe. Nada podia fazer; então, lembrava-se da bailarina amada. O que estará fazendo a linda bailarina? Será que ela ainda se lembra de mim?, pensou com tristeza o soldadinho. Muito tempo se passou, até que num determinado momento a escuridão repentinamente desapareceu. O peixe havia sido fogado por um pescador, levado ao mercado e vendido a uma senhora, justamente à mãe do menino. Ela estava limpando o peixe quando encontrou dentro dele o soldadinho. Surpresa, entregou o brinquedo ao filho. O menino lavou o soldadinho com água e sabão para tirar o cheiro de peixe. Depois levou-o novamente ao quarto.

O soldadinho foi colocado sobre a mesma mesa onde estava antes de voar pela janela. De lá, avis-

tou a bailarina, mais bela do que nunca. Ele olhou para a bailarina, ainda mais apaixonado, e ela olhou para ele, mas não trocaram palavra alguma. Se pudesse, ele contaria sobre a aventura vivida, certo de que a linda bailarina teria apreciado sua coragem e, quem sabe, até se casaria com ele. O garotinho brincava no quarto, quando, de repente, sem nenhum motivo, agarrou o soldadinho de chumbo e o atirou na lareira acesa. O soldadinho sentiu um forte calor. A única perna que possuía foi amolecendo e as belas cores do uniforme, desaparecendo. Triste, ele lançou um último olhar para a bailarina e sentiu que seu coração de chumbo começava a derreter. Naquele momento, uma forte rajada de vento fez voar a bailarina diretamente para a lareira, bem junto do soldadinho. E, entre as chamas, ela desapareceu. O soldadinho também se dissolveu completamente.

No dia seguinte, que tristeza! Entre as cinzas da lareira, havia um pequenino coração de chumbo: era tudo que restara do soldadinho. Ele fora fiel até o último instante ao seu grande amor. Da pequena bailarina, só restou a minúscula pedra azul da tiara, que antes brilhava em seus longos cabelos negros. E em algum lugar eles viveram juntos para sempre.

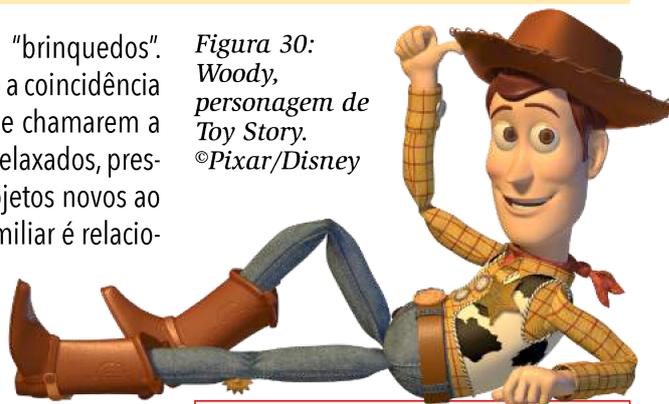
Enquanto contava a história, eles foram se acomodando no palco do auditório, deitando no chão e ficaram no mais absoluto silêncio. Quando terminei de contar falei alguma coisa sobre a vida do autor, que era filho de sapateiro e lavadeira e viveu na Dinamarca por volta de 1800.

Não lembro exatamente em que momento, mas enquanto eu estava contando a parte em que os brinquedos criam vida durante a noite e fazem uma festa, eles logo identificaram a semelhança com o filme (desenho animado) **Toy Story** e perceberam essa cena em comum. Conversamos mais um pouco sobre o filme e sobre a história e eu disse que não tinha certeza se o autor do roteiro tinha usado a ideia de uma história escrita há mais de 150 anos e isso era bem interessante.

C.P. – Nessa história os personagens são os “brinquedos”. Mas, até aquele momento não havia percebido a coincidência entre a cena da história e do filme até eles me chamarem a atenção. Notei também que por estarem bem relaxados, prestavam muita atenção e associaram temas e objetos novos ao que já lhes é familiar. E aqui, novamente, o familiar é relacionado ao cinema como no caso da Annabelle, parte da sua construção cultural.

Se tivéssemos tido mais tempo poderíamos ter assistido o filme Toy Story e pudéssemos aprofundar a discussão sobre as duas histórias. Essa foi a segunda vez que contei uma história e me encantou ver como ficavam em silêncio, prestavam atenção. Eu tinha uma falsa noção de que só os pequenos gostam de ouvir histórias, mas depois dessas experiências entendi que histórias fazem bem pra todo mundo! Quando planejei as oficinas achei que poderia usar isso no início das atividades e procurei escolher histórias que tivessem alguma relação com os conteúdos que iria explorar como brinquedos, a jornada que iríamos começar. O soldadinho de chumbo era personagem e objeto do museu.

Figura 30:
Woody,
personagem de
Toy Story.
©Pixar/Disney



Toy Story é um filme de animação, aventura e comédia americano lançado em 1995. É conhecido por ser o primeiro filme da história do cinema utilizando ferramentas de computação gráfica. A história se passa num mundo onde os brinquedos têm vida quando os humanos não estão por perto, com o enredo centrado-se na relação entre o menino e seus brinquedos: Woody, um velho boneco caubói movido à corda, e Buzz Lightyear, um astronauta de brinquedo.

Pedi que se dividissem em grupos e criassem alguns brinquedos feitos com esse material. Disse que os brinquedos precisavam ter uma história relacionada a eles.

Ao fim do período de aula, como ainda não haviam conseguido concluir os projetos, combinamos de continuar o trabalho com brinquedos de sucata na próxima oficina.

C.P. – Nesse dia cheguei ao Colégio com duas caixas cheias de material reciclável para a oficina. Havia guardado e recolhido em minha casa uma boa quantidade de garrafas e tampinhas de plástico, rolos e caixas de papelão, retalhos de tecido, isopor, espaguete de piscina, palitos, tesoura, cola, linha e agulha.

Uma das meninas mais desafiadoras dessa turma estava usando um tecido e costurava um personagem com linha e agulha durante a oficina. Ela trabalhava sozinha, não quis participar de nenhum grupo. Estava em silêncio, realizando sua tarefa, completamente focada. Como estava com dificuldade de colocar a linha na agulha pediu minha ajuda. Depois continuou a trabalhar. Outra situação que me chamou a atenção foi quando um dos meninos, bem desinibido, reclamou

A relação que as crianças fizeram entre o conto e o filme nos lembra o que Corsaro (2003) fala sobre as “culturas das crianças”, um processo de socialização que não é apenas de adaptação e interiorização, mas principalmente, nesse caso, de apropriação; livre interpretação e reprodução da realidade social. “Para o autor, o processo de reprodução interpretativa envolve três tipos de ação: 1) apropriação criativa de informações e conhecimentos vindos do mundo adulto; 2) produção e participação das crianças nas culturas de pares; 3) contribuição à reprodução e ampliação da cultura adulta”. Essa reprodução interpretativa apoia-se em rotinas culturais e na linguagem. (CORSARO, 2003, p. 7)

Daí a importância de considerar as interações aparentemente banais e aleatórias, quando na verdade apresentam dados e evidências das crianças como seres autônomos e capazes.

que tínhamos avançado no tempo do recreio, porque estávamos envolvidos nas atividades e exigiu que na próxima oficina esse tempo fosse repostado. Os que estavam mais próximos o apoiaram. E não esqueceu de cobrar os minutos exatos que havíamos excedido no encontro seguinte!

Todos estavam absorvidos nas tarefas, conversando entre si e inventando suas histórias em segredo (Fig. 31, 32, e 33).



Figura 31: Alunos fazem brinquedos usando sucata. Acervo da pesquisadora.

Sobre alguns alunos dessa turma que classifiquei como desafiadores, porque agiam impulsivamente, questionavam e contestavam algumas coisas, destaco um trecho de Belloni (2007): *“A Sociologia da Infância pode significar uma grande contribuição para a compreensão das relações entre a infância e a sociedade, e suas principais instâncias de socialização (família, mídias, educação...), na medida em que consiga produzir um melhor conhecimento da criança real (estudada com base na categoria infância), diversa e desigual, vivendo e aprendendo em contextos em mudança. Esta criança é sujeito dos processos de educação e comunicação, e interage com outros seres que a cercam e fazem parte de seu universo de socialização (seres humanos adultos e crianças, educadores e outros).”* (BELLONI, 2007, p. 76)

Enquanto pesquisadores e educadores precisamos estar atentos às diferenças e compreendê-las, levando em consideração os contextos, ambientes e origens que podem influenciar essas diferenças.





*Figura 32:
Alunos fazem
brinquedos
usando sucata.
Acervo da
pesquisadora.*

2.1.2 TERCEIRA OFICINA: BRINQUEDOS E HISTÓRIAS INVENTADAS

Fiz a proposta de dividir a turma nas duas salas de artes para continuar a trabalhar com os brinquedos de sucata.

Num anexo do Colégio de Aplicação ficam as três salas de artes. Possuem piso de tacos de madeira e são bem iluminadas com janelas dos dois lados. Junto às paredes existem alguns armários para material e estantes abertas com pincéis, lápis, tintas etc. Estão disponíveis algumas mesas grandes com cadeiras e as crianças possuem espaço suficiente para trabalhar em grupos menores.

Levei um soldadinho de chumbo do acervo do museu, da história da oficina anterior, e deixei eles segurarem nas mãos. Alguns ficavam impressionados com o peso: *é de chumbo mesmo!*

Durante o trabalho com os brinquedos que estavam criando, eles conversavam sobre a história que contariam para todos. Esta apresentação seria na próxima oficina.

Auxiliada pela Lizyane (colega de Mestrado, professora e amiga), enquanto alguns grupos combinavam, escreviam suas histórias e terminavam seus brinquedos de sucata, separávamos um grupo e fazíamos as fotos com seus brinquedos. Eles e elas faziam pose e demonstraram bastante desenvoltura.



Figura 33: Alunos fazem brinquedos usando sucata. Acervo da pesquisadora.

C.P. – As fotos das crianças com seus brinquedos (Fig.34) mostram sua descontração diante das câmeras. Não imaginava que eles iriam se comportar desse jeito e nem como estavam empolgados com seus brinquedos de sucata e a criação de suas histórias. Essa atividade teve bastante participação na criação dos brinquedos e personagens como na invenção das histórias.



Figura 34: Crianças mostram o que fizeram com a sucata. Acervo da pesquisadora.

2.1.3 QUARTA OFICINA: “SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA”

Ainda na sala de aula, contei outra história de Andersen “A Princesa e a Ervilha”. Quando terminei, entreguei uma ervilha para cada um. Eu disse: hoje à noite coloquem a ervilha embaixo do colchão para ver se vocês dormem bem ou se são muito sensíveis, como a princesa da história!

A Princesa e a Ervilha

Hans Christian Andersen

Era uma vez um príncipe que queria casar com uma princesa — mas tinha de ser uma princesa verdadeira. Por isso, foi viajar pelo mundo fora para encontrar uma, mas havia sempre qualquer coisa que não estava certa. Viu muitas princesas, mas nunca tinha a certeza de serem genuínas havia sempre qualquer coisa, isto ou aquilo, que não parecia estar como devia ser. Por fim, regressou a casa, muito abatido, porque queria uma princesa verdadeira.

Uma noite houve uma terrível tempestade; os trovões ribombavam, os raios rasgavam o céu e a chuva caía em torrentes — era apavorante. No meio disso tudo, alguém bateu à porta e o velho rei foi abrir.

Deparou com uma princesa. Mas, meu Deus!, o estado em que ela estava! A água escorria-lhe pelos cabelos e pela roupa e saía pelas biqueiras e pela parte de trás dos sapatos. No entanto, ela afirmou que era uma princesa de verdade.

— Bem, já vamos ver isso — pensou a velha rainha. Não disse uma palavra, mas foi ao quarto de hóspedes, desmanchou a cama toda e pôs uma pequena ervilha no colchão. Depois empilhou mais vinte colchões e vinte cobertores por cima. A princesa iria dormir nessa cama.

De manhã, perguntaram-lhe se tinha dormido bem.

— Oh, pessimamente! Não preguei olho em toda a noite! Só Deus sabe o que havia na cama, mas senti uma coisa dura que me encheu de nódoas negras. Foi horrível.

Então ficaram com a certeza de terem encontrado uma princesa verdadeira, pois ela tinha sentido a ervilha através de vinte edredões e vinte colchões. Só uma princesa verdadeira podia ser tão sensível.

Então o príncipe casou com ela; não precisava de procurar mais. A ervilha foi para o museu; podem ir lá vê-la, se é que ninguém a tirou.



Figura 35: Ilustração de Gail Yerrill em Contos de Hans Christian Andersen. Edição brasileira. Gaspar, SC, Happy Books, 2017.



Figura 36: Uma das salas de artes do Colégio de Aplicação. Acervo da pesquisadora.

Depois, fomos para a sala de artes, onde começaram a contar as histórias que inventaram nos seus grupos com os brinquedos de sucata.

C.P. - Todo o trabalho dessas oficinas se transformou num banner para a exposição com as fotos dos autores mostrando os brinquedos de sucata e a história contada por eles. Nessa atividade ficaram livres para criar, contar, trabalhar em grupos ou sozinhos. Penso que poderíamos ter tido mais tempo para criar uma pequena exposição usando os brinquedos de sucata (ou guardá-los para a exposição final). Mas os brinquedos, infelizmente, foram descartados e ficaram apenas os registros fotográficos, em vídeo e a transcrição das histórias. Tiveram que usar imaginação e criatividade para fazer uma narrativa (mais ou menos coletiva) negociada, baseada em objetos. Na apresentação para o grande grupo estavam à vontade para falar e havia uma facilidade de comunicação feita na sua própria linguagem. A sucata se transformou em personagens criados por eles como parte da trama ou em brinquedos, naves, aviões. Eles não demonstraram interesse em conservar os objetos criados, as narrativas e o compartilhamento das ideias tornaram-se mais importantes.

"Inventar estórias com os brinquedos é quase natural, é uma coisa que vem por si nas brincadeiras com as crianças: a estória não é senão um prolongamento, um desenvolvimento, uma alegre explosão do brinquedo. [...] Assim aparece no jogo um 'teatrinho' onde agem o urso de retalhos e o pássaro de corda, o caixote e a maquininha, entram em cena amigos e parentes, aparecem e desaparecem personagens fabulísticos. Esse jogo só se torna cansativo (tanto para a criança como para o adulto) se o brinquedo for usado de forma limitada, restrito a seu papel técnico, rapidamente explorado, rapidamente esgotado. São necessárias as mudanças de cena, os saltos no absurdo, que favorecem as descobertas." (RODARI, 1982, p. 93)

A seguir estão transcritas as histórias criadas a partir dos brinquedos reciclados. Alguns deles construíram os brinquedos mas não quiseram inventar uma história. Essa oficina, semelhante ao processo de curadoria de uma exposição, gerou histórias fantásticas sobre objetos não convencionais, possibilitando experiências orais, como propõe Rodari.

Maria Clara

Era uma vez, era uma vez... Mas antes de eu contar a história todo mundo aqui imagina um portal e toda vez que vocês imaginarem uma mágica vai acontecer. Era uma vez um carro. Esse carro era muito especial. Toda vez que uma pessoa chegava perto daquele carro, o carro ficava paradinho. Quando as pessoas saíam de perto, o carro criava vida. O problema é que o carro não tinha nome... Qual o seu nome? o carro pensou, pensou... e fim.

C.P. - Essa é uma das meninas que não trabalhou em grupo, preferiu ficar sozinha. O objeto criado era um pedaço de TNT (tecido não tecido) vermelho com um buraco no meio que ela vestia, quase como um poncho. Mas o que achei interessante na história criada por ela foi sugerir um portal para imaginarem alguma coisa. Uma mágica: um carro especial que criava vida quando as pessoas se afastavam e parava quando se aproximavam. Grande poder de síntese e bastante imaginação. Curta, objetiva e exigindo a participação do público.



Figura 37: Maria Clara. Acervo da pesquisadora.

Sara Guedes, Milene e Sarah

Era uma vez uma princesa chamada Alice. E as duas irmãs, muito bonitas. Elas sempre, todos os dias, se banhavam num rio todo branco assim, que nem cristal. Esse rio era mágico. Mas existia um porém: toda vez que uma pessoa se banhava lá, algo acontecia de ruim com essas pessoas. Mas as únicas pessoas que não acontecia nada de mal era com as princesas. Um dia Alice estava andando e até que então caiu um tombo. [Risos de todos e da narradora também.] Caiu um tombo e acabou ficando cega. [Alguém pergunta, Como? E ela responde:] Caiu um tombo! E aí então ela acabou ficando cega porque os dois olhos bateram com tanta força nas duas pedras que tinha lá, que acabaram os dois olhos esbugalhados no chão. [Pausa e risos.] Então, Alice ficou muito triste no castelo sem nada para fazer e a rainha, como era muito poderosa, fazia de tudo que era jeito para deixá-la feliz. Mas nunca adiantava nada. E até que a rainha não conseguia deixá-la mais feliz. Então pensou em esquecer ela e trancá-la num porão. Porque ela achava que ela era uma aberração para o reino. Então deixou ela trancada no porão, lá, sem os dois olhos. Ela sempre caía um tombo porque ela não enxergava e lá existiam muitas escadas. E todos os dias a mãe ia lá, via ela e dava comida. Então chegou a festa de quinze anos de Alice e de Elise. As duas princesas ficaram felizes, mas o problema é que Alice não podia sair daquele porão, então Elise pensou em um plano de deixá-la livre. A mãe, enquanto dormia, ela abriu a porta, então soltou Alice. E as duas foram andando. Pegaram todas as suas coisas e fugiram, bem rebeldes. E na festa de quinze anos, como não tinham pegado dinheiro de sua mãe, porque era trancado dentro do cofre, então elas foram sem dinheiro, andando e roubando pelas ruas.

C.P. – Nossa! Alguém comenta. Mas as princesas ficaram ricas? Alguém diz: mas o dinheiro estava no cofre da mãe! Ela só pegar a senha, mano! A narradora responde: Mas ela estava dormindo! A história criada pelas meninas envolvia magia, tragédia e suspense! Ela permitia a participação da plateia, que estava atenta interferindo, questionando e sugerindo soluções.



Figura 38: Sara Guedes, Milene e Sarah. Acervo da pesquisadora.

Estimular a criança e dar espaço para a "atividade combinatória da imaginação" é um exercício que contribui para seu desenvolvimento geral e amadurecimento (VIGOTSKY, 2009, p. 20). O autor ainda acrescenta que no movimento de criação a criança usa elementos de sua experiência anterior e combina com outros para construir algo novo, criado, próprio, e não simplesmente reproduz o que observa e vê. "É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação." (VIGOTSKY, 2009, p. 16)

Flor

Eu fiz um balanço e um jogo da velha. Só isso.



As novas relações feitas com as sobras, da qual fala Benjamin, são permeadas pela criação coletiva de aventuras imaginativas, que resultam em experiências inusitadas.

“Pois as crianças têm particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção das casas, na jardinagem, na carpintaria, na alfaiataria. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo.” (BENJAMIN, 2012, p. 257)

Figura 39: Flor. Acervo da pesquisadora.

Hernani e Caio

Era uma vez dois países em guerra um contra o outro. Era a Alemanha versus o Japão. Por muito tempo eles estavam guerreando até que um dia começaram a chegar tiros, começaram a chegar foguetes e bomba atômica que explodiam várias partes dali e até muito longe. Até que os dois conseguiram se juntar e destruir a nave alienígena. Até que a nave alienígena que estava destruindo o mundo caiu e explodiu. Fim.

C.P. – Começou explicando como fizeram: a gente usou caixa de ovo, alguns papelões, esse negócio que eu não sei o nome, fósforos e potinho. Palitos, tomada e fita. Caio não falou, ficou sentado na roda e Hernani apresentou sozinho.



Figura 40: Hernani e Caio. Acervo da pesquisadora.



Figura 41: Sara Coelho, Rafaella e Maria Antônia. Acervo da pesquisadora.

Sara Coelho, Rafaella e Maria Antônia

Era uma vez um cachorro chamado Pando e ele estava passeando com sua dona que viu um famoso e foi tirar uma foto. Como o cachorro era meio ceguinho e velhinho, ele se perdeu. Começou uma tempestade e ele saiu correndo pra se abrigar. Depois de muito tempo ele achou uma casinha meio abandonada e suja, ele entrou e arrumou um pouco as coisas. Aí ele achou uma pedrinha muito bonitinha e descobriu que ela era mágica. Aí ele pediu pra pedrinha para ele voltar pra sua dona e a pedrinha acendeu uma luz. Aí o cachorro foi seguindo, foi seguindo, encontrou um hospital e a dona dele estava em coma (morta) porque ela tinha sofrido um acidente de carro. Aí esse cachorrinho começou a viver nessa casa não tão feliz como antes porque ele estava sem a dona dele.

Enquanto isso, o famoso tinha perdido muitos seguidores porque ele fez uma postagem muito feia. Ele ficou meio pobre, começou a andar pelas ruas e achou a casinha e o cachorrinho. Aí o cachorrinho começou a gostar do famoso. Eles ficaram meio que donos da casa e começaram a ficar famosos nas redes sociais. Aí o famoso criou um instagram do cachorro. Como o cachorro era muito grande e peludo ninguém sabia que ele era dono do cachorro. Aí eles começaram a ficar muito famosos, conseguiram reformar a casinha e viveram felizes para sempre.

C.P. – Essa linguagem é comum e familiar entre eles. Porém, esse foi o único grupo que usou as redes sociais dentro da narrativa, que inclui elementos trágicos, mágica e final feliz.

Girardello (2014) destaca a importância de entender a dimensão crítica, reflexiva e poética da autoria narrativa infantil. Embora não haja consenso a respeito da questão da narração e autoria das crianças na especificidade de suas culturas infantis, ao discutir o sentido de suas práticas autorais, é importante situar a dimensão lúdica ali presente, bem como o sentido de “[...] reprodução interpretativa [...]”, em que as crianças não se limitam a interiorizar elementos da sociedade e da cultura, mas também podem contribuir para sua transformação, como diz Corsaro (2003, p. 44). Outro aspecto a destacar é a relação de autoria infantil com memória, identidade e saberes locais dos diferentes grupos, como enfatiza Girardello (2014), lembrando a importância da interação entre criação individual, apropriação cultural e compartilhamento social. Nesse sentido, a cultura digital pode favorecer uma concepção colaborativa de autoria em que a participação da criança em um processo coletivo “[...] sugerindo ideias para o roteiro, tirando uma foto, modelando um bonequinho para animação – é tão ou mais importante para ela quanto ter seu nome próprio assinando sozinho um resultado final” (GIRARDELLO, 2014, p. 23).

Apesar da autora se referir mais ao contexto da cultura digital, há muitos elementos nessa reflexão que reafirmam como a experiência realizada nas oficinas foi valiosa com respeito à autoria e criação.

Igor, Thiago e Enzo

Esse daqui é o Howander. Ele é um dos ladrões mais perigosos da galáxia. Um dia ele viu uma nave e se impressionou muito com ela. Mas ele não sabia que essa era a nave mais preciosa de toda a galáxia. Ele pensou que era só uma nave normal, aí ele foi lá e invadiu. Ele era super acrobata, ele matou um aqui, um aqui, um aqui. Aí um dia chegou o agente X que era o agente mais forte da nave. Aí teve uma briga porque os dois eram muito fortes. Aí ele foi pra prisão, aí como uma solução ele vê uma saída de ar. Aí pela sorte desse psicopata aqui, a saída de ar é bem na entrada onde fica todo mundo sentado. Matou até o cara que tava dirigindo a nave. Aí chegou o agente X de novo. Mas ele estava com mais sede de vingança. Aí chegou uma hora que ele falou, você morrerá. Aí ele quebra um vidro e o Agente X vai embora.

Os silêncios nas narrativas, como assinala Benjamin, também são importantes.

“A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações. [...] Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações. [...] O extraordinário, o miraculoso é narrado com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação.”
(BENJAMIN, 2012, p. 219)

C.P. – Thiago começa a contar a história apoiado na mesa, bem relaxado. Mostra um boneco e os outros objetos estão atrás dele. Interfiro porque eles não estão voltados para o grupo. Aí coloco os objetos no chão, na frente deles e de frente para todos.



Figura 42: Igor, Thiago e Enzo.
Acervo da pesquisadora.

Felipe, Luane e Isabela

A nossa história é de um mundo de doces. A história começa com esses dois amigos que todo dia saíam prá brincar. Um dia a mãe do robô mandou eles irem para praia. Como a cidade, que era a Docilândia era de chocolate, a praia também era de chocolate. E o nome dele era Robson. Eles foram lá brincar na praia e se afogaram no chocolate, porque eles começaram a engolir o chocolate. Já tinha passado um tempo e a mãe deles estava preocupada. Ela encontrou eles lá, boiando. Prá explicar prá vocês, como era na Docilândia era meio que o resto de algumas coisas, esse aqui era um robô de sucata mesmo e esse aqui era um marshmellow. Ela achou o sapato deles enterrado na areia. E ela saiu pedindo ajuda para alguém, começou a gritar e por sorte um dos vizinhos era médico e ajudou a tirar eles lá de onde estavam afogados. E eles saíram assim mesmo, porque como era um mundo doce, eles viviam dentro de uma doceria, meio que um aquário. Aí as crianças pegaram esses doces pra comer, enfiavam um palito no marshmellow e derramaram no chocolate e comiam. Aí as mãe deles, uma robô sucata e uma marshmella, ficaram preocupadas que eles poderiam ser devorados pelas crianças. Só que o dono da loja sabia que eles tinham vida, que era um aquário mágico, que eles poderiam viver naquele mundo de doces e não deixou as crianças saírem com doces nem pegarem nada dali de dentro. Só que as crianças pegavam escondido. Acabou? Não acabou, está no conflito ainda da história...

Tá acabou!

C.P. – Felipe começa a contar dizendo que depois as meninas vão continuar. Ele fica falando um pouco de lado (de costas para o grupo). Alguém pede para ele ficar de frente. Quando ele fala o nome do personagem (Robson) todos acham graça e caem na gargalhada. (Não entendi porque) Quando ele diz que os personagens começaram a engolir o chocolate alguém diz: Ui! E outro: É Toddynho! Aí ele fala que era areia, não era um pó. Alguém ajuda: Era açúcar, era açúcar! A outra colega do grupo vai começar a falar e ele continua a história. Alguém diz: agora é a Luane. E ele diz: NÃO! A menina então fala alguma coisa e começa a rir. Todos riem. A Luane pega o boneco feito de caixa de leite e começa a mexer, cai uma tampinha no chão e todos riem. O Felipe ainda está contando a história e Luane tentando colar a tampinha de volta, Felipe fica irritado. Alguém começa a bater palmas para encerrar a história e dizem: acabou, acabou! Felipe diz: ainda falta o conflito! Mas desiste: Acabou! Luane fica irritada com Felipe e começa a bater nele com o boneco. Todos batem palmas. Felipe prometeu no início, mas as meninas do grupo não falaram.



Figura 43: Luane, Isabela e Felipe. Acervo da pesquisadora.

Gui e Erick

Barão Vermelho.

O título é barão vermelho. Era uma guerra entre Alemanha e Japão. Era uma briga. Muitos aviões, um com cor e outros sem. E tiros. Até que eles fizeram um trato de paz e se juntaram e fim.

Foguete da Imaginação

Era uma vez o foguete da imaginação. Nele você pode viajar a qualquer lugar no mundo ou em outra galáxia é só você imaginar e criar. É muito divertido, faça suas próprias aventuras.

C.P. – Gui explicou como fez os aviões: “Eu vi o do Erick primeiro e achei muito legal, aí prá não imitar eu coloquei mais um (palito) em cima e mais um quebrado (pela metade). Usei grampo de roupa, palito de picolé e botão e cola normal) Eu pesquisei na internet com a minha mãe mas eu fiz errado”. Enquanto ele estava apresentando, alguns colegas continuaram a conversar combinando suas histórias. A professora Fabíola chamou a atenção e pediu silêncio. Só o Gui apresentou, o Erick ficou quieto mas parecia muito orgulhoso de seus aviões de palitos coloridos.



Figura 44: Erick e Gui.
Acervo da pesquisadora.

“Contar histórias, podemos então concluir, nunca é uma ação neutra. Toda narrativa traz em si alguma carga avaliativa em relação aos eventos narrados e aos atores apresentados na narração. [...] cada narrativa traz em si seu próprio peso com relação ao valor moral de seus personagens, e dramatiza a relação moral entre certas ações e suas consequências [...] Não há ação narrada que não envolva alguma resposta de aprovação ou desaprovação relativa a alguma escala de bondade ou justiça [...] O contar histórias nos convida a nos tornarmos não apenas agentes de nossas vidas, mas também narradores e leitores.” (KEARNEY, 2012, p. 429)

Sobre as histórias

C.P. – Todas elas foram improvisadas, eles tinham combinado anteriormente, enquanto construíam os objetos de sucata e os personagens, mas na apresentação um dos membros do grupo assumia a liderança e os outros deixavam que ele ou ela conduzisse a história com suas próprias palavras. Não havia roteiro escrito, apenas a narração oral. Os colegas participavam das histórias, dando palpites e perguntando. Mas prestavam atenção. Ressalto também o desenvolvimento da linguagem como meio de expressão do pensamento e da criação de ficção, conflitos, dramas, guerras.

As histórias sem compromisso criadas apenas para divertir, sem “valer nota”, incomuns nas escolas de hoje podem permitir comunicar, criar, compartilhar e extravasar, como lembra Rodari.

“As estórias ‘abertas’ – isto é, incompletas ou com um final a escolher – têm a forma do problema fantástico: a partir de certos dados, decide-se sobre sua combinação resolutive. Nesta decisão entram cálculos de várias proveniências: fantásticos, baseados no puro movimento das imagens; morais, referendados nos conteúdos; sentimentais, referendados na experiência; ideológicos (no caso de decifrar uma ‘mensagem’). Pode ser que no transcorrer da discussão sobre o final da estória apareçam questões que não digam mais respeito à própria estória discutida. É melhor mesmo sentimo-nos livres: abandonaremos a estória ao seu destino e aceitaremos as questões propostas pelo acaso.” (RODARI, 1982, p. 128)

Essas três meninas participaram de toda a atividade e construíram, com sucata, seus brinquedos. Escolheram não contar a história dos brinquedos, embora os mostrassem, aparentemente orgulhosas do que realizaram.

A “narrativa”, nesse caso, prescindiu das palavras, mas é possível ver que elas entenderam a proposta, pela linguagem corporal (Fig. 45 e 46) e pela forma como participaram, com a turma, da atividade.

“É no desvio que se funda a possibilidade da intervenção, à medida que se abre ao inusitado e, com isso, exige uma nova postura, necessariamente compartilhada.”
(MACEDO et al. 2021, p. 105)



Brenda

Figura 45: Brenda. Acervo da pesquisadora.

Laura e Amanda



Figura 46: Laura e Amanda. Acervo da pesquisadora.

2.2 CURADORIA COMO NARRATIVA

2.2.1 O CONCEITO DE CURADORIA

A criança ouve histórias, cria histórias, narra histórias.

O museu, como instituição que possui coleções de objetos, também se comunica com seu público narrando histórias sobre eles por meio de múltiplas e diferentes linguagens. Às vezes essas histórias são sobre pessoas, importantes ou não, às vezes essas histórias são sobre acontecimentos, sobre cidades, sobre descobertas científicas, sobre lixo, sobre uma paixão. E, dentro dos museus, é “preciso fiar, saber lidar com os fios de sentidos e significados de imagens e palavras para construir tecidos narrativos, para não ser devorado por ideias, palavras e imagens.” (CHAGAS, 2004)

Vários autores denominam o processo museológico que constrói essas **narrativas** de curadoria (CUNHA, 2019; RAMOS, 2004; LOURENÇO, 2019). Outros a definem de maneira um pouco diferente, como mostraremos a seguir.

O Dicionário de Museologia, lançado em 1993 por André Desvallés e François Mairesse, reeditado em 2011 e finalmente traduzido e editado no Brasil em 2014 com o título de “Conceitos-chave de museologia”, apresenta uma visão francófona da museologia e oferece uma apresentação aprofundada dos conceitos primários da museologia atual. Na reflexão de Desvallés e Mairesse (2014), o verbete “curadoria” curiosamente não aparece em destaque, mas apenas como nota de rodapé:

No Brasil, segundo Desvallés e Mairesse (2014) “há diferentes concepções de curadoria e, conseqüentemente, de curador. Uma delas entende curadoria como pesquisa de coleção e curador como pesquisador de coleção e, em consequência, aquele que define o conteúdo da exposição. Outra, mais recente, considera curadoria como o processo que integra todas as ações em torno da coleção ou do objeto museológico: aquisição, pesquisa, conservação, documentação, comunicação (exposição e educação). Nesse sentido, todos aqueles inseridos nesse processo são curadores”. (DESVALLÉS e MAIRESSE, 2014, p. 33)

Esse conceito que considera curadoria um “processo” engloba tanto atividades que estão afeitas na instituição museológica como também os outros profissionais como, por exemplo, os conservadores, os museólogos e educadores de museus que hoje possuem categorias específicas, regidas por seus próprios conselhos. No entanto, a nosso ver, tal conceito não esclarece, nem detalha o trabalho do curador com relação à criação das exposições, oferecendo uma visão mais atrelada à perspectiva clássica e tradicional de museu.

Também da França, encontramos uma outra concepção de Jean Davallon (1986) que, embora não defina “curadoria” no sentido restrito do termo, esclarece as fases necessárias para a realização de uma mostra ou de um museu, dentro de uma “pertinência semiótica diferente”. Davallon afirma que no processo para expor um patrimônio, parte-se de uma lógica que é centrada em textos (a elaboração do projeto e a re-

dação da mensagem a ser comunicada) para uma lógica do espaço (a distribuição em cena dos objetos e dos conceitos como rearranjo de um lugar) para alcançar, finalmente, pela fruição dos visitantes, do público, uma lógica gestual onde o que é mais importante é o movimento dos corpos e seus gestos. (CASTELLS e NARDI, 2012, p. 37).

Esse ponto de vista nos parece bem mais abrangente propondo três lógicas de linguagem na produção das exposições: a lógica do discurso, a do espaço e a do gesto, que correspondem a três momentos de transformação de um saber de referência a partir do seu funcionamento semiótico.

Para a museóloga, escritora e curadora Marília Xavier Cury (2005) curadoria refere-se ao “conjunto de atividades” ou ciclo das coleções nos museus e considera como atividades curatoriais a organização das exposições e as ações educativas. Faz sentido, quando se concebe uma exposição, pensar e planejar, além da própria exposição, quais objetivos deverão ser alcançados para que os públicos possam melhor usufruir dela, mas tal entendimento ainda parece simplificar demais essas atividades.

Sob uma perspectiva mais poética Maria Célia Santos (2008) define curadoria dizendo que, na ação museológica a exposição é, simultaneamente, “produto de um trabalho interativo, rico, cheio de vitalidade, afetividade, criatividade e reflexão” que por sua vez vai originar um conhecimento exposto e uma “ação dialógica de reflexão” (Santos, 2008, p. 136). Para ela, essa ação é definida no processo que antecede a exposição e também ponto de partida para um outro exercício de comunicação. Nesse caso tal conceito também é abrangente, mas sem definir nem detalhar o processo.

De acordo com Maria Cristina Bruno (2008), o conceito de curadoria está em constante transformação devido à sua origem, trajetória e uso em muitos contextos. Bruno considera curadoria a somatória de diferentes operações que entrecruzam intenções, reflexões e ações, cujo resultado se torna evidente nos seguintes itens:

- a) a identificação de possibilidades interpretativas reiteradas, desvelando as rotas de ressignificação dos acervos e coleções;
- b) a aplicação sistêmica de procedimentos museológicos de salvaguarda e de comunicação aliados às noções de preservação, extroversão e educação;
- c) a capacidade de decodificar as necessidades das sociedades em relação à função contemporânea dos processos curatoriais. (BRUNO, 2008, p. 9)

Tal compreensão é mais abrangente e complexa, pois a autora ainda leva em consideração as mudanças que estão ocorrendo continuamente no seu uso.

Para Martha Marandino (2005), o museu deve ser entendido como um local de divulgação e educação no qual a questão central é a transposição do conhecimento que nele acontece. A autora fala especificamente no caso dos Museus de Ciências e das suas exposições cujo processo relaciona-se com a necessidade de permitir a compreensão das informações apresentadas em textos, objetos e multimídias aos visitan-

tes e, também promover momentos de satisfação, diversão e contemplação. Acrescenta que a transformação do saber que acontece na exposição é determinada por aspectos específicos do museu como tempo, espaço e objeto dentro de um contexto dessa cultura institucional particular.

Assim, para ela, o discurso expositivo que pode ser entendido como curadoria nesse contexto, é um processo histórico-social que inclui debates, controvérsias e jogos de poder. Em alguns momentos podem ser influenciados pelas políticas dos órgãos envolvidos na produção cultural, pelas propostas conceituais das próprias exposições, pela formação das equipes que as elaboram e que vão determinar como alguns discursos e saberes serão destacados e legitimados, assim como outros poderão ser ocultados no enunciado expositivo final.

Mas a autora recomenda que na concepção das exposições deve-se partir da transposição do saber pela apresentação de “dispositivos mediadores” que facilitem diversos tipos de interações entre público e informação. As escolhas relacionadas às propostas conceituais da exposição devem observar a proximidade entre o saber exposto e/ou produzido no museu e o “saber sábio”. Denominação examinada antes, na página 64.

Deve ainda levar em conta as atividades educativas desenvolvidas. A esse respeito Marandino destaca que as pesquisas de público devem considerar a efetividade dessas atividades bem como a forma de interação do público com elas para que se possa analisar, avaliar e reformular as exposições e/ou as ações educativas desenvolvidas nesses espaços. Os resultados procuram verificar a eficácia dos mecanismos transpositivos e recontextualizadores de recursos e estratégias utilizadas para que o público possa melhor assimilar as narrativas propostas pela exposição. (MARANDINO, 2005, p. 180)

A partir do olhar de uma outra área, a dos museus e das exposições de arte, Paulo Herkenhoff (2008) diz que curadoria “é um processo de projeção temporária de sentidos e significados sobre a obra, que produz algum tipo de estranhamento, capaz de mover o conhecimento (...) mas ainda pode ser um jogo do sensível com a obra de arte em busca de um diálogo poético sem perder a perspectiva crítica” (CUNHA, 2019, p. 118). Nessa mesma linha de interpretação, Carvalho (2019, p. 135) propõe a curadoria como a “especialização do pensamento no decorrer do processo de organização de uma exposição”. A autora acrescenta que o curador pode ser visto como um autor que apresenta conexões entre campos ou cria nexos intensos entre obra, texto, espaço e participação/percepção do público. Carvalho usa a expressão ‘statement curatorial’, também conhecido como hipótese curatorial ou projeto poético da curadoria. (CARVALHO, 2012. p. 135)

Quando os primeiros museus modernos passaram a organizar seus próprios acervos e se abriram para a visitação pública a noção de curadoria desenvolveu, transformando-se *pari passo* com as instituições. De um espaço antes restrito ao clero e à nobreza tornou-se um espaço público que determinaria a necessidade de alguém que gerisse o seu acervo. Obrist (2014, p. 25) explica que o curador que era tido como o mantenedor de coleções desloca-se, exercendo quatro funções fundamentais: preservar, selecionar os trabalhos, pesquisar e organizar as exposições. Contudo, para Terry Smith (2012) essas funções já se expandiram atualmente, para a “concepção de atividades de caráter artístico fora de museus e galerias”. Ele acrescenta que essa figura, nos últimos anos, tem assumido um papel de prestígio no sistema da arte, principalmente dentro de grandes instituições, produzindo acervo em que cria narrativas “harmônicas ou dissonantes” para deleite de um conjunto específico de obras de arte. Para o autor, além de atuar em exposições, o curador também organiza livros, palestras e encontros entre artistas, colecionadores, críticos, investidores e público em geral. (CUNHA, 2019, p. 157)

Essa expansão tanto do termo quanto de suas funções, antes ligado ao circuito artístico modifica-se e assume o que Lourenço (2019) chama de espessura conceitual:

Operação complexa e de captura, que pode interceptar memórias rompidas e repatriadas; resquícios emergidos de outros tempos e latitudes; decisões corajosas, derivadas de enfrentamentos diversos a incluir interlocutores e financeiros; sensibilidade para vazar interditos e senso comum; preparo e sabedoria para orientar arranjos inéditos de conjunto curatorial humano e material; assegurar argumentos em fricção e suficientemente modelados, interrogativos e propositivos. Tal processo requer diálogo com frações marginalizadas e público distinto, sem diminuir a capacidade de interlocutores. Enfim, curadoria é projeto em seu senso mais profundo: tributa o ejetar, ensejar salto e transformação. (LOURENÇO, 2019 p. 33)

2.2.2 CURADORIA COMPARTILHADA

Outras possibilidades que se abrem também, nesses novos tempos dizem respeito aos formatos colaborativos como, por exemplo, a curadoria autoral-coletiva e a curadoria compartilhada, entre outras.

Sobre a primeira, a curadoria autoral-coletiva, Rupp (2011) explica que o curador como autor aplica um método de trabalho singular nas exposições contemporâneas, um processo de definição com muitas variáveis que vão da concepção dos temas propostos até a definição da museografia e dos espaços expositivos. Desse modo, o caráter coletivo reforça essa singularidade, configurando um processo de curadoria autoral-coletiva com características de natureza contextual, referida, na qual a ação curatorial é adaptada e desenhada conforme as características do lugar, criada para e no local. (DIAS, 2021)

Quanto à curadoria compartilhada, as autoras Leitzke e Possamai (2014) entendem-na como aquela onde os atores envolvidos no processo estabelecem o fio condutor da exposição, realizam encontros onde o diálogo é constante e definem os textos e os materiais a serem expostos. Tal compreensão resulta de um estudo que diz respeito a exposições realizadas num Museu Universitário (UFRGS) entre os anos de 2002 a 2009.

Outro universo bem diferente relatado por Vasconcellos (2021) é o da participação de indígenas na organização de uma exposição. Entendendo curadoria e/ou museologia compartilhada como uma oportunidade para que os indígenas ampliassem a compreensão de “suas subjetividades, seus processos identitários e sua memória coletiva” ao mesmo tempo em que o corpo docente e técnico do museu pudesse repensar o processo de pesquisa curatorial a partir de uma experiência inédita numa instituição museal preservacionista e convencional” (VASCONCELLOS, 2021, p. 12). O autor reconhece a “fricção” entre os valores da cultura do outro e a dos museus tradicionais, permitindo novos e instigantes debates curatoriais.

A discussão de Vasconcellos (2021) refere-se a duas experiências recentes de ações compartilhadas: a primeira delas ocorreu em 2005, sob a coordenação da etnóloga e docente Fabíola Andréa Silva, que a partir de um projeto de pesquisa intitulado “Cultura material e dinâmica cultural: um estudo etnoarqueológico sobre os processos de manutenção e transformação de conjuntos tecnológicos entre os Asurini do Xingu”, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, desenvolveu estratégias de ação que possibilitaram efetivamente uma curadoria compartilhada.

A segunda experiência é a exposição temporária inaugurada em 2019, no MAE-USP, intitulada “Resistência já! Fortalecimento e união das culturas indígenas. Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena”, cuja coordenação esteve a cargo da museóloga e docente Marília Xavier Cury, dos educadores Carla Gibertoni Carneiro e Maurício André da Silva, e da museóloga Viviane Wermelinger Guimarães.

Utilizar a expressão “compartilhada” associada à “curadoria” pressupõe uma prática curatorial na qual todos os participantes do projeto de exposição possuam o mesmo poder simbólico de legitimar um discurso por meio das escolhas das obras e direcionamentos no espaço expositivo? Esta não é uma questão tão simples, mas está colocada pela pesquisadora Mariana Ratts Dutra (2014) na sua pesquisa realizada na experiência de mediação cultural no Museu de Arte Contemporânea do Ceará.

Por mais que se pretenda traçar uma horizontalidade entre os participantes numa curadoria organizada por um grupo com objetivos educacionais, Dutra (2014, p. 62) afirma que sempre haverá um curador no papel de “líder, um curador orientador”. Cabe ao curador mais experiente orientar e oferecer oportunidades para a construção do pensamento de forma coletiva. Acrescenta que compartilhar significa parti-

lhar algo com alguém; no caso das experiências curatoriais, um intercâmbio cultural que proporciona um crescimento pessoal e profissional. Ele também formula as seguintes questões:

- Como são realizadas as práticas expositivas?
- Quais os agentes culturais envolvidos neste processo?
- Como são elaborados os discursos ou narrativas?
- Como as curadorias compartilhadas se articulam?

Ao propor algo “compartilhado” a relação não se baseia entre aquele “que sabe” e o “que não sabe”, e sim “estar entre muitos” como afirma a professora e pesquisadora Mírian Celeste Martins (2006, p. 63). A curadoria compartilhada não é um método mas, no entanto, ocasiona desdobramentos teóricos e estimula o interesse na pesquisa cada vez maior pelas suas ações provocadoras. (DUTRA, 2014).

E se entendermos que a curadoria compartilhada envolve diferentes **narrativas**, na criação narrativa feita por jovens e crianças inseridas em ambientes culturais e comunicativos, como os museus, por exemplo, elas também promovem a “formação nas artes da linguagem, interação social, construção subjetiva e atribuição de sentidos à experiência como ampliação de sentido da leitura e da escrita do mundo.” (FANTIN e GIRARDELLO, 2019, p. 107).

E isso ocorre para todos os que participam da experiência, como podemos ver nos relatos do processo de construção de uma exposição compartilhada (VALENTE, PIACENTINI, PATTE, 2021) como nos depoimentos dos que visitaram a referida exposição (PERRELLA, FANTIN, PIACENTINI, 2021). Olhares de diferente lugares mas que expressam as diversas formas de participação.

2.2.3 EXPERIÊNCIAS DE CURADORIA EM OUTROS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS

A seguir, apresentamos a partir de uma pesquisa exploratória *online* diversos exemplos de exposições criadas a partir de curadoria feita com crianças sob a orientação dos profissionais de museus, professores e educadores em diversos países, como a Polônia, Estados Unidos, Canadá e Índia. Sabemos que há muitas outras experiências de curadoria compartilhada, mas neste momento o recorte de tais escolhas dizem respeito à diversidade de propostas ilustrativas em diferentes contextos socioculturais e que de alguma forma inspiraram as nossas propostas de curadoria com as crianças.

Museu Nacional de Varsóvia, na Polônia

O caso relatado pela BBC News em fevereiro de 2016 refere-se a uma exposição feita com a curadoria de crianças usando objetos do acervo de diversos períodos no Museu Nacional de Varsóvia, na Polônia (Fig. 47). Sessenta e nove crianças, com idades entre seis e 14 anos tiveram acesso à Reserva Técnica do museu durante seis meses. Alguns dos 300 itens selecionados, entre artefatos antigos e esculturas nunca haviam sido mostrados ao público. De acordo com a diretora do museu Agnieszka Morawinska “as crianças querem que uma visita a um museu seja uma aventura, elas querem criar impressões e se envolver”. A mostra temporária de quatro meses obteve o maior faturamento do Museu Nacional. Além de vasculhar os bastidores eles prepararam apresentações multimídia, escolheram o lay-out e o design da exposição, escreveram os folhetos informativos e gravaram audio-guias. Ainda segundo a diretora o objetivo deles era não apenas contar uma história, mas despertar emoções e contagiar as pessoas



Figura 47: Museu Nacional de Varsóvia, Polônia. Captura de tela do site do Museu.

Museu e Arquivo do Condado de Lennox em Napanee, no Canadá

Já o Museu e Arquivo do Condado de Lennox em Napanee, no Canadá propunha, em 2017, que as crianças da cidade trouxessem suas coleções (Fig. 48) e as compartilhassem com o público. Num evento aberto, o museu oferecia mesas e material de



Figura 48: Museu do Condado de Lennox, Canadá. Captura de tela do site do Museu.

arte para auxiliar no “design da exposição”. A equipe do museu ficava disponível incentivando as crianças a apresentar suas coleções especiais. O convite dizia: “Seja curador por um dia no Kids Museu”.

Escola Elementar Allen Field, em Milwaukee, nos Estados Unidos

Outra iniciativa interessante é a da Escola Elementar Allen Field, em Milwaukee, nos Estados Unidos que apoiou a criação de uma exposição sobre a Imigração através do olhar das crianças de 2º e 3º anos (Fig. 49). Os professores lideraram e facilitaram o trabalho dos alunos usando o processo Kid Curator (criança curadora) descrito na publicação “*Learning on Display: Student-Created Museums That Build Understanding*” (Aprendizagem em exposição: museus criados por alunos que constroem a compreensão) de Linda D’Acquisto (2006). O projeto previa a criação de um museu escolar.



Figura 49: Escola Allen Field, Milwaukee, USA. Captura de tela do site do Museu.

Museu Erie de Arte, Pensilvânia, Estados Unidos

E, também nos Estados Unidos, na Pensilvânia, o Museu Erie de Arte, faz anualmente uma parceria com escolas locais na qual os alunos reúnem uma coleção, fazem a curadoria dessa coleção e projetam e instalam a exposição em sua escola (Fig. 50), em seguida, as exposições das escolas parceiras vêm ao Museu para a comunidade desfrutar. O programa começa no verão com a formação de professores, um artista residente convidado e educadores ajudam os alunos a imaginar e criar suas exposições no outono. *Kids as Curators* está aberto no museu de meados de janeiro a meados de março.



Figura 50: Exposição “O que está na minha mente, está na minha cabeça”, do Museu Erie, USA. Captura de tela do site do Museu.

Em Mumbai, na Índia

Muito mais longe dali, em Mumbai, na Índia, outro projeto envolve crianças num projeto de curadoria. Como relata Benita Fernando, “Pathrikar é um curador de nove anos, um dos mais novos de uma equipe de 25 crianças que montaram a exposição inaugural de um novo museu infantil no final do ano de 2018, em Mumbai.” É uma iniciativa do **Chhatrapati Shivaji Maharaj Vastu Sangrahalaya (CSMVS)**. Ao longo de seis fins de semana, jovens mentes participaram de workshops sobre curadoria e design de exposições e segundo Sabyasachi Mukherjee, o diretor geral do CSMVS: “A ideia era criar um novo espaço dentro do museu existente onde nossas crianças pudessem participar de atividades criativas, se tornarem curadores e orientar outras pessoas”. Alunos de 8 a 14 anos foram divididos em dois grupos – um dedicado à curadoria e outro que se ocupou na criação de um filme de animação. O museu alcançou cerca de 34 escolas em Mumbai e realizou concursos de redação e arte, com o tema “Meu Pequeno Museu: O Museu dos Meus Sonhos”. A equipe curatorial foi escolhida no concurso de redação, enquanto a equipe do filme foi sorteada no concurso de arte.

Os objetos do museu infantil foram escolhidos da coleção permanente do CSMVS, com alguns empréstimos também. “Devemos lembrar que um museu infantil não é um museu de brinquedos ou brinquedos para crianças. São objetos reais de interesse histórico e valor artístico”, afirma Kulkarni.

Anwita Sengupta, de nove anos, diz que, no decorrer desse processo curatorial, ela aprendeu que o compromisso é um componente essencial do trabalho em equipe. “Tínhamos de obter votos para as nossas ideias. Aprendi que não pode ser só minha ideia”, diz ela. A partir dessas sessões de *brainstorming*, os futuros curadores agruparam objetos sob temas como amizade, paz e consciência ambiental. Tendo visitado alguns museus anteriormente, ela está bastante familiarizada com as características do texto do objeto. “Não é que museus e textos pareçam feitos para adultos”, diz Sengupta, “é apenas que eles parecem chatos. Eles usam palavras complicadas. Estamos tentando manter as coisas simples.”



THE MUSEUM
CHHATRAPATI SHIVAJI MAHARAJ VASTU SANGRAHALAYA
MUMBAI

MAGAZINE CONTACT SUPPORT

ABOUT US COLLECTION VISIT WHAT'S ON LEARNING CONSERVATION RESEARCH CHILDREN'S MUSEUM

About Children's Museum
Exhibition
Programmes

Exhibition

'FOR THE CHILDREN, BY THE CHILDREN'

Exhibition – Footsteps... to Framing the Future

Curated by 25 bright young minds, the first exhibition in the Children's Museum 'Footsteps...to Framing the Future' displays an eclectic range of art objects, re-interpreted by the children through their unique point of view to represent values that the world needs for a better tomorrow. These values are friendship, teamwork, environmental consciousness, peace and courage. The exhibition weaves these five values into a narrative fabric in which art objects are re-interpreted by the children to represent these values. This exhibition creates an interesting juxtaposition of the intrinsic values or symbols that the art objects stand for vis-à-vis how they make sense to the young minds of today.

Venue: Multipurpose Hall

Dates: 30 March - 30 October 2019

About the Young Curators

The Young Curators of this exhibition were a talented bunch of 8 to 14 year olds from various schools across the city of Mumbai. The curatorial team was formed of the winners of the creative writing and painting competition 'My Little Museum' organised by the Museum in July 2018. These Young Curators trained with the Museum's mentoring team over 3 months and conceptualised the exhibition theme, chose the objects and layout designed.





Figura 51: “Para crianças, pelas crianças”, projeto do Museu de Mumbai, na Índia. Captura de tela do site do Museu.

As experiências descritas mostram que essa não é uma novidade em outros países. Envolver as crianças nas escolas e nos museus, em atividades relacionadas ao processo de curadoria com acervos ou com coleções próprias, permite que eles se apropriem desses espaços e desses repertórios, aos quais incorporam também as tecnologias digitais. São exemplos como esses que demonstram a importância da participação das crianças nas instituições museais, tema que discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A dimensão participativa dos museus

Ao pensar em fazer uma exposição é preciso primeiro conhecer o acervo e criar uma história. Decidir a partir de quais objetos ela será contada. Essa triagem, quando em grupo, não é simples, porque precisa ser conduzida com cuidado, negociada, discutida. É importante manifestar sua opinião e seu gosto, mas também ceder no momento certo. Nas oficinas que vêm a seguir, os grupos foram propondo suas próprias concepções e no fim, democraticamente, a melhor avaliada, pelo júri, seria montada com a colaboração de todos.

É em grupo, na escola, que se começa a formar a noção de que fazemos parte de uma sociedade maior, onde todos têm direitos e deveres. É desses direitos de que trataremos no contexto teórico da dimensão participativa dos museus.



3.1 CONSTRUIR-SE COMO GRUPO

3.1.1 QUINTA OFICINA: A SELEÇÃO DO ACERVO

Como colocar o acervo do Museu do Brinquedo à disposição para que eles conhecessem as coleções e pudessem selecionar, com sugestões do que achavam mais interessante para a exposição? Tratam-se de objetos musealizados, então não seria possível permitir o manuseio dos brinquedos. A solução encontrada foi imprimir cópias em papel grosso, no tamanho A3 (29,7 X 42 cm) das fotos dos brinquedos para observarem e fazer as primeiras definições. A pergunta era: se vocês quisessem expor alguns objetos desse acervo, quais seriam e por que? (Fig. 53)

Nessa oficina eles estavam livres para indicar pelo gosto pessoal, mas precisavam negociar em grupo e iniciar uma possível coleção.

Logo se agruparam, conversando e discutindo como poderiam ser as preferências. Às vezes pediam ajuda para que descrevêssemos os tipos de objetos, se os bonecos eram antigos etc. (Fig 52 e 54).

Antes do final da atividade, o professor Benjamin sugeriu uma atividade de classificação de alguns objetos disponíveis na sala por cor, função, tipologia.



Figura 52: Alunos examinam, nas lâminas, as fotos do acervo do MBISC

C.P. – O problema inicial de como mostrar os objetos do acervo foi resolvido com as fotos. O apoio do professor Benjamin na tarefa final, que funcionou mais como um jogo, foi fundamental e criativo. A ideia de como fazer uma seleção por tipo, material, cor, ajudou-os a entender como agrupar os objetos do museu, embora a narrativa também possa ser criada a partir de outros critérios.



Figura 53: A pesquisadora explica o uso que será feito das lâminas com as fotos do acervo do MBISC. Arquivo da pesquisadora.

Sentados no chão num grande círculo, antes de fazerem a seleção comecei a explicar, a partir da exposição que eles tinham visto no MBISC, como tinha sido feita a separação dos objetos e como foi montada a exposição do Cascaes. E que esse processo se chama curadoria: selecionar alguns objetos, ou mesmo até um só objeto e montar uma exposição contando uma história. Propus então que fizéssemos a exposição do 4º C. Uma menina disse: ***“Mas alguns colegas podem fazer bonecos e outros começarem a “xingar” esses bonecos, daí o que a gente faz com esses colegas? Tipo, por exemplo, o Felipe faz um boneco aí o Igor xinga o boneco dele, ele joga no chão, aí a pessoa vai prá outra sala?”***

Respondi, para tranquilizá-la: Não, porque nós não vamos fazer bonecos. Nós vamos fazer diferente, procurando entre os objetos do museu, os que possuem uma semelhança, um sentido e que possam contar uma história. E vai ter que ter respeito, certo?

Aí entreguei as fotos, expliquei como iriam desenvolver a atividade. Eles conversaram sobre os objetos, bonecos e brinquedos que as folhas impressas mostravam.

“Tratando-se de encontros com crianças, essa questão (a interlocução) se acentua, já que são fatores comuns a recusa, a falta de objetividade nas respostas, o desvio do assunto principal e até mesmo o movimento da contrapergunta, quando a criança reage ao adulto lhe devolvendo a pergunta e fazendo dele o entrevistado sobre o tema que se dedica a investigar. É justo nesse lugar, onde o previsto é posto em xeque e o inusitado cobra uma atenção, que se desnuda uma resignificação dos lugares sociais ocupados por pesquisador e crianças na pesquisa, onde os lugares de perguntar e responder são deslocados e os rumos, necessariamente, redesenhados. Só experimenta plenamente essa troca de lugares o pesquisador que está disposto a se perder, a trocar as certezas do reto traçado pelos desvios que a imprevisibilidade oferece.” (PEREIRA e MACEDO, 2012, p. 104)



As crianças assimilam a ideia para eleger os objetos, montando a coleção num processo negociado em equipe.

"Assim como a constelação, a coleção vista por Benjamin como uma imagem que ajuda a dar visibilidade ao exercício da formulação de semelhanças, pensando não apenas a partir da perspectiva horizontal da espacialidade, mas também a partir da fluidez e da temporalidade. Os objetos colecionados são, ao mesmo tempo, iguais e diferentes entre si. Cada objeto tem sua história e seu valor, mas é no contexto da relação com os demais objetos que essa história e esse valor se potencializam e se revigoram, dando a conhecer a singularidade do objeto". (PEREIRA, 2012, p. 34)



Figura 54: Atividade com lâminas que contém as fotos do acervo do MBISC. Arquivo da pesquisadora.



3.1.2 SEXTA OFICINA: A ESCOLHA DOS OBJETOS

Depois que todos olharam e manusearam as lâminas com as fotos do acervo do MBISC, dividiram-se em grupos para definir as coleções, os conjuntos de objetos que tinham alguma relação. Pretendia que eles mesmos fossem selecionando os brinquedos. Para isso, montei um roteiro com algumas informações básicas para que justificassem suas escolhas e posteriormente defendessem sua ideia no grande grupo. As lâminas foram recortadas individualmente, oferecendo mais possibilidades de classificação e montagem, como se fossem cartas de um baralho (Fig. 55).

Expliquei como seria o processo e quais critérios usaríamos para decidir qual das propostas feitas por eles seria montada. Formaríamos um júri composto por cinco alunos. Três convidados de outra sala e dois sorteados entre eles. Esse “júri” preencheria uma ficha, com as notas. Ao final, a proposta que tivesse a pontuação mais alta seria executada por todos.

C.P. – Fazendo a crítica depois da tarefa, descobri que criei uma ficha baseada em critérios que presumia que fossem facilmente compreensíveis. Mas eram questões que precisariam ser melhor explicadas para criar uma exposição do ponto de vista museológico. Não havia tempo para explicar, nem demonstrar. E, naturalmente, as crianças não tinham o conhecimento básico necessário para responder de maneira mais completa ou complexa aquelas questões. O importante eram os argumentos com os quais defenderam suas ideias e seus projetos.

Nas páginas seguintes estão as respostas de cada grupo às questões e os argumentos que utilizaram.

Roteiro do grupo, para ajudar a defender e explicar sua ideia

1. Qual o tema da exposição?
2. Por que fazer essa exposição?
3. Para quem?
4. O que fazer?
5. O que mostrar?
6. Como fazer?
7. Que nome a exposição terá?



Figura 55: Alguns dos brinquedos do MBISC que foram escolhidos pelos alunos. Acervo da pesquisadora.

GRUPO 1

1. Brinquedos de culturas diferentes
2. Porque queremos demonstrar as diferenças entre as culturas para mostrar que devemos respeitá-las
3. Para o público, para as pessoas verem
4. Uma exposição de brinquedos
5. Brinquedos de culturas diferentes
6. Pegando brinquedos de diferentes culturas e expondo
7. As diferenças

Grupo 1


AS DIFERENÇAS
 Laura, Lara, Karine e Milene

Figura 56: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição “As Diferenças”

C.P. – As diferenças nas culturas podem ser observadas pelo modo como os bonecos estão vestidos, nos seus rostos, olhos e adereços, por exemplo. A questão que chama a atenção: o único objeto que se destaca do conjunto é uma peteca. Por que? Para representar que cultura? A indígena por exemplo? Não temos bonecos indígenas no acervo. Por que? Os indígenas não fazem bonecos?

“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.”
 (FREIRE, 2019 p. 33)

A criança, naturalmente curiosa, lança uma questão que nos põe em alerta e a deixa em aberto.

GRUPO 2

1. Ratos
2. Ninguém fez essa exposição e ninguém gosta de ratos por que é nojentos (sic) nós escolhemos por que tem uma família e tem ratos na escola
3. Para estudantes
4. Apresentar eles
5. Ratos de pelúcia e fotos
6. –
7. Museu dos ratos

C.P. – Entre os motivos que o grupo encontrou (ineditismo e aversão) para criar o “Museu dos Ratos” está a denúncia ou alerta desse problema muito próximo: a existência de ratos na escola. Eles observam e descrevem os ratos da coleção como uma família e que acrescentariam na exposição ratos de pelúcia e fotos. E logo associei a uma outra exposição que usou esse mesmo tema pouco comum.

A originalidade da ideia, a princípio estranha, mostra como a imaginação e a criatividade estão em constante movimento.

“Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integram nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça.” (SERRES, 2013, p. 19)



O Museu Comunitário de Anacostia, nos Estados Unidos, realizou, em 1969, uma exposição chamada “The Rat: man's invited affliction” (O rato: aflição convidada pelo homem, cartaz acima), que teve enorme repercussão. A ideia nasceu de relatos, feitos por jovens, dos problemas existentes naquele bairro periférico de Washington, D.C., habitado majoritariamente por afro-americanos.

“O ponto focal da exposição foi um ambiente simulado de ratos: um quintal com ratos vivos. Os visitantes puderam ver como os ratos existem e sobrevivem, bem como sua destrutividade e potencial de transmissão de doenças.” (MARGOLIS, 1972, p.20)

O diretor do museu, John Kinard (1977), afirmava ser necessário romper com os limites dos museus tradicionais “centrados em objetos” e criar museus “centrados em pessoas”. E com a exposição o museu chamou a atenção das autoridades para um problema grave de saúde pública que, até ali, parecia invisível.



Figura 57: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição “Museu dos Ratos”

GRUPO 3

1. Os animais de madeira
2. Por que são objetos interessantes e tem em bastante quantidades
3. Para o público infantil
4. Uma exposição
5. Os animais de madeira do acervo do museu
6. Pela idade e o ano do brinquedo. Vamos separar os brinquedos em cubos de vidro e vamos expor na escola e no auditório
7. Os animais de madeira

C. P. - Uma seleção de animais, a maioria deles de origem indígena (guarani) com aves, animais aquáticos e terrestres, todos feitos em madeira. Esses objetos estão na coleção do Museu como brinquedos, representando a ligação com a natureza, outras culturas e diferentes modos de brincar em vários tempos.

"Dentre as produções culturais produzidas pelos adultos e voltadas às crianças, Benjamin dedicava especial atenção aos livros de histórias, dos quais era colecionador, e aos brinquedos, objetos do mundo da cultura que, segundo ele, ajudam a contar, através de suas transformações materiais, uma história social da infância. [...] A forma como se relacionava com esses objetos oferece um precioso conselho – no sentido benjaminiano – a quem pretende se dedicar às produções culturais da infância: dialogar com esses objetos sem repudiar o júbilo que já se teve por eles. Discernir o que seja apreciar – e mesmo, usar – da atitude de inventariar. Esta seria uma chave para perceber nas crianças, nos objetos, enfim, na cultura, traços daquilo que se é e daquilo que se foi."
(PEREIRA, 2012, p. 51)



Figura 58: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição “Os animais de madeira”

GRUPO 4

1. Veículos variados
2. Para mostrar a variedade de veículos do mundo
3. Para todos
4. Uma exposição
5. Veículos
6. Botar os veículos numa mesa retangular
7. Car Gold X Carangas

C. P. – A variedade de veículos do mundo inclui barcos e um carrinho de bebê. O nome é curioso “Car Gold” (carro dourado) e Carangas (uma gíria antiga para carros velhos).

Carrinhos feitos com caixas de fósforos (frágeis e simples), barquinhos de madeira balsa, com muita decoração ou nenhuma, carrocinhas que não fazem parte do seu repertório mas que, mesmo assim foram “lidos” pela crianças, encontrando alguma ressonância ou sentido.

“Ao longo de sua vida em uma dada realidade, objetos de museu acumulam uma carga de dados que os caracterizam e os armazenam em sua estrutura física e semântica. Com a passagem do tempo cronológico e histórico, os dados armazenados nos objetos, seu valor documental e musealidade potencial evoluem ao longo de suas vidas. Eles são ‘lidos’ ou descobertos por meio de processos de pensamentos especiais e, como elementos de uma mensagem, são comunicados aos receptores em um ambiente museológico especial.”
(MAROEVIC, 1998, p. 178)



Figura 59: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição “Car Gold X Carangas”

GRUPO 5

1. O tema da exposição é brinquedo do passado
2. –
3. Para crianças e adultos e aqueles que não conhecem os brinquedos do passado.
4. Fazer uma exposição dos brinquedos do passado com os brinquedos do museu
5. A exposição mostra os brinquedos do presente e do passado
6. –
7. Brinquedos do tempo

C. P. – Os brinquedos do passado: fizeram um curioso recorte na sua coleção, com quatro bonecos, uma vaquinha e um brinquedo de madeira japonês chamado cai-cai, que aparentemente foge do conjunto.

Que olhares foram necessários para esse jogo, que um adulto não compreende?

“A coleção é sempre um todo acabado, delimitado pelos objetos que a compõem e, simultaneamente, uma permanente abertura para um objeto novo. E a cada novo objeto se recoloca em questão os critérios de semelhança válidos até então. Todo objeto tem uma história própria e uma história vinculada à sua pertença na coleção. É essa tensão entre o que se torna único e o que se torna parte que dá sentido à coleção e que orienta o olhar cuidadoso de quem pinça da pragmática do mundo um fragmento para torná-lo sagrado.” (PEREIRA, 2012, p. 34)

Grupo 5**BRINQUEDOS DO TEMPO**

Sara V., Isabela, Luane e Felipe



Figura 60: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição “Brinquedos do Tempo”

GRUPO 6

1. Brinquedos de madeira
2. Porque o grupo achou interessantes os brinquedos e resolveu escolher esse tema.
3. Para todas as idades
4. Uma exposição no CA no espaço estético
5. Vamos mostrar os "Brinquedos de madeira"
6. Pretendemos colocar os bonecos em prateleiras
7. Wood Toys

C. P. – Seleção coerente com critério baseado no material de fabricação: a madeira. Interessante a escolha do nome em inglês: Wood Toys.

Tentamos, como adultos, encontrar justificativas racionais, enquanto o pensamento da criança viaja em outras direções.

"A exposição é uma obra, onde o sujeito pode se observar e recompor os fragmentos e fraturas do mundo a fim de criar uma outra obra: a sua própria. A idealização dessa obra não se limita à escolha de conteúdos, estes são apenas uma parte do conhecimento", afirma Butler, (1972, p. 449)



Figura 61: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição "Wood Toys"

GRUPO 7

1. Lego do passado
2. O Lego é divertido e você pode montar o que quiser desde que você tenha imaginação, inspiração e criatividade. É um brinquedo brinquético e tem muitos, séries na Netflix e é muito famoso e eu e o Erick recomendamos!
3. Para crianças!
4. Botar os legos em cima de uma mesa.
5. Muito Lego
6. Colocar em ordem de ano de criação.
7. Legos do passado

C.P. – Os Legos que estavam na Reserva Técnica chamaram a atenção desde a visita ao museu. Reconhecem aqueles como Legos do passado e usam uma justificativa muito bem elaborada, um neologismo (brinquético), além de sugerir a criação de uma linha do tempo.

C.P. – Essa atividade, ao final, deixou-me algumas indagações. A atividade foi bem recebida? Que tipo de escolhas fizeram e por quê? Que critérios usaram? Alguns grupos, porém, pensavam e argumentavam mais, negociavam e aí se podia ver como alguns membros tinham o poder de convencer os outros, para que sua ideia fosse escolhida. A etapa da seleção foi muito bem, as ideias eram bem criativas. Mas, quando precisaram escrever sobre motivos e justificativas tiveram mais dificuldade na elaboração do pensamento. Faltou tempo. Talvez pudéssemos ter feito mais uma visita ao museu e examinado os brinquedos novamente, sob outra perspectiva da escolha. Algumas das demais ideias, se fossem selecionadas, poderiam produzir boas exposições.



Figura 62: Cartaz com os brinquedos escolhidos para a exposição “Legos do Passado”

“Pesquisas entre colecionadores têm demonstrado como a prática de reunir artefatos segundo regras próprias – tipológicas, temáticas, técnicas, cronológicas, genealógicas, afetivas, estéticas, excepcionais, entre outras – atende a necessidades de estabilização emocional, integração e triagem sociais; bem como à construção de formas de prestígio e distinção individual, servindo ainda como suporte de laços de afetividade ou como apaziguador das mudanças sociais ou de natureza cíclica da vida.” (LIMA e CARVALHO, 2005, p. 86)

3.1.3 SÉTIMA OFICINA: O DIA DO JURI

No início da oficina repeti a explicação sobre como formaríamos um júri. Foram convidados três alunos de outra sala e dois alunos da sala deles seriam sorteados. Quando chegaram três meninos, da outra sala, uma das meninas argumentou que achava injusto só ter meninos no júri. Expliquei que o júri deveria ser imparcial e escolher pela ideia e não por ser amigo, menino ou menina. No sorteio dos membros do júri entre os próprios colegas, pelo número da chamada, o primeiro era uma menina. O segundo sorteado não quis fazer parte do júri. Em novo sorteio, mais uma aluna, por coincidência a menina que havia reclamado, no início, pela ausência de meninas. Ficou composto então por três meninos (de outra sala) e duas meninas da própria sala (Fig. 58).

Os membros do júri deveriam preencher uma ficha anônima, atribuindo uma nota de 1 a 5 para alguns itens, desde originalidade, exequibilidade, curiosidade e relação com o museu do Brinquedo. A ficha foi criada para facilitar os critérios de avaliação pelo júri. Os itens eram básicos e compreensíveis por eles.

ESTE É O MODELO DA FICHA DO JÚRI:

Avaliação do grupo ____

Assinale um quadradinho para cada item
Nota 1 é não, nota 5 é sim.

A ideia é original?

Não 1 2 3 4 5 Sim

A ideia parece fácil de executar? É possível fazer uma exposição a partir dela?

Não 1 2 3 4 5 Sim

A ideia desperta curiosidade? A gente pode aprender alguma coisa?

Não 1 2 3 4 5 Sim

Tem a ver com o Museu do Brinquedo?

Não 1 2 3 4 5 Sim

Fazer parte de um processo de avaliação dos próprios colegas, pode evidenciar seu potencial como seres capazes de pensar e tomar decisões.

"[...] procuramos em nossos estudos e na relação efetiva com as crianças, construir uma visão de infância que compreenda as crianças como sujeitos inseridos na cultura, sujeitos com experiências plurais, sujeitos de seu tempo, sujeitos de direitos, seres dotados de capacidade de pensar e de se posicionar sobre o mundo em que estão inseridos, sobre a vida que vivem. [...] há que entendermos que toda

produção discursiva infantil – mesmo aquela construída pelas crianças com seus pares – se dá em presença do pesquisador." (PEREIRA e MACEDO, 2012, p. 100)



Figura 63: Membros do júri durante a apresentação das propostas. Acervo da pesquisadora.

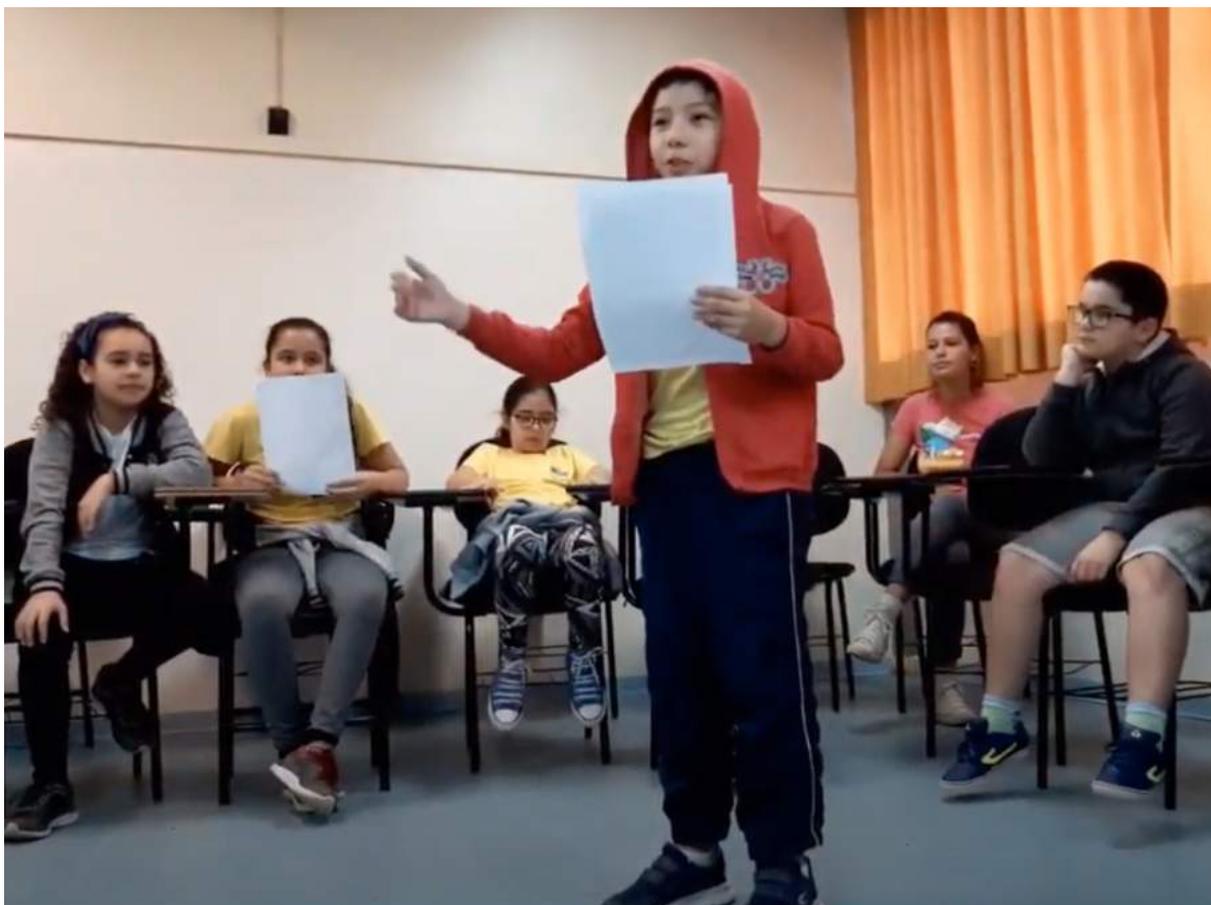


Figura 64: Nas fotos acima e abaixo, dois grupos apresentam suas propostas de exposição. Acervo da pesquisadora.

Depois de todos os grupos apresentarem seus projetos, dadas as notas, passou-se à totalização e o grupo vencedor foi o que propôs uma exposição sobre os “Animais de Madeira”. Quando foi anunciada, houve reclamação geral. Tivemos que intervir porque alguns reclamaram que não gostaram do resultado e não iriam colaborar. A professora Fabíola explicou que isso era democracia, mesmo que não gostassem da ideia vencedora, teriam que aceitá-la e trabalhar juntos. A atividade então foi encerrada com alguns resmungos.



C.P. – Os grupos deveriam ir para o centro da sala e apresentar (ou ler) suas argumentações (Fig. 64 e 65). Alguns ficaram inibidos diante do público e falavam bem baixinho. Outros tinham dificuldade de ler, tropeçando nas palavras. Isso me surpreendeu também, porque apesar de terem muita facilidade para se expressar espontaneamente, nas conversas entre eles na sala de aula – eles falam bem alto e claramente – alguns não demonstravam essa competência para a leitura. Houve reclamações de que as meninas que estavam no júri iriam favorecer os grupos da meninas e seus próprios grupos. Fabíola e eu intervimos, explicando que essas regras tinham sido combinadas antes, com a concordância de todos. Os resmungos foram cessando. Percebi como é difícil e exige esforço e atenção toda essa negociação e como eles não estão habituados a ceder, a negociar, a aceitar as ideias dos outros. Mesmo sabendo como seria o processo, parecem resistir à ideia de que outro projeto ganhe melhores notas. Os membros do júri estavam muito sérios e compenetrados, respeitando as regras de não olhar as notas dos outros e prestando muita atenção às apresentações (Fig. 63). Quando não entendiam alguma palavra ou expressão pediam que repetissem. Notei como se sentiram importantes e valorizados. Essa atividade foi bem recebida e, apesar dos contratempos iniciais, aconteceu de maneira organizada e madura.



Figura 65: Apresentação das propostas de exposição. Acervo da pesquisadora.

“Assim, do mesmo modo que podemos falar na política de constituição de um povo de iguais, podemos falar na constituição de um povo criança, com suas leis próprias, com seus interesses próprios. E se pode haver sucesso na relação entre crianças e adultos, isso se dá na medida em que eles se relacionam como dois povos distintos, tendo no professor uma espécie de ‘embaixador’, que mesmo estrangeiro ao povo criança o conhece e entende seus interesses e necessidades, à distinção da família, incapaz de exercer o distanciamento necessário para compreender a criança e respeitá-la em sua infância, em sua infantilidade própria.” (GALLO, 2010, p. 113)



Figura 66: O júri faz pose no encerramento do trabalho

3.2 DAS COLEÇÕES AO PÚBLICO

3.2.1 BREVE HISTÓRICO DOS MUSEUS

Onde e quando surgem os museus? Os autores divergem. Alguns consideram que é a partir das coleções e isso nos remete à Idade da Pedra, quando o homem pré-histórico reunia ao seu redor objetos agrupados numa certa ordem (GIRAUDY, 1990). Mesmo as grutas onde estavam reunidas as pinturas rupestres, seixos pintados, instrumentos de osso e pedra, já são consideradas lugares de admiração. Balerdi (2006) diz que, ao longo de toda sua vida, o homem praticou atividades consideradas proto-museológicas, principalmente o colecionismo, a conservação e a preservação de bens patrimoniais, bem como sua eventual exibição. Até as culturas nômades o faziam e perseveravam nessa tarefa, apesar das dificuldades e da sua condição de vida não sedentária. (Balerdi, 2006, p. 26 – tradução livre do espanhol)

Prova disso é uma coleção, considerada pelo arqueólogo britânico Sir Charles Leonard Wooley (2006), autor do livro “Escavações em Ur”, como o mais antigo exemplo de “museu”. Descoberta pelo arqueólogo em Ur (hoje Dhi Qar, no Iraque) em 1925, continha artefatos, nas ruínas de um palácio babilônico, de diferentes áreas geográficas e estavam cuidadosamente montados juntos (PRYKE, 2019). Os períodos históricos variavam de 2100 aC a 600 aC e os itens encontravam-se acompanhados de rótulos, em três línguas, com dados sobre eles. Muitos desses objetos foram recolhidos e reunidos por Nabonidus, o último grande rei da Babilônia. A exposição, supõe-se, teria sido montada com a curadoria de sua filha Ennigaldi-Nanna com propósitos educativos. (PRYKE, 2019).

Mas o termo “museu” só começa a ser utilizado na Grécia antiga, quando se refere à pequena colina, no lugar das Musas, filhas de Zeus e Mnemosine, cerca de 6 séculos antes de Cristo. O “mouseion” era o lugar dedicado ao estudo, à filosofia, à música e à poesia. (POULOT, 2013; GIRAUDY, 1990). O Tesouro dos Atenenses, composto por escudos, relíquias, inscrições lapidares, vasos, esculturas, joias e coroas, é o ancestral da coleção de museu. Objetos tão diversos, doações e oferendas aos deuses inspiradores dos artistas nesses templos dedicados às musas. (GIRAUDY, 1990).

No século 3 aC, na cidade de Alexandria, a Biblioteca que, no início era apenas uma sala de leitura, sofreu ampliações e uma divisão em museu e templo. O projeto de Demétrio de Falero, discípulo de Aristóteles e encarregado da biblioteca do rei general Ptolomeu I, era adquirir todos os livros do mundo. Estrabão, historiador, geógrafo e filósofo grego da época (BAEZ, 2006) descreve que o prédio fazia parte do palácio real e era devotado às musas: contava com um átrio, um pórtico com bancos e uma grande casa onde se situava o refeitório. Atravessando diversos corredores e pátios chegava-se aos gabinetes particulares e às estantes. Havia pinturas coloridas

nas paredes com alegorias e símbolos, além de um parque zoológico e um estranho jardim botânico (BAEZ, 2006). Esse local, considerado o “primeiro museu”, o Museu de Alexandria”, assemelhava-se ao que hoje conhecemos como universidade, com pesquisadores, estudiosos, coleções de objetos, “testemunho por excelência da relação imaginária estabelecida pela instituição (museu) com a Antiguidade”. (POULOT, 2013, p. 15)

No período medieval, as coleções eram organizadas em abadias, igrejas e ordens religiosas que acumulavam um patrimônio valioso, resguardando as relíquias sagradas como o tesouro dos Papas, que se encontra hoje no Museu do Vaticano (SANTOS, 2000). Nessa época a arte era considerada inspiração divina.

A partir do século XV, as coleções particulares como a de Lorenzo de Médici, em Florença, a de Ole Worn, em Copenhage e a de John Tradecast, em Londres, também eram conhecidas como museus, mas ficavam sempre restritas a um “círculo fechado de amizade e de pessoas com gosto e nível de formação que se igualavam ao seu”. (HOMS, 2007, p. 27) Os “gabinetes de curiosidades” ou “câmaras de maravilhas” reuniam de tudo (animais taxidermizados, objetos ou obras raras, fabulosas ou insólitas), refletiam essa “mania de acumular” (GIRAUDY, 1990) e já sugeriam uma divisão futura entre artes e curiosidades que vão dar origem, a seu tempo, aos museus de Belas-Artes e aos museus de História Natural. A partir de algumas dessas coleções privadas, surge, em 1683, em Oxford, o primeiro museu pedagógico cuja coleção foi doada à universidade por seu antigo proprietário Elias Ashmole e deu origem, em 1753, em Londres, ao Museu Britânico, cuja coleção inicial foi doada por Sir John Cotton (SANTOS, 2000; GIRAUDY, 1990). A característica inovadora desses museus é sua abertura para o público.

No início do século XIX todos os grandes museus das capitais europeias já estão fundados: de Paris com o Museu do Louvre (1793) a São Petersburgo com o Novo-Hermitage (1859); em Berlim, o Ile des Musées (1828); em Munique, a Pinacoteca. (GIRAUDY, 1990). Nessa mesma época, em Washington, nos Estados Unidos cria-se a fundação para museus de ciência e pesquisa, a Smithsonian Institution, em 1846.

Num contexto no qual cientistas passaram a se perceber como condutores e possuidores de um conhecimento antes inacessível, porque divino, os museus assumem o papel de instituições de pesquisa que se abrem ao público, tanto para legitimar quanto para confirmar e reconhecer esse conhecimento. (POSSAS, 2005).

No Brasil, o primeiro museu foi criado também no início do século XIX, por D. Pedro II, em 1818, o Museu Real do Rio de Janeiro – depois Museu Nacional da Quinta da Boa Vista. Seguido pelos museus do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838); do Exército (1864); Emílio Goeldi (1866); da Marinha (1868); Paranaense (1876) e Paulista (1895). Os museus brasileiros chamavam a atenção e eram frequen-

tados pelo público mais restrito aos eventos do círculo científico-cultural e do poder da época, ficando para a maior parte da população uma visitação mais tímida, mas que aos poucos foi crescendo. (POSSAS, 2005; BRASIL, 2007)

O século XX e as vanguardas que surgiram em sua primeira metade, integram-se a uma vontade comum de livrar-se do peso do passado, de seu legado, numa atitude de rejeição diante do primeiro conflito mundial. (POULOT, 2013).

No Brasil, a partir dos anos 1930 foram criados novos e diversificados museus privados, públicos e mistos, nos rastros da modernização e do fortalecimento do Estado, pela sua ingerência na vida social, nos campos da educação, do trabalho, da saúde e da cultura. A intensa proliferação de museus traduzida tanto em quantidade como em qualidade amplia-se nos anos 1940 e 1950, trazendo uma nova forma de compreensão dos museus. (BRASIL, 2007).

Mas foi no final do século XX que um “vento de renovação agitou o universo dos museus” (POULOT, 2013): os profissionais dos museus questionam sua profissão; uma tomada de consciência dos países emergentes, particularmente na América Latina, os leva a contestar a tutela econômica e cultural dos Estados Unidos; os países recentemente independentes reivindicam a formação de suas identidades nacionais e regionais baseadas na força de seu patrimônio (POULOT, 2013). É nesse contexto que nasce o movimento da nova museologia, que se afirmou nos anos 1980 com a criação do MINOM (Movimento Internacional da Nova Museologia). Fruto das reflexões coletivas da Mesa Redonda de Santiago e das experiências museais desenvolvidas no México, na França, na Suíça, em Portugal, no Canadá e com menor força em outros países, configurando um novo conjunto de ideias e práticas para o campo museal e para a paisagem patrimonial. (BRASIL, 2007; POULOT, 2013).

A Mesa Redonda de Santiago do Chile possui a qualidade de direcionar nosso olhar para o futuro. Em 1972, o encontro entre diretores de museus latino-americanos e especialistas de diversas áreas no campo do desenvolvimento gerou a pequena grande revolução que culminou na declaração de Santiago e no conceito do museu integral. No princípio, o impacto da mesa-redonda foi limitado, no entanto, ela passou a ganhar força nas décadas seguintes ao passo que movimentos importantes evocavam (e atualizavam) os princípios de Santiago como referência contemporânea e como referência de um futuro melhor para os museus. (NASCIMENTO JR., 2012, P. 9)

Pode-se dizer que a “nova museologia” se adapta aos diversos contextos e países como um movimento que, na sua essência, procura integrar melhor o museu a seu tempo. Reunindo museólogos, professores, educadores, filósofos e sociólogos para pensar o patrimônio como recurso crucial e a cultura como fator de desenvolvimento. Conhecer e usufruir desse patrimônio é necessário, não apenas para o prazer de alguns mas no interesse de todos. (BRASIL, 2007).

No início do século XX, o Brasil tinha 12 museus, chegando ao século XXI com 3.900 unidades museológicas visitadas por cerca de 38 milhões de pessoas em 2018,

25 milhões em 2019 e 7 milhões em 2020 (BRASIL, 2009). É importante ressaltar que a queda abrupta de 2019 para 2020 se deve à pandemia de Covid 19 (IBRAM, 2020).

Essa breve e resumida história dos museus, que começou com as coleções das mais antigas eras até os dias de hoje, nos mostra que, de instituições fechadas e elitistas, elas se tornaram mais abertas, mais diversificadas e recebendo cada vez mais público, até mesmo as crianças. Mas, como é o acesso do público infantil nos museus? Essas instituições estão preparadas para ele? Como é recebido? Afinal, o público infantil é o grupo mais numeroso de visitantes em todos os museus do mundo, o que deveria nos fazer refletir sobre a importância de estudá-los mais profundamente. (POL e ASENSIO, 2016).

3.2.2 ABERTURA PARA OS PÚBLICOS

Carvalho e Lopes (2016, p. 912) consideram “os museus como lócus privilegiado de educação não-formal que podem possibilitar dimensões distintas da experiência humana como a cognitiva, afetiva e psicomotora”. Mas as autoras também constataam que os estudos e pesquisas que discutem a inserção das crianças nos museus – principalmente na faixa etária do 0 aos 6 anos – ainda são escassos, bem como é reduzido o número de museus que oferecem atendimento para esse segmento.

Sabe-se que o potencial educativo dos museus e suas práticas, consequência da comunicação de vários conteúdos apresentados de maneira criativa e dinâmica, estimulam a emoção e a imaginação infantil. Mas não basta apenas contemplar objetos, é preciso levar a uma interpretação crítica que se consolida por um trabalho consistente de mediação. (CURY, 2007; CARVALHO e LOPES, 2016).

Sarmiento e Barra (2006) afirmam que a família, as relações escolares, as relações comunitárias e as relações entre pares são as diferentes instâncias e situações que contribuem para o processo de formação identitária das crianças. Para os autores, essas interações ocorrem em diversos espaços – formais, não formais ou informais – que podem estimular novos aprendizados levando-as a se posicionarem diante do mundo, absorvendo, construindo e produzindo saberes e práticas culturais, como os museus, por exemplo, no contexto social no qual estão inseridas.

Os pesquisadores espanhóis Pol e Asensio (2006) há vinte anos dedicam-se ao estudo da educação em museus e patrimônio e enumeram alguns problemas que consideram relevantes com relação ao público infantil em museus na Espanha: a persistência de uma mentalidade na qual as crianças são vistas como um problema para a segurança, para a conservação das coleções e para a tranquilidade das salas; a inadequação dos espaços físicos, que só permitem a visita contemplativa, sem espaços para atividades, descanso e recepção; as mensagens expositivas, em geral antiquadas, longas e “aborrecidas” ao invés de narrativas que valorizem a cultura material e

transmitam aos visitantes conhecimentos e valores que sejam atrativos; e as ações educativas defasadas, planas e monótonas.

Os problemas citados levam-nos a pensar num aspecto mais amplo, uma vez que todos dizem respeito à acessibilidade.

Esse conceito, antes denominado “acessibilidade plena” termo criado por Regina Cohen e Cristiane Duarte, depois passou a também ser chamado de “acessibilidade emocional”. O termo considera que apenas a boa acessibilidade física (em sua vertente espacial ou comunicacional) não é suficiente para a apreensão e o usufruto dos espaços, pelas pessoas com deficiência, mas sim que a sua configuração deve dar importância também aos aspectos emocionais, afetivos e intelectuais. (DUARTE et al., 2013). Para a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), o termo “acessibilidade plena” inclui todas as questões acima, além do entorno do edifício, como barreiras que dificultam ou impedem a acessibilidade aos museus e centros culturais, e que podem ser arquitetônicas, no percurso à instituição, em seu interior ou em seus espaços expositivos. (IBRAM, 2018)

A acessibilidade não deve se resumir a pessoas com deficiência, mas a todos os públicos em geral, como as crianças, idosos, não leitores etc.

Todos os cidadãos têm o direito de ir e vir, inclusive aqueles que possuem deficiências permanentes ou ocasionais. Cadeirantes, deficientes auditivos ou visuais, gestantes e idosos precisam transitar e acessar todos os espaços da cidade, prédios públicos e institucionais, usar sanitários, telefones, sem que isso lhes cause dificuldades e constrangimentos. (Idem, 2018)

Portanto, a acessibilidade é a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2004). Os museus, centros culturais e espaços educativos devem ser acessíveis e proporcionar a comunicação para todos os seus usuários, permitindo que cada um possa usar seus próprios sentidos de maneira independente e em igualdade de condições. O contrário seria uma indesejada exclusão social.

A propósito da acessibilidade em espaços museais, Schmidt (2019, p. 38) “considera três aspectos: “físico, comunicacional-informacional e atitudinal, e todas as tipologias de público”. E questiona: “em que medida as ações de comunicação em museus são efetivamente acessíveis às crianças? Em que medida tem sido garantida a elas a socialização do patrimônio musealizado?”

A esse respeito apresentamos, em destaque, o que diz a legislação com referência a museus e à acessibilidade:

A lei 11.904, de 2009, que instituiu o Estatuto dos Museus (BRASIL, 2009) diz:

No seu Art. 1º – 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.

No seu Art. 2º – São princípios fundamentais dos museus:

I – a valorização da dignidade humana;

II – a promoção da cidadania;

III – o cumprimento da função social;

V – **a universalidade do acesso**, o respeito e a valorização à diversidade cultural;

VI – o intercâmbio institucional;

(...)

No seu Art. 29 – Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação.

(...)

No seu Art. 35 – Os museus caracterizar-se-ão pela **acessibilidade universal dos diferentes públicos**, na forma da legislação vigente.

No entanto, a acessibilidade que a legislação propõe a todos não está presente em todas as instituições que se denominam museus. Schmidt (2019) faz uma síntese em sua análise do público de 0 a 6 anos e pontua algumas barreiras ao público infantil em geral, classificadas em dois tipos: barreiras físicas e barreiras simbólicas.

As **barreiras físicas** referem-se às condições materiais de acesso aos museus:

– questões estruturais dos espaços que abrigam coleções (acessos, sinalização, etc.) e à organização dos espaços expositivos (altura das obras, tipo de mobiliário):

– expografia não leva em consideração as especificidades das crianças, especialmente as pequenas;

– a altura das obras, tendo em vista que o campo de percepção infantil é outro, dada a estatura das crianças;

– a pequena dimensão dos espaços de circulação como obstáculo à realização de vivências significativas com as crianças;

– a disposição dos móveis expositivos, que dificultam a visibilidade, sobretudo em grupo, encostados em paredes ou com pouco perímetro no seu entorno;

Delavald (2013) aponta ainda que as crianças observam os objetos tridimensionais utilizando o corpo como extensão do olhar, caminhando entre as obras, buscando diversos ângulos de observação, fazendo poses e movimentos que refletem o conteúdo do acervo.

As **barreiras simbólicas** dizem respeito à dimensão de pertencimento:

- a população em geral vê o museu como um local ao qual não pertence;
- o valor do ingresso;
- a preocupação com o vestuário adequado;
- a ideia de que os museus não são espaços para crianças, especificamente as pequenas, por não serem capazes de compreender as obras e pela inadequação do comportamento infantil.

Diante de tais barreiras, Schmidt (2019, p. 140) destaca que:

É necessário, portanto, persistir na luta pelo reconhecimento das crianças como sujeitos que têm direito aos conteúdos culturais presentes nos museus, entendendo que a efetivação destes direitos implica na garantia do acesso a todas as crianças, sendo necessária a retirada das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, em uma perspectiva ampla de inclusão que considere: a. que a acessibilidade não se restringe à possibilidade de circulação nos espaços, mas deve contemplar a fruição, a participação efetiva e a apropriação do patrimônio cultural, pelas crianças com e sem deficiências; e b. que a desigualdade socioeconômica de uma sociedade de classes também apresenta obstáculos – de ordem material e de ordem simbólica – que devem ser considerados no sentido de sua superação. Nesse quesito ressalta-se a necessidade de investimentos contínuos nos aparelhos culturais, bem como nos projetos que dão suporte às ações de educação e acessibilidade.

Mas, além da acessibilidade garantida ao público infantil de modo geral, é importante ressaltar seu direito à **participação**, um direito assegurado mundialmente. Em 1989, a Assembleia-Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), somente efetivada após prolongadas negociações, na tentativa de esboçar um documento universal sobre direitos da criança que apreciasse as complexas faces da infância.

A CDC estabelece os direitos fundamentais (civis, econômicos, sociais e culturais) e os direitos básicos (à vida, à saúde, alimentação, educação, higiene e proteção contra abusos e negligências, à privacidade, de associação, expressão e pensamento) (SOARES, 1997). Também acentua a necessidade de a criança ter uma infância feliz, e reforça que a criança deve se desenvolver globalmente, atendendo suas dimensões individual e única e social.

Segundo Hammarberg (1990), os 54 artigos da CDC são um amplo conjunto de direitos agrupados em três categorias “os três Ps” reconhecidos pela Unicef em conjunto com o Secretariado Internacional de Defesa da Criança (Defence for Children International). Os três “Ps” são:

Direitos de **Provisão**: são direitos sociais da criança que dizem respeito aos serviços básicos que qualquer sociedade deve garantir às crianças (à saúde, à assistência social, à educação, à habitação, ao recreio e cultura, entre outros). Esses são direitos consensuais, porque priorizam a satisfação de necessidades básicas das crianças, essenciais e incontestáveis.

Direitos de **Proteção**: são os direitos da criança contra a discriminação, exploração, abuso sexual e físico, injustiça e conflitos, entre outros. Ou seja, os direitos sociais e especificamente de assistência social, o direito de ser protegida “[...] contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela.” (Conforme o artigo 19º da CDC).

Direitos de **Participação**: são os direitos políticos e civis da criança, como o direito a ser ouvida e consultada, a liberdade de expressão e opinião, o direito de tomar decisões em seu proveito, direito ao acesso à informação, direito ao nome, à identidade e à nacionalidade. O respeito pela opinião e participação da criança está explícito. A opinião e os interesses das crianças devem ser sempre considerados cuidadosamente e devem se refletir na forma como as instituições tratam e respeitam a criança.

Nina Simon (2010), curadora, escritora, educadora e diretora de museu nos Estados Unidos, publicou o livro *The Participatory Museum* (O Museu Participativo) tratando em profundidade da relação do museu com seus públicos (e vice-versa). Ela chama a atenção para a forma como o Boston Children’s Museum deixou de ser **sobre** crianças e famílias e passou a ser **para eles**. Ela propõe: “Como seria se evoluísse para estar com eles?”

Sonho com uma futura instituição que seja totalmente participativa, que use o engajamento participativo como veículo para as experiências dos visitantes. Imagine um lugar onde visitantes e funcionários compartilhem seus interesses e habilidades pessoais entre si. Um lugar onde as ações de cada pessoa sejam conectadas às de outras em conteúdo cumulativo e mutável para exibição, compartilhamento e remixagem. Um lugar onde as pessoas discutem os objetos expostos com amigos e desconhecidos, compartilhando diversas histórias e interpretações. Um lugar onde as pessoas sejam convidadas continuamente a contribuir, colaborar, co-criar e cooptar as experiências e conteúdos em um ambiente projetado e intencional. Um lugar onde as comunidades e os membros da equipe avaliem, em comum, o impacto causado. Um lugar que fica melhor quanto mais pessoas o usam. (SIMON, 2010, p. 350 tradução livre do inglês)

Certamente seria um belo e imenso desafio. Para que os museus sejam “totalmente participativos”, precisam preparar-se adequadamente para receber as crianças, respeitando-as em todas as suas dimensões, ouvindo-as quanto a seus desejos, mesmo os que pareçam “mirabolantes” à visão dos adultos, de modo a permitir que compartilhem sua imaginação. A participação e a acessibilidade, em museus, não podem limitar-se à sonoridade das palavras. Devem traduzir-se em ações, em políticas, em mudanças.

O museu, em seu percurso histórico, que nasceu como templo das Musas, expandiu-se, cresceu, tomou o mundo. Em terras brasileiras, aos quase quatro mil museus, somam-se os museus comunitários, ecomuseus e museus de território que amplificam seus horizontes assim como a sua função social junto às comunidades, cada vez mais participativas. Além de ter crescido numericamente, os museus ampliaram a comunicação com seus públicos e incluíram as novas tecnologias em suas exposições.

EM BRANCO



CAPÍTULO 4

A dimensão comunicativa dos museus

O museu se comunica com os públicos de várias maneiras, por diversos meios e atividades. Uma delas é a exposição. Para preparar uma exposição é preciso uma equipe que execute tarefas específicas. As oficinas que vamos apresentar em seguida mostram as atribuições dos grupos, o planejamento, montagem e execução até o objetivo final. As próprias crianças tornaram-se mediadoras, explicando como chegamos até a exposição de todo o grupo.

O debate sobre o que são, a partir de que perspectivas se constroem e para quem devem ser pensadas as exposições envolve diversos autores, com pontos de vista às vezes divergentes. Sobre isso se discute na dimensão comunicativa dos museus.

4.1 A CONSTRUÇÃO DA COMUNICAÇÃO

4.1.1 OITAVA OFICINA: HABILIDADES E IDEIAS

Aqui começa a fase em que se prepara a exposição. Quando é feita num museu, aciona-se uma equipe para viabilizá-la. No nosso caso, a equipe era composta pela turma de alunos e os dois professores de artes (Fabiola e Benjamin), sob a minha coordenação. Tínhamos que produzir todo o material necessário para a criação, projeto e execução: conceitual e material.

O que já estava definido: o tema (Animais de Madeira), os objetos (19 pequenas esculturas em madeira representando os animais), o local (O Espaço Estético do CA) e a data: de 11 a 20 de dezembro (coincidindo com o final do semestre).

Semelhante ao processo de uma exposição profissional, precisávamos dividir as tarefas em grupos menores de acordo com suas preferências e habilidades. Essa seria a maneira de envolvê-los nas atividades, mantendo-os ocupados e motivados.

Criei uma lista de habilidades para que escolhessem onde gostariam de atuar:

1. ESPACIAL/NÚMEROS

Medir o espaço
Fazer uma planta baixa
Listar os painéis/suportes

2. ESCREVER/TEXTO DE ABERTURA

O que é a exposição (sobre o que é)
Que objetos estarão expostos?
Sugestões de nomes para a exposição
Data/Local
Lista de curadores

3. CRIATIVIDADE/DESENHO

Como serão os painéis?
Como serão os fundos?
Como será o cenário?

4. FALAR/EXPLICAR

Ação educativa
Como explicar a exposição para visitantes
A importância da exposição
Sugestões de atividades para os visitantes

5. MEMÓRIA/HISTÓRIA

A história da criação da exposição
A história das oficinas
Making of/Diário de Campo

6. PESQUISA/O QUE SABEMOS

Tudo sobre os objetos: como, onde, o que
Que informações são importantes?
Onde encontrar as informações?

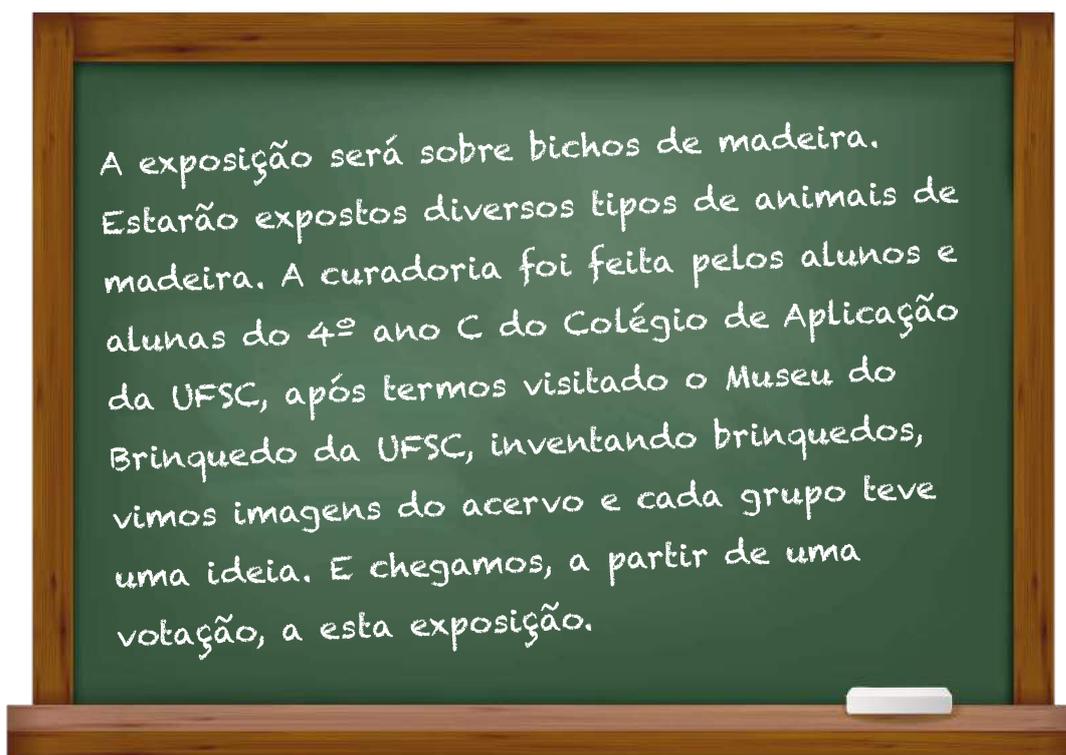
Duas equipes, a de Escrita e a de Desenho, na sala de artes com a Fabíola, escreveriam o texto de abertura (Fig. 68) e desenhariam algumas ideias para o cenário da exposição. As equipes de Pesquisa e de Texto permaneceram na sala de aula.

C.P. – A proposta dessa oficina era possibilitar às crianças experimentar novos desafios, realizando tarefas que habitualmente não fazem. O problema é que, às vezes, eles querem ficar nos terrenos mais conhecidos e fáceis e têm resistência para encarar o que é novo, o desconhecido. Apesar de, na minha opinião, as crianças estarem mais abertas para esse *novo*, nas atividades de Pesquisa e Memória isso não aconteceu. Houve resistência e dificuldade. Apresentei um texto sobre os indígenas guaranis e a confecção de bichinhos de madeira (que faziam parte dos objetos escolhidos para a exposição). Fiquei na sala para auxiliá-los na tarefa e percebi que não estavam interessados, nem sabiam como procurar as informações. Será que essa atividade poderia ter sido melhor explorada se pudessemos contar com a participação de professores de outras disciplinas? As tarefas não eram difíceis nem complicadas, mas precisavam de mais tempo, mais explicações e mais mediadores para completá-las.

Observei, no trabalho com habilidades que, em sua maioria, as crianças preferiam desenhar a escrever.

“Vygotsky focaliza a escrita como uma atividade simbólica que, tal como outras atividades simbólicas (gesto, desenho, jogo etc.), envolve a representação de uma coisa por outra, a utilização de signos auxiliares para representar significados. Um trabalho didático baseado no associacionismo, ao contrário, tende a ignorar os significados e ensina as crianças a desenhar letras e com elas construir palavras, mas não ensina a linguagem escrita. (...) a compreensão e o domínio da escrita como linguagem constitui um ponto crítico, um momento decisivo, no desenvolvimento cultural da criança.” (GOMES e MONTEIRO, 2005, p. 28)

Figura 68: Texto criado pelos alunos com auxílio da professora. Acervo da pesquisadora.



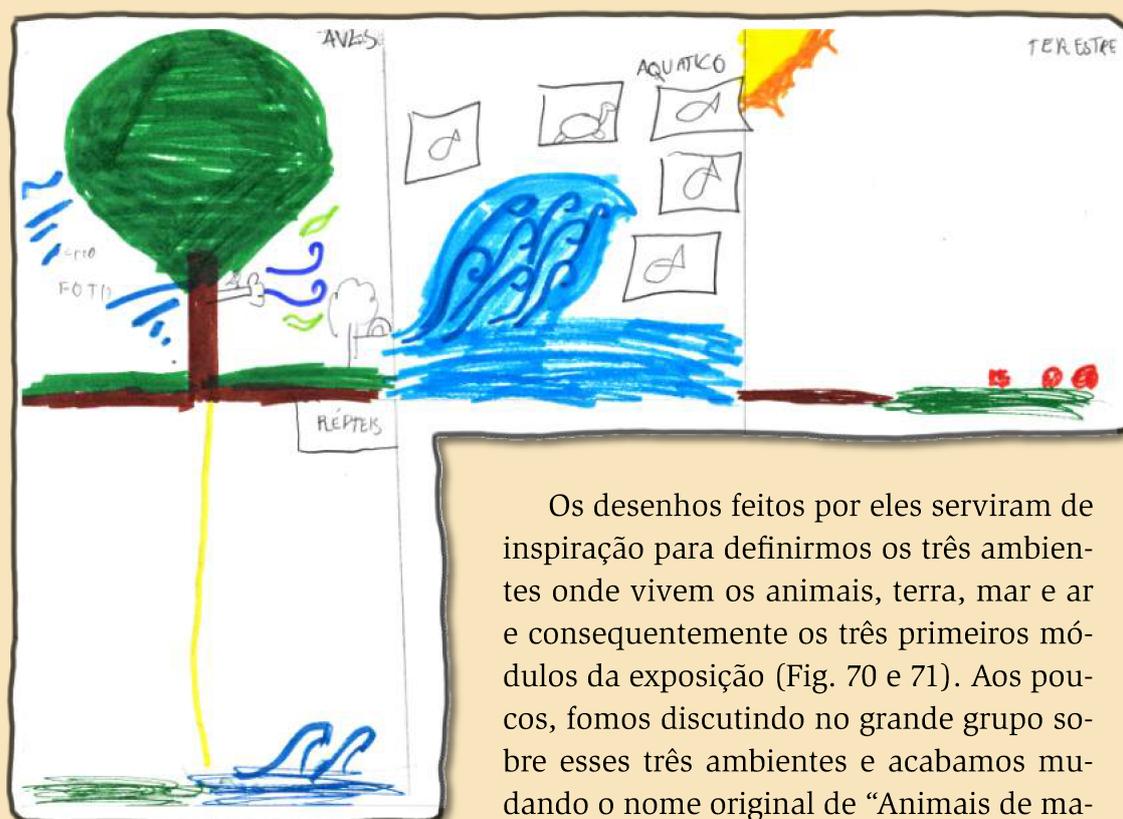
4.1.2 BRINCANDO DE MUSEÓLOGOS/AS

Como os objetos que estariam na exposição já tinham sido definidos, levei-os para a sala, onde eles puderam tocá-los, usando luvas, para sentir sua forma, peso, tamanho e observar suas características (Fig. 69). Mesmo não tendo sido realizada por todos os alunos da sala, aqueles que participaram ficaram bem interessados, curiosos e satisfeitos. Expliquei que precisávamos usar luvas para preservar os objetos que pertencem ao museu, já que nossas mãos podem passar gordura ou sujeira para eles, ao serem manipulados. O restante da turma estava envolvido em outras atividades de preparação da exposição. Isso fez com que o grupo que a realizou se sentisse “especial”. Depois, eles comentaram com os colegas.

C. P. – As noções básicas de cuidado com um objeto museológico, higiene e conservação já estavam sendo introduzidas, mesmo dentro de uma perspectiva lúdica.



Figura 69: Alunos manuseiam peças do acervo do MBISC. Arquivo da pesquisadora.



Os desenhos feitos por eles serviram de inspiração para definirmos os três ambientes onde vivem os animais, terra, mar e ar e conseqüentemente os três primeiros módulos da exposição (Fig. 70 e 71). Aos poucos, fomos discutindo no grande grupo sobre esses três ambientes e acabamos mudando o nome original de “Animais de madeira”, para bichos de madeira, usando os três ambientes e fazendo uma rima: **“Bichos da terra, do mar e do ar, feitos de madeira pra gente brincar”**. A partir daí, pensamos em construir os três cenários (terra, mar e ar) por três grupos diferentes conduzidos pela Fabíola, Benjamin e eu.

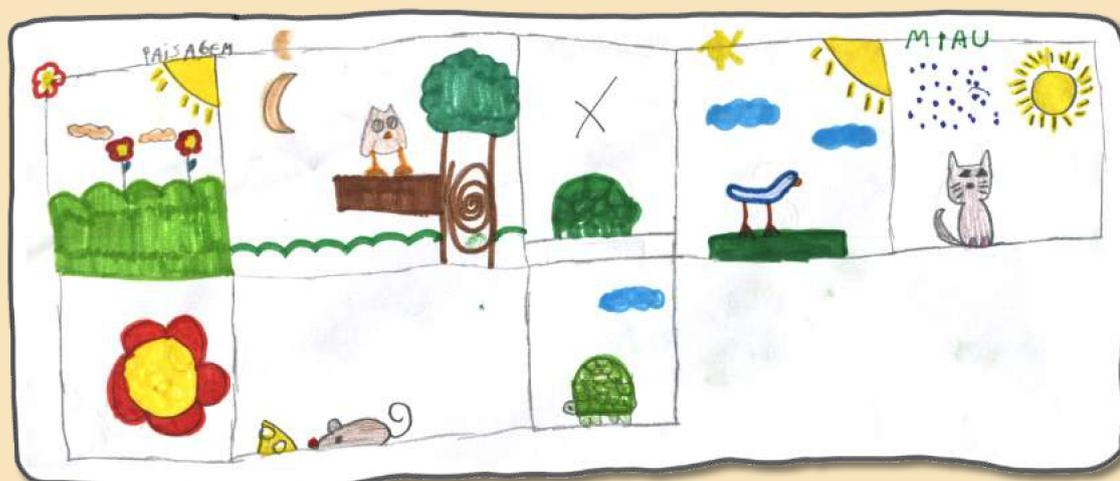


Figura 70: Esboços feitos pelos alunos, sobre os ambientes da exposição

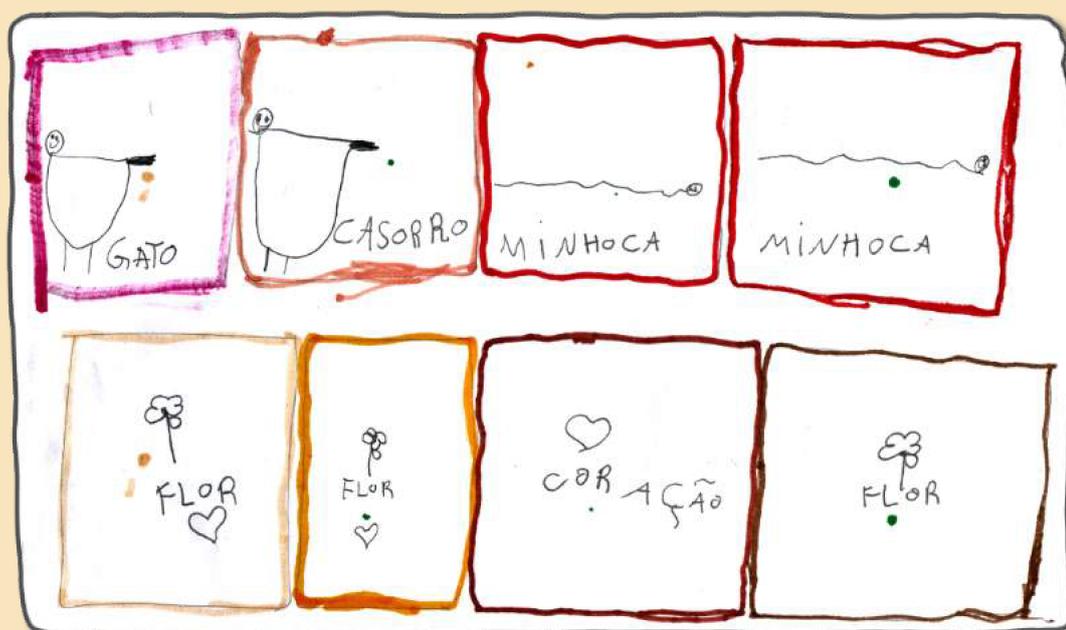


Figura 71: Esboços feitos pelos alunos, sobre os ambientes da exposição

4.1.3 NONA OFICINA: CRIAÇÃO DOS ELEMENTOS DA EXPOSIÇÃO

C.P. – Sugeri algumas ideias para a exposição e eles iam acolhendo e entendendo. Pensamos como poderíamos realizar de maneira coletiva e prática os cenários, de modo que os grupos pudessem trabalhar harmoniosamente. Puderam então experimentar e exercitar várias habilidades já desenvolvidas na disciplina de artes e conhecer outras: pintura, colagem e costura, usando diferentes materiais na criação dos cenários, mas sempre com o grupo todo contribuindo para um único projeto.

Fiz um plano paralelo para aproveitar o material produzido nas oficinas: registros escritos, desenhos, fotografias e vídeos, além do Diário de Campo com minhas anotações, impressões, etc. Selecionei esse material, dividindo-o pelos temas das oficinas e montei vários banners, apresentando as atividades desenvolvidas e o que foi produzido ao longo de semestre. Depois de concluída a oficina das habilidades, avalei aquelas que eles acharam mais interessantes, aquelas que foram mais bem compreendidas e as que não obtiveram tanto sucesso. As que tiveram avaliação positiva foram as equipes Espacial, Texto de Abertura e Desenho.

Enquanto as turmas trabalhavam nas salas de artes, alguns alunos filmavam o trabalho de seus colegas para registro. Eles se divertiam indo nas outras salas e observando o que os colegas estavam fazendo. Todos se mostraram bem envolvidos nos projetos e abraçaram a ideia como uma tarefa coletiva.

EXPOSIÇÕES:

“São parte de um sistema de comunicação, com lógica e sentido próprios. Pretendem desempenhar um papel para representar e comunicar histórias, tradições, novidades, conhecimentos, modos de fazer e viver.

Muitas vezes podem ser o primeiro contato dos visitantes/espectadores com determinado assunto, questões da vida, de particularidades, do passado, das artes, da ciência e de muitas outras áreas do conhecimento humano.

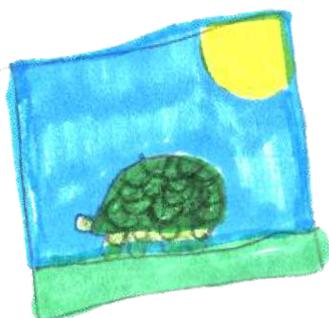
Resultam de uma soma de esforços, coletivos e individuais, de conteúdo teórico e conceitual, transformados na materialidade das cores, das texturas, na qualidade quantidade dos objetos, do local, da iluminação.

Traduzem discursos e narrativas por meio de intermediações sensoriais, como imagens, sons, cheiros, sensações. Expor é, ainda, escolher o que ocultar, optar entre o que lembrar e o que esquecer. A exposição, deste modo, traduz anseios, medos, questionamentos, afirmações, perguntas e respostas, propondo soluções por meio de uma discussão pública e coletiva.

Exposições devem ser instrumentos para a produção, reprodução e difusão de conhecimentos. É o espaço para a circulação de ideias, e, deste modo, profundamente ideológica e essencialmente política. E o espaço para revelar e tornar público posicionamentos.” (IBRAM, 2017, p. 11)

Equipe da Terra

A turma da terra que ficou comigo usou um tecido de algodão e nele pintamos folhas em vários tons de verde e marrom. Levei algumas folhas de plantas e de árvores de verdade, tinta para tecido e usando as folhas como modelo, como carimbo, criamos um cenário de floresta para colocar os animais da terra. Essas imagens foram impressas em tecido e costuradas à mão no cenário.



“O processo de alfabetização artística é semelhante ao processo de alfabetização verbal, porém resguardando as suas especificidades. Mas tanto um quanto o outro necessitam de um processo longo e demorado para seu desenvolvimento. Porcher (1982) diz que no processo de alfabetização não existe espontaneísmo natural; é preciso dar às crianças instrumentos de expressão para que elas conquistem sua auto-expressão.” (CAMPOS, 2003, p. 65)



Figura 72: O trabalho de criação e execução do material para a exposição. Acervo da pesquisadora.

Equipe da Terra

Figura 73: O trabalho de criação e execução do material para a exposição. Acervo da pesquisadora.

Equipe do Mar

O grupo que resolveu trabalhar com o mar ficou na sala de artes com a professora Fabíola. Eles combinaram que fariam as ondas do mar usando TNT (tecido não tecido) em vários tons de azul, areia, um barco e depois colocariam os animais do mar, também impressos em papel.



Pareyson (1984, p. 69) diz que “quando a criança é capaz de produzir um objeto novo, quando ela foi capaz de olhar e perceber, teve de saber olhar e interpretar, para pôr-se em condições de revelá-lo e interpretá-lo”.

O crescimento como seres sociais, nas oportunidades de usar imaginação, criatividade e arte, negociadas em grupo.

“Toda imagem é passível de interpretação. O artista ao produzir uma obra artística articula os elementos da linguagem visual: linha, forma, plano, texturas, cores, volume, e através dessa articulação cria movimento, equilíbrio, harmonia, ritmo, o que dá sentido aos conteúdos. A imagem criada se constrói impregnada pelos valores sócio-culturais do criador – o artista, ao passo que o leitor, ao interpretá-la, o faz também influenciado pelos seus valores, construídos num determinado tempo e espaço do contexto social. Desse modo a leitura de imagem é sempre única e permite múltiplos significados, dependendo dos percursos visuais do leitor”. (COSTA e CAMPOS, 2003, p. 289)



Figura 74: O trabalho de criação e execução do material para a exposição. Acervo da pesquisadora.

Equipe do Mar



Figura 75: O trabalho de criação e execução do material para a exposição. Acervo da pesquisadora.

Equipe do Ar

O professor Benjamin que ficou com o cenário do ar e os pássaros, usou as figuras impressas coloridas das aves, que os alunos “customizaram” com tinta, glitter, etc. Criaram um painel de tecido com vários elementos relacionados ao ar e nuvens feitas de algodão. Na montagem o painel foi complementado por uma colagem de fotos de paisagens mostrando montanhas e o céu. Ali os alunos puderam fazer desenhos dentro do tema.



Figura 76: O trabalho de criação e execução do material para a exposição. Acervo da pesquisadora.

Equipe do Ar



“Toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e cujos recursos materiais e espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo”. (OSTROWER, 1978, p. 43).

O pertencimento ao grupo e a um projeto comum compartilhado é visível, na seriedade na execução das tarefas.

“São aspectos que solicitam ações e dão sentidos de significação aos fatos, sejam eles pessoais e/ou coletivos. Valores que se circunscrevem dentro e fora de um tempo e espaço de uma época histórica, assim o sujeito-social constrói cultura. Sob esta ótica, os contextos são cenários onde histórias são construídas e apresentadas cotidianamente, sendo elas passageiras ou duradouras nas suas repercussões. Desse modo, as capacidades sensíveis e lógicas que perpassam as ações dos atores sociais dão qualidade às histórias contadas e ao cenário, sempre novos matizes”. (COSTA e CAMPOS, 2003, p. 285)



Figura 77: O trabalho de criação e execução do material para a exposição. Acervo da pesquisadora.

4.1.4 DÉCIMA OFICINA: CENÁRIOS E FOTOS

Lembrei às crianças sobre a história da “Árvore dos Sapatos” de Mia Couto que eu havia contado no primeiro dia de oficina. E fiz a proposta de que nós poderíamos construir nossa própria árvore, colocando nela os nossos sapatos (em fotos). O percurso da exposição contaria todo o caminho que fizemos durante o semestre para a sua construção, no processo de curadoria compartilhada, ou seja, por onde andaram aqueles sapatos. Eles entenderam a proposta e então fotografamos os sapatos de cada um deles (Fig. 78), identificando-os, para depois serem impressos e pendurados na árvore (Fig. 79). Representando toda a trajetória que percorreram.

Enquanto isso, as três equipes continuavam trabalhando nas pinturas e confecção dos cenários da terra, água e mar em suas respectivas salas.

C.P. - De certa forma, a criação da árvore dos sapatos, com eles, foi um momento de avaliação de todo o processo, como experiências significativa expressa pela participação e pela compressão da metáfora dos sapatos na árvore representando o nosso percurso, individual e coletivo.

A abertura da exposição ficou marcada para o dia 11 de dezembro de 2019. O diretor do Colégio foi convidado, assim como alguns professores e a professora Telma Piacentini, do Museu do Brinquedo.



“Todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço. (...) Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um ‘suplemento’ aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam.” (CERTEAU, 1994, p. 200)



Figura 78: Os sapatos foram fotografados, impressos em papel e recortados. Acervo da pesquisadora.



Figura 79: As fotos dos sapatos foram pendurados na “árvore dos sapatos”. Acervo da pesquisadora.

4.1.5 A EXPOSIÇÃO: MONTAGEM

Para a exposição, reservamos o Espaço Estético do CA, área criada na entrada do colégio, por onde passam os alunos, o que facilita a visualização dos elementos colocados ali. Na organização da exposição, o Espaço foi dividido em dois módulos, conforme se vê no croquis da planta baixa (Fig. 80). A expografia, ou seja, os elementos que compõem a exposição, banners, suportes, foi planejada por mim, para ganhar tempo, porque nem todas as decisões poderiam ser tomadas pelo grupo todo, alunos, professores, dentro dos limites do período letivo.

No **Módulo I** ficam os três cenários representando terra, mar e ar, pensados coletivamente e construídos junto com as crianças. Para apoiar e dar segurança aos objetos (bichos de madeira) usamos, como suporte, cubos de madeira do próprio espaço e as peças foram cobertos por aquários de vidro que pertencem ao material disponível da sala de artes. Neste módulo também fica o banner com a ficha técnica da exposição: nome, texto de abertura, nome dos curadores, etc.

No **Módulo II** colocamos outros cinco banners (todos impressos em tecido, usando a técnica da sublimação), mostrando um resumo do que aconteceu nas oficinas:

- o percurso que fizemos no semestre;
- os museus do mundo e o meu museu;
- a pesquisa das brincadeiras com pais;
- as histórias inventadas com brinquedos de sucata;
- as nossas exposições.

Nessa mesma sala colocamos uma árvore de galhos secos num suporte, com fotos dos sapatos de todas as crianças da turma, para fazer a relação com a história da “Árvore dos Sapatos”.

C.P. - No dia da montagem, como eles estavam muito ansiosos para participar, pedi que pendurassem as fotos dos sapatos na árvore de galhos secos. Sempre que eles estão trabalhando com as mãos em atividades criativas, parecem satisfeitos. Porque é parte da infância o uso dos sentidos e do próprio corpo em movimento.

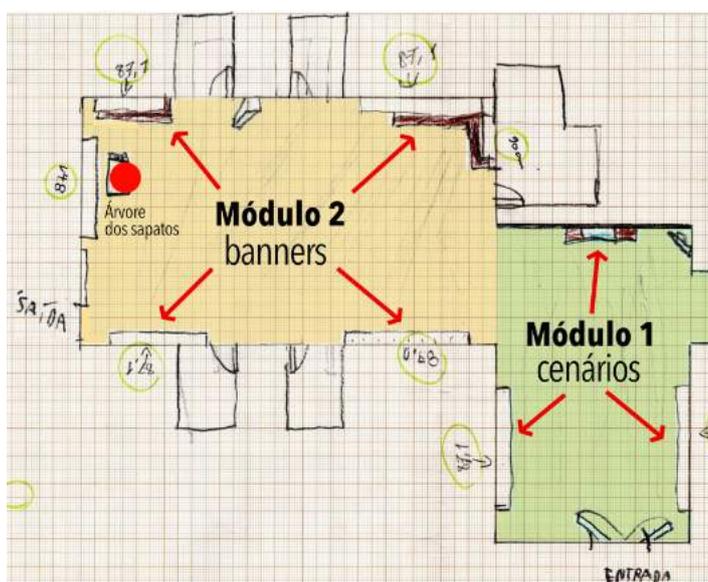


Figura 80: Indicação dos módulos, na planta baixa. Acervo da pesquisadora.

Banner de abertura da exposição

EXPOSIÇÃO

Esta exposição mostra diversos tipos de animais de madeira e também conta os passos que demos para chegar até aqui.

bicho

da terra, do ar e do mar

feito de madeira

pra gente brincar!



A árvore dos sapatos
por Mia Couto

Muito tempo depois, no sul da África, um dia
foi tempo de ir para a escola como todos os outros
meninos. Mas não era qualquer menino, era o menino
que tinha um segredo: ele era um menino
de madeira.

Mas, ao chegar ao portão da escola, ele se
deitou. Era madeira, não sabia andar, não
sabia falar, não sabia fazer nada. Só sabia
deitar-se ali, imóvel, esperando que alguém
o ajudasse. E era assim que ele esperava
que alguém o ajudasse.

Um dia, um menino de madeira que, como
todos os outros, não sabia andar, não
sabia falar, não sabia fazer nada, chegou
à escola. Ele não sabia de nada de nada.

Então, um dia, um menino de madeira chegou
à escola. Ele não sabia de nada de nada.
Ele não sabia de nada de nada. Ele não
sabia de nada de nada. Ele não sabia
de nada de nada. Ele não sabia de nada
de nada. Ele não sabia de nada de nada.

Assim como os moradores desse vilarejo da
África nós percorremos um longo caminho
neste semestre e andamos por muitos lugares
da nossa imaginação. Essa é a nossa história.

A curadoria foi feita por nós, alunos e
alunas do **4º ano C** do Colégio de
Aplicação da UFSC. Visitamos o
Museu do Brinquedo, inventamos
brinquedos, examinamos as
imagens do acervo do Museu e cada
grupo teve uma ideia. A partir de
uma votação, chegamos a esta
exposição. Esperamos que gostem.

A experiência de **curadoria compartilhada** é resultado
das oficinas realizadas por Lúcia Valente, com o apoio
dos professores Fabíola Búrigo e Benjamin Costa.



CURADORES

<p>Amanda do Nascimento Brenda Cadoná Caio Platas Enzo Barrios Erick de Moraes Felipe Bello Flor Rodrigues Guilherme Takigawa Hernani da Silva Júnior Igor da Silva Isabela Machado Karine de Sá Lara da Silva</p>	<p>Laura da Silva Leonardo Farias Luane de Lima Maria Antônia da Silva Maria Clara de Souza Milene Maricar Rafaella Correia Sara Aguilár Sara da Costa Sarah Braga Thiago Miqueluzzi Filho Yuri da Costa</p>
--	--



Figura 81: Painel com as informações básicas sobre a exposição.

Banner com o percurso. Mostrado no módulo 2 da exposição



Figura 82: Painel com as etapas percorridas nas dez oficinas.

Banner das oficinas mostrado no módulo 2 da exposição



Figura 83: Painel representando a atividade da primeira oficina.

Banner das oficinas mostrado no módulo 2 da exposição

Criando brinquedos e histórias

USAMOS MATERIAL RECICLADO PARA FAZER BRINQUEDOS E INVENTAMOS NARRATIVAS SOBRE ELAS



MARIA CLARA
Era uma vez, era uma vez... Mas antes de eu contar a história todo mundo aqui imagina um portal e toda vez que vocês imaginarem uma mágica vai acontecer. Era uma vez um carro. Esse carro era muito especial. Toda vez que uma pessoa chegava perto daquele carro, o carro ficava paradinho. Quando as pessoas saíam de perto, o carro criava vida. O problema é que o carro não tinha nome... Qual o seu nome? o carro pensou, pensou... e fim.
Portal, etc.



FLOR
Eu fiz um balanço e um jogo da velha. Só isso.



ERICK E GUI
Barão Vermelho
Era uma guerra entre Alemanha e Japão. Era uma briga. Muitos aviões, um com cor e outros sem. E tiros. Até que eles fizeram um trato de paz e se juntaram e fim.
Foguete da Imaginação
Era uma vez o foguete da imaginação. Nele você pode viajar a qualquer lugar no mundo ou em outros planetas. Você pode imaginar e criar suas próprias aventuras.



HERNANI E CAIO
A gente usou caixa de ovo, alguns papelões, fósforos e patinho. Palitos, tomada, pote e fita.
Era uma vez dois países em guerra um contra o outro. Era a Alemanha versus o Japão. Por muito tempo eles estavam guerreando até que um dia começaram a chegar tiros, começaram a chegar foguetes e bomba atômica que explodiam várias partes daí e até muito longe. Até que os dois conseguiram se juntar e destruir a nave alienígena. Até que a nave alienígena que estava destruindo o mundo caiu e explodiu. Fim.



SARA GUEDES, MILENE E SARAH
Era uma vez duas princesas chamadas Alice e Elise. As duas irmãs eram muito bonitas. Um dia elas se banhavam num rio que era muito branco como cristal e era mágico e toda vez que uma pessoa se banhava nele, algo de ruim acontecia, menos com as princesas. Um dia Alice estava andando calu um tombo e acabou ficando cega: os olhos bateram com tanta força nas pedras que acabaram esbugalhados no chão. Alice ficou muito triste no castelo e a rainha, que era muito poderosa, ficou muito triste por ela e decidiu fazer algo para ajudá-la. Ela decidiu fazer um plano para deixá-la melhor. Enquanto a mãe dormia, ela abriu a porta, soltou Alice, pegaram todas as suas coisas e fugiram bem rebeldes. E na festa de quinze anos, como não tinham dinheiro, porque estava trancado em um cofre, elas foram roubando pelas ruas.



SARA COELHO, RAFAELLA E MARIA ANTÔNIA.
Era uma vez um cachorro chamado Pando e ele estava passeando com sua dona que viu um famoso e foi tirar uma foto. Como o cachorro era meio ceguinho e velhinho, ele se perdeu. Começou uma tempestade e ele saiu correndo pra se abrigar. Depois de muito tempo ele achou uma casinha meio abandonada e suja, ele entrou e arrumou um pouco as coisas. Ai ele achou uma pedrinha muito bonitinha e descobriu que ela era mágica. Ai ele pediu pra pedrinha para ele voltar pra sua dona e a pedrinha acendeu uma luz. Ai o cachorro foi seguindo, encontrou um hospital e a dona dele estava em coma (morta) porque ela tinha sofrido um acidente de carro. Ai esse cachorrinho começou a viver nessa casa não tão feliz como antes porque ele estava sem a dona dele. Enquanto isso, o famoso tinha perdido muitos seguidores porque ele fez uma postagem muito feia. Ele ficou meio pobre, começou a andar pelas ruas e achou a casinha e o cachorrinho. Ai o cachorrinho começou a gostar do famoso. Eles ficaram meio que donos da casa e começaram a ficar famosos nas redes sociais. Ai o famoso criou um instagram do cachorro. Como o cachorro era muito grande e peludo ninguém sabia que ele era dono do cachorro. Ai eles começaram a ficar muito famosos, conseguiram reformar a casinha e viveram felizes para sempre.



Brenda



Laura e Amanda



SARA VIEIRA, ISABELA E FELIPE
A nossa história é de um mundo de doces. A história começa com esses dois amigos que todo dia saíam pra brincar. Um dia a mãe do robô mandou eles irem para praia. Como a cidade, que era a Docilândia era de chocolate, a praia também era de chocolate. E o nome dele era Robson. Eles foram lá brincar na praia e se afogaram no chocolate, porque eles começaram a engolir o chocolate. Já tinha passado um tempo e a mãe deles estava preocupada. Ela encontrou eles lá, boiando. Pra explicar pra vocês, como era na Docilândia era meio que o resto de algumas coisas, esse aqui era um robô de sucata mesmo e esse aqui era um marshmallow. Ela achou o sapato deles enterrado na areia. E ela saiu pedindo ajuda para alguém, começou a gritar e por sorte um dos vizinhos era médico e ajudou a tirar eles lá de onde estavam afogados. E eles saíram assim mesmo, porque como era um mundo doce, eles viviam dentro de uma doceria, meio que um aquário. Ai as crianças pegaram esses doces pra comer, enfiavam um palito no marshmallow e derramaram no chocolate e comiam. Ai as mães deles, uma robô sucata e uma marshmella, ficaram preocupadas que eles poderiam ser devorados pelas crianças. Só que o dono da loja sabia que eles tinham vida, que era um aquário mágico, que eles poderiam viver naquele mundo de doces e não deixou as crianças saírem com doces nem pegarem nada dali de dentro. Só que as crianças pegavam escondido. Acabou? Não acabou, está no conflito ainda da história... Tá acabou!

CRIAMOS NOSSOS PRÓPRIOS BRINQUEDOS E INVENTAMOS HISTÓRIAS COM ELAS

Figura 85: Painel representando a atividade da quarta oficina.

Banner das oficinas mostrado no módulo 2 da exposição

Grupo 1

Grupo 2

MUSEU DOS RATOS
Sarah e Amanda

Grupo 4

CAR GOLD X CARANGAS
Cabe e Horreant

Grupo 3 / EXPOSIÇÃO SELECIONADA

OS ANIMAIS DE MADEIRA
Enzo, Leo, Thiago, Igor e Flor

Grupo 5

BRINQUEDOS DO TEMPO
Sara V., Isabela, Luane e Felipe

Grupo 6

WOOD TOYS
Maria Antônia, Rafaela, Sara Coelho e Brenda

Grupo 7

LEGOS DO PASSADO
Gui e Eric

APRESENTAMOS NOSSAS IDEIAS PARA TODO O GRUPO E UM JURI DEU NOTAS. A VENCEDORA FOI "ANIMAIS DE MADEIRA". A PARTIR DAÍ COMEÇAMOS A PRODUZIR A NOSSA EXPOSIÇÃO.

Estudamos o acervo do Museu do Brinquedo, selecionamos algumas peças e imaginamos nossas exposições

Figura 86: Painel representando a atividade da sexta oficina.

4.1.6 A ABERTURA DA EXPOSIÇÃO



Figura 87: Fotos feitas no dia da abertura da exposição. Acervo da pesquisadora.

A exposição com as peças do acervo do MBISC e material expositivo feito por eles (Módulo 1)



Figura 88: Fotos feitas no dia da abertura da exposição. Acervo da pesquisadora.

A turma, com os certificados de participação na curadoria da exposição



Figura 89: Fotos feitas no dia da abertura da exposição, mostrando a turma e convidados. Acervo da pesquisadora.



Uma experiência de curadoria compartilhada realizada pelos alunos do 4º ano C do Colégio de Aplicação da UFSC, com objetos do acervo do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina.

A exposição é resultado das oficinas realizadas por Lúcia Valente, com o apoio dos professores Fabiola Búrigo e Benjamin Costa.

De 11 a 20 de dezembro de 2019, no Espaço Estético do Colégio de Aplicação.

Figura 90: A turma, após a última oficina, o convite para a exposição e o certificado de curadoria. Acervo da pesquisadora.

Na abertura da exposição as crianças atuaram como mediadoras



"(...) a criança – por sua experiência de vida e mesmo por sua estatura física – tem um ângulo de visada do mundo diferente daquele que é possível ao adulto. O olhar da criança se oferece ao adulto como um promissor desvio ao seu olhar habitual. Esse desvio pode nos levar a ver coisas que não teríamos como encontrar da posição em que irremediavelmente estamos. A criança nos fornece, então, ângulos de visada do mundo e de nós mesmos não captáveis por nossa total incapacidade de ver desse lugar de onde ela vê e nos vê. Não se trata de comparar ou hierarquizar esses olhares, mas de entender que essas diferentes formas de olhar abrem espaço para descobertas insuspeitadas na pesquisa. Convidar a ver (e a se ver) de outro ângulo é uma forma de intervir, de 'deslocar-se para um lugar onde possamos descobrir que há, em nós, algo que não conhecíamos até então".
(PEREIRA, 2012, p. 106)



Figura 91: Com câmeras de foto e vídeo, as crianças registraram a abertura da exposição. Acervo da pesquisadora.

Diário de Campo

Florianópolis, 11 a 20 de dezembro de 2019
Espaço Estético do Colégio de Aplicação

C. P. – As expressões, o discurso e a participação na abertura da exposição funcionaram como uma maneira informal de realizar a devolutiva do trabalho e da pesquisa. Os *banners* mostrando os nomes, fotos e atividades das crianças permitiram que se reconhecessem como sujeitos e autores da exposição. Funcionou, de certa forma, como interlocução entre os participantes da pesquisa, compartilhando uma experiência de curadoria e admirando o resultado prático de um projeto do qual participaram desde o nascimento da ideia.



“Por exemplo, a organização da brincadeira que subverte os papéis durante as gravações e/ou se transforma em trabalho cooperativo, a partilha dos saberes acerca da câmera e da linguagem entre os próprios alunos e também com os adultos, a valorização da autoria dos colegas do grupo e a descoberta da beleza do outro através da imagem. (...) Retomando Corsaro (2011) que trata a brincadeira como produção cultural das crianças, o “brincar com a câmera” não deixa de ser então outra maneira das crianças estabelecerem sua cultura e deixar suas marcas na cultura dos adultos.” (MARTINS, 2017, p. 154 e 182)

Figura 92: Com câmeras de foto e vídeo, as crianças registraram a abertura da exposição. Acervo da pesquisadora.

4.2 EXPOSIÇÃO COMO DISCURSO

4.2.1 O DIÁLOGO ENTRE O MUSEU E SEUS PÚBLICOS

A dimensão comunicativa dos museus abrange diversas atividades: exposição, ações educativas, publicações, eventos abertos, debates, etc. Mas, em nosso trabalho estamos destacando a exposição pela possibilidade que ela oferece de contato direto com o público.

Várias são as concepções e conceitos sobre exposição que iremos encontrar na literatura especializada. Por isso, é interessante mostrar como essas concepções têm se modificado ao longo do tempo.

Por exemplo, numa publicação de 1977, Giraudy dizia que uma das atividades essenciais do museu, além de adquirir e conservar seu acervo, é a exposição dos objetos. Esse objeto, que pode ser uma pintura abstrata, um fóssil, um inseto ou um motor a explosão realiza o objetivo do museu que é o de criar um contato entre o acervo e os visitantes. O desafio que se impõe ao “museógrafo” (profissional responsável no museu pela exposição) é o de traduzir esse objeto e expô-lo de forma clara, para as diversas categorias de público, “uma criança, um turista de passagem, a dona de casa, o especialista, o grupo de universitários ou de trabalhadores estrangeiros.” (GIRAUDY, 1977)

Uma mesma exposição, continua a autora, deve convir a todos esses públicos do museu. A mensagem que é passada não se dá por meio de palavras escritas ou de fala, “está contida na obra ou neste objeto único, singular, raro ou banal, insubstituível enquanto instrumento de educação, cultura ou informação”. E pode adquirir diferentes sentidos ou valor dependendo de como está colocado no ambiente (Idem, 1977).

Ulpiano Bezerra de Meneses (1994, p 46) considera que a exposição “pressupõe a articulação de enunciados sobre certos problemas humanos, desenvolvidos com o suporte das coisas materiais”.

Tem-se dito, muitas vezes, que a exposição é um discurso ou, mais precisamente, um “texto”. Aquilo que é a monografia, no domínio da palavra escrita, seria a exposição (“monoplastia”?) no domínio dos objetos — o que, todavia, não pode equivaler a transformar a exposição num trabalho acadêmico.

E o autor resume mais adiante: o fio condutor é a dimensão crítica da exposição. No sentido etimológico, crítica implica competência de filtrar, separar, distinguir, possibilidade de opção, de escolha e reflexão. O museu tem responsabilidades na transformação da sociedade e não se faz com procedimentos de exclusão elitista. Ele considera que a exposição é um recurso fecundo para isso, e deve contribuir para capacitar nas escolhas. A seu ver o museu deve aguçar a consciência crítica e criar condições para seu exercício.

Nota-se como existem diferenças entre as duas concepções apresentadas pelos dois autores. Enquanto a primeira baseia-se nos objetos, a segunda tem o foco no discurso, com uma ênfase política.

Num discurso mais próximo de Meneses, Mário Moutinho (1994) afirma que

expor é ou deveria ser, trabalhar contra a ignorância, especialmente contra a forma mais refratária de ignorância, a ideia pré-concebida, o estereótipo cultural. Expor é tomar e calcular o risco de desorientar-se – no sentido etimológico (perder a orientação, perturbar a harmonia, o evidente e o consenso, constitutivo do lugar comum (do banal) (MOUTINHO, 1994, p. 4).

Nesse sentido as exposições, como expressões de linguagem, poderiam funcionar como mediadoras para expandir a compreensão de mundo. Ao provocar o estranhamento possibilitariam a sensibilização da capacidade estética e do espírito crítico no público, desde que suas abordagens provoquem a reflexão.

Importante destacar ainda que a exposição pode ser entendida tanto como o ‘conteúdo quanto como o lugar onde se expõe’, dizem Desvallées e Mairesse (2014) no verbete do “Conceitos-chave de Museologia”. Acrescentam os autores que, como resultado da ação de expor, a exposição é tida como uma das principais funções do museu, que, segundo a definição do International Council of Museums (ICOM) “adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade”. O museu é definido como o lugar de apreensão do sensível pela apresentação dos objetos à visualização, à demonstração como prova e como forma de sacralização dos objetos por adoração. Inclui ainda, que a exposição pode ser entendida como o conjunto de coisas expostas, tanto a musealia ou objetos autênticos, como os substitutos ou réplicas, o material expográfico acessório como vitrines, os suportes de informação e a sinalização utilitária. (DESVALLÈES e MAIRESSE, 2014)

Nessa perspectiva, cada uma dessas interpretações pode definir conjuntos bem diferentes, envolvendo elementos materiais, conceituais e até imateriais.

Na ciência da informação a exposição é definida por Lello (2007) como a materialização de um processo de tomada de decisão e a curadoria como resultado que possibilita a transferência de informações e produção de conhecimento, estimulando o envolvimento do visitante.

Por outro lado, Marília Xavier Cury, escritora e curadora de exposições e museus, publicou em 2005 um livro intitulado “Exposição: concepção, montagem e avaliação” no qual trata do processo integral, desde que a exposição é projetada até o seu momento de fechamento e desmontagem. Concentra seu ponto de vista na ótica da administração, utilizando os princípios do Planejamento Estratégico. Cury afirma que

Para o público é reservado o papel de escritor, pois este participa como criador do discurso museológico. O discurso museológico e expositivo é contextualizado por ele mesmo, ou seja, o público, o qual procura uma razão inferencial começando pelo que lhe é apresentado, e fazendo releituras das tradições de seu olhar contemporâneo. (CURY, 2005, p. 116)

O sentido de exposição, no entanto, para Tereza Scheiner (2003) é mais amplo: “O Museu constrói seu discurso, veiculado para a sociedade essencialmente através da exposição”. Importa para a autora identificar e analisar, através das relações, dos sentidos que percorrem as sensações, atos e experiências, o que o Museu representa, de que modo representa e sobre quais estratégias se fundamenta o discurso que elabora por meio da exposição. Por experiência, a autora afirma que, como principal instância de mediação dos museus, a exposição caracteriza e legitima a existência tangível dessas instituições. Segundo ela, as exposições podem ainda ser definidas como “espelhos da sociedade, como uma janela que o museu abre para o mundo”, como uma ponte, como um elo de ligação entre a cultura do homem e as coisas da natureza, da maneira como são representadas no museu. Acrescenta a autora que “através das exposições os museus elaboram uma narrativa cultural que os define e significa enquanto agências de representação sócio-cultural”.

Desse modo o museu representa, compara, simula, analisa e constrói discursos por meio das exposições com o objetivo de narrar para a sociedade as coisas do mundo e as coisas do homem. Assim, cada exposição pode ser entendida como representação de mundo, de um museu específico, em dado momento (SCHEINER, 2003, p. 63-65).

4.2.2 INTERFACES TECNOLÓGICAS E COMUNICATIVAS

A partir de sua dissertação no campo da comunicação, Ferrara (2013) discute acerca das mudanças que ocorreram nos últimos tempos em consequência das mídias e de sua introdução no universo das exposições e como o museu se alterou. Já não é suficiente guardar e expor seus acervos, constituídos muitas vezes por grandes obras de arte do homem, é preciso agora, criar uma convergência de conteúdos entre a antiga mídia que conservava e expunha as obras e as novas mídias, reprodutivas, móveis, digitais e interativas que atuam por meio dos dispositivos como celulares, tablets e audio-guias, entre outros. O autor enfatiza que a obra, exposta em toda a sua aura e singularidade, compete com o visitante que “necessita” interagir com ela, conhecer sua história, sua origem, sua vida.

Ferrara cita o exemplo de dois museus brasileiros que souberam capitalizar a seu favor a interatividade midiática: o Museu da Língua Portuguesa e o Museu do Futebol, em São Paulo. Ambos abordando temas e gerando novas experiências que não seriam possíveis somente pela exibição clássica de seus acervos. Ferrara discute ainda como os recursos de interatividade nos espaços expositivos transformaram-se em shows de imagens que, ao mesmo tempo em que permitem novas descobertas, dão acesso ao conhecimento e alteram a identidade cultural dos museus. A crítica feita por Ferrara a essas novas utilizações dos dispositivos visuais é que essas narrativas estimulam o

espectador a ver de um modo pré-concebido, eliminando a possibilidade de novas experiências porque geram uma censura velada na percepção do público. Ferrara prefere apostar num espaço de exposição que promova o pensar e a produção de conhecimento, um lugar que transforme a fruição em experiência (FERRARA, 2013, p. 61).

Uma visão bem mais apocalíptica e pessimista já anunciada por Canclini em 2008 dizia que a maior criatividade que se observava nos museus era a arquitetônica, poucas vezes a museográfica ou museológica. “As vanguardas, a inovação estética e escassez de novas ideias sobre a função do museu tentaram ser resolvidas transformando-o em centro cultural ou social, onde as artes visuais convivam com livros, espetáculos, vídeos e recursos digitais multimídia” (CANCLINI, 2008, p. 66). Naquele momento ele se dizia surpreso com o que se via nos grandes museus como o Museum of Modern Art (MOMA) de Nova York ou no Louvre, jovens com seu iPod (hoje seus iPhones!) escutando podcasts sobre os impressionistas ou informações sobre os acontecimentos de Veneza e Florença quando essas obras foram criadas. Hoje essa prática está naturalizada e muitas vezes potencializada durante certas exposições, criando outras formas de interação entre o público e a proposta expositiva.

E quando ele cita Collera (2006), mostrando como a navegação digital permite que convivam e interajam a arte grega com a chinesa, a barroca e a renascentista, não posso deixar de pensar que isso é uma forma de curadoria e que o que eles estão fazendo é uma exposição “*prêt-à-porter*”.

Diante de nós abrem-se diversos caminhos no âmbito da cultura digital. Como conciliar o mundo dos museus, seus objetos e seu patrimônio com o mundo do presente, tão incerto e mutante e o mundo do futuro, cujas possibilidades tecnológicas são infinitas?

Mas, o que dizer quando essa mesma tecnologia questionada passa a ser usada em benefício de uma parcela da população que não pode acessar museus e exposições?

É o caso de um designer, Arthur Pontes (2021), que está desenvolvendo uma aplicação/plataforma que propicia experiências artístico-culturais equivalentes ou semelhantes às presenciais para um público médio sem deficiência e como objetivo específico para que essa aplicação/plataforma propicie as mesmas experiências para pessoas com deficiência.

Ele justifica esse trabalho afirmando que embora a proposta das instituições culturais seja de viabilizar o conteúdo de exposições e o trabalho de diversos artistas de forma ampla, um público em específico não é atendido: o sensorialmente diverso. Pessoas cegas, surdas, disléxicas ou com outras sensorialidades não tem acesso às propostas da maioria desses sites e aplicativos, como também não tem acesso a uma experiência artístico-cultural equivalente por questões de contraste, tamanho de fonte, janela de língua de sinais, faixa de audiodescrição, texto alternativo de imagens, navegação hierárquica, dentre outros (PONTES, 2021).

E, aqui, a dimensão participativa, a de acessibilidade e a comunicativa se entrecruzam levando-nos a considerar as capacidades sensoriais e físicas diversas das crianças (mesmo sem qualquer deficiência, mas em relação aos adultos) como igualmente merecedoras de atenção especial por parte de quem planeja exposições.

Um dos nomes de destaque da museologia brasileira, o poeta Mario Chagas (2014) faz uma síntese que contempla a proposta que construímos neste trabalho:

Os Museus são em devir. Esta afirmação, aparentemente simples, implica entre outras coisas, a compreensão de que os museus estão em movimento e são – ou podem ser – ao mesmo tempo, produtores, irradiadores e estimuladores do conhecimento, bem como conectores e articuladores de diferentes experiências sociais e espaço-temporais. A referida afirmação corrobora o entendimento de que eles (os museus) exercem – ou podem exercer – papéis importantes na sociedade: como centros de documentação e pesquisa, como espaços de educação e irradiação cultural ou como campos discursivos e arenas de disputa política pela ocupação da memória do futuro.

Em devir os museus são potência, ainda que possam ser capturados pelo sistema; são minas propícias à criação do novo, ainda que possam reproduzir e até mesmo exaltar os equívocos do passado. A observação atenta do universo museal permite a compreensão do quanto é frágil o investimento na dicotomia entre categorias como arte e ciência, memória e história, cultura e natureza. (CHAGAS, 2014, p. 12)

As possibilidades dos museus não têm limites, assim como não devem ter limites as possibilidades das crianças. Essas crianças, que logo serão adultos, num futuro muito próximo estarão inovando em muitas áreas do conhecimento, inclusive na do patrimônio.

Mas, atendo-nos às crianças de hoje, como oferecer a elas oportunidades de ampliação do saber, da imaginação, da criatividade? A educação, cada vez mais, permite que novas pesquisas, novos espaços, novas linguagens, façam essa interlocução entre o homem, a cultura e a natureza, derrubando os muros das escolas e abrindo-se para o entorno e para o novo.

Os museus e suas exposições podem guardar muitas coisas, algumas do passado, e é também desse passado que nós construímos nosso presente e nossos sonhos. Como nos lembra Walter Benjamin (2013), ao contar sobre sua infância:

O primeiro armário que eu conseguia abrir quando queria era a cômoda. Bastava um pequeno esticão do puxador, e ela abria-se e vinha ao meu encontro. Debaixo das camisas, das calças, dos coletes aí guardados encontrava-se aquilo que fazia da cômoda uma aventura. Tinha de abrir caminho até o seu canto mais escondido para encontrar o montinho das minhas meias, enroladas e viradas à maneira tradicional. Cada par parecia uma pequena bolsa. Nada me dava mais prazer do que enfiar a mão por elas adentro, o mais fundo possível. Não o fazia para lhes sentir o calor. O que me atraía para aquelas profundezas era antes “o que eu trazia comigo”, na mão que descia ao seu interior enrolado.

Depois de a ter agarrado com a mão fechada e ter confirmado a minha posse daquela massa de lã macia, começava a segunda parte do jogo, que trazia consigo a revelação. Agora, tentava tirar para fora da bolsa de lã “o que trazia comigo”. Puxava, puxava, até que qualquer coisa de perturbador acontecia: eu tinha retirado “o que trazia comigo”, mas “a bolsa” onde isso estava já não existia. Nunca me cansei de pôr à prova esse exercício. Ele ensinou-me que a forma e o conteúdo, o invólucro e o que ele envolve, são uma e a mesma coisa. E levou-me a extrair da literatura a verdade com tanto cuidado quanto a mão da criança ia buscar a meia dentro da sua “bolsa”.

Assim são os museus. “Está tudo lá”, forma e conteúdo, basta permitir (ou estimular) a criança a buscar a mágica usando seus sentidos. Ou as mãos.

EM BRANCO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida dessa dissertação foi uma combinação de vários fatores. Um deles, o trabalho voluntário que realizava junto ao Museu de Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, observando aqueles objetos-brinquedos que aguçavam memórias e curiosidade. Outro, o desejo de estudar e pesquisar alguma coisa relacionada às crianças, mas que fosse um trabalho bem “hands on”, tipo *colocando a mão na massa*.

Até que depois de refletir sobre como reunir numa mesma pesquisa as duas áreas que me atraem – educação e museologia, e trabalhar com crianças – levantei a seguinte questão: que possibilidades educativas uma proposta de curadoria compartilhada com as crianças poderia ser acionada usando os objetos do acervo do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina? Essa foi a principal pergunta que foi respondida ao longo do trabalho nos relatos e reflexões que constam nas páginas anteriores e que agora nos permite tecer as considerações finais.

Como toda a caminhada que tenhamos feito em momentos relevantes da vida, também aqui não faltaram percalços: prorrogações, procrastinações, pandemia, bloqueios... pedrinhas maiores ou menores. No caminho ou à margem.

Neste momento estou pegando essas pedrinhas e jogando na água, enquanto observo os círculos que se formam, para que eu possa voltar ao início de tudo e fazer um balanço final dessa história.

Graduei-me em Pedagogia, mas nunca atuei numa escola, como professora. Por outro lado, minha vida não foi nem um pouco monótona. Depois de ver os filhos crescerem e partirem – literalmente – para o mundo, resolvi estudar de novo. Dessa vez, aos sessenta anos, Museologia. Museus eram uma paixão, queria saber como funcionavam, como conseguiam colocar várias locomotivas dentro de um edifício, como iluminavam tão bem aquelas pecinhas minúsculas, por que faziam legendas desnecessárias, como atraíam tantas crianças e como era legal ver os artistas *copiando* as obras-primas dentro dos museus de arte.

Museóloga, criei um espaço de memória na sede de um banco, em Florianópolis, onde pude coordenar o projeto desde a concepção, acompanhando de perto a criação e a organização do espaço, vendo a ideia se concretizar. Numa instituição com poucos anos de existência e quase nenhum acervo, um espaço físico antes subutilizado tornou-se uma sala com a memória visual, escrita e sonora de seus fundadores, incluindo uma pequena reserva técnica com o acervo documental armazenado adequadamente, ponto de encontro e de pesquisa.

No município de Bombinhas, litoral catarinense, trabalhei no desenvolvimento do plano museológico de um museu comunitário, financiado por um edital de cultura. Um desafio e uma oportunidade de usar meu conhecimento numa área que para mim era nova, e valorizar o patrimônio regional. Para que fosse um plano museológi-

co adequado e bem fundamentado, precisamos, como equipe, ouvir a comunidade, discutir e produzir, usando estratégias alternativas de participação para contornar o isolamento social, causado pela pandemia de Covid-19.

Outra experiência profissional desafiadora, realizada dentro de uma universidade privada em Joinville, foi a elaboração de uma exposição, que envolveu concepção, curadoria, pesquisa histórica, fotográfica e oral, sem objetos. Nossa equipe narrou, visualmente, a trajetória de uma antiga fábrica de velas, transformada em indústria metalúrgica. O espaço físico que testemunhou o percurso dessa saga familiar e industrial, os edifícios que tinham sediado a metalúrgica, tornaram-se o espaço educativo que hospedou a narrativa.

Participei como coautora de duas publicações, uma sobre Exposições, encomendada pelo Ibram (“Para fazer uma exposição” IBRAM, 2017) na qual fiz a pesquisa, textos e concepção visual e outra sobre espaços culturais, iniciativa da Faculdade Municipal de Palhoça (“Arte, Cultura e Tecnologia, Possibilidades Educativas com Crianças”, Editora da FMP, 2020). Entre as curadorias, as das exposições “Cascaes, a origem do Museu” e “Crianças Brincadeiras” foram feitas como museóloga voluntária do MBISC, uma atividade que assumi como forma de devolver à comunidade e à UFSC um pouco do tanto que recebi.

Por esse breve relato imagino que seja possível perceber que gosto de desafios. Faz parte do trabalho de museóloga e de curadora resolver problemas, produzir soluções, trabalhar em equipe e pensar com uma certa dose de ousadia e inovação. Tentar fazer algo novo, talvez de maneira diferente, usando as dificuldades como oportunidades para transpor obstáculos. E, de certa forma, a pesquisa empírica em formato de oficinas com 25 crianças, permitiu-me aplicar num contexto acadêmico a tecnologia desenvolvida ao longo de minha experiência, não só como uma pesquisa exploratória com crianças, mas também como ensino e extensão. Visto sob o ângulo profissional, trata-se de reunir e motivar uma equipe, para criar e produzir um material expositivo tendo, como objetivo prático final, a instalação de uma exposição. E, mesmo envolvendo tantas pessoas, situações e complicadores, dito assim até parece simples e fácil.

Mas permitam-me fazer uma síntese de como se deu esse processo, que de certa forma revisita os objetivos específicos do trabalho. Para isso, volto à pergunta inicial: que possibilidades educativas o museu pode proporcionar às crianças?

Como espaços de educação não formal os museus permitem o desenvolvimento em várias dimensões: a educativa, a narrativa, a participativa e a comunicativa. Essas dimensões, no entanto, não são estanques ou circunscritas, elas se entrecruzam a todo momento, como aconteceu no desenrolar do trabalho empírico desta pesquisa.

As atividades que desenvolvemos com as crianças, sempre temperadas pelas reflexões teóricas, puderam mostrar como os espaços dos museus são acessíveis e diver-

sos, como se pode encontrar os mais diferentes tipos de objetos, desde aviões, esculturas, múmias, pinturas e até brinquedos. Como existem diferentes tipos de museus que guardam coisas muito grandes, coisas muito pequenas, valiosas e até mesmo lixo.

E que se pode inventar o museu que se quiser: o das portas, dos diamantes, dos *slimes*, porque para isso a gente só precisa ter imaginação.

Em alguns momentos precisamos ter uma conversa com nossos pais, mães, avós, avôs e tias sobre as brincadeiras e brinquedos que eles faziam e tinham quando crianças. E foi curioso descobrir que eles brincavam com aranhas, com o carrinho de roda de lata, com a boneca de sabugo de milho e, quando não tinha nenhum brinquedo, iam pra rua brincar de esconde-esconde, amarelinha, pega-pega, essas brincadeiras que a gente faz até hoje. E depois descobrimos que o pião do vô estava no museu!

Mas no Museu do Brinquedo encontramos outras coisas interessantes como um boneco chamado Franklin Cascaes que pesquisava brinquedos e brincadeiras na nossa ilha, há muito tempo, e a gente pode mexer no boneco e até brincar ou fingir que conversava com ele. E bem guardada, dentro de um lugar reservado encontramos uma boneca muito parecida com a boneca Annabelle, que conhecíamos de um filme de terror!

Lá no museu também dava prá sentar no chão e conversar, mas sem falar muito alto, pra não incomodar os alunos da universidade que estavam estudando. Afinal, é pra isso que uma biblioteca serve, além de guardar tantos livros. Ali vimos algumas esculturas bem pequenininhas com crianças de barro, brincando de muitas brincadeiras conhecidas.

Descobrimos que aquilo que tinha lá no museu é uma coleção de objetos. A do Museu do Brinquedo tinha brinquedos, mas aprendemos que se pode colecionar de tudo, desde os *Hot Wheels* que quase todos os meninos da sala colecionam, até bonecas Barbie ou mesmo pedrinhas. As coleções dos museus são diferente das nossas. No museu se chama acervo e todos podem ver na exposição. As nossas coleções são mostradas só para quem nós escolhemos mostrar.

Num outro dia, pudemos ouvir uma história de um bonequinho de brinquedo. Alguns de nós até deitaram no chão para escutar e imaginar a história. Nesse dia soubemos que uma parte do filme *Toy Story* foi baseada nessa mesma história. Os brinquedos à noite ficavam vivos e faziam uma grande bagunça no quarto.

Depois, a gente escolheu no meio de uma porção de sucata, aquilo que precisávamos para construir um brinquedo, uma nave espacial, um boneco ou qualquer outra coisa e, junto com alguns colegas da sala, fizemos os personagens e inventamos uma história com eles. Essa história, que se chama narrativa, deveria ser pensada em conjunto e depois contada na sala de Artes para toda a turma ouvir. Algumas histórias eram bem divertidas e nem precisamos escrever, as ideias foram combinadas em grupo, mas quem contava falava do jeito que queria. Tinha algumas sobre princesas,

sobre heróis e vilões, guerras e outras ideias bem criativas. Tiramos fotos segurando nossos brinquedos feitos de sucata, para mostrar nosso grupo e os objetos que criamos. E ilustrar a história. A narrativa.

Em outra oficina, a gente pode olhar para toda a coleção de brinquedos que tem no Museu do Brinquedo. Só que estavam em fotos, em grandes folhas de papel grosso. A nossa tarefa era escolher entre todos aqueles e montar uma coleção. A gente se reunia em equipes para conversar sobre como seria se tivéssemos que fazer uma exposição só nossa. Tinha que dizer por que preferimos aquela coleção, que nome teria e outras informações.

Mas já estava combinado que só daria para fazer uma exposição e a solução pra escolher seria uma votação. Cada grupo deveria apresentar sua ideia e o júri daria notas. Que coisa difícil, essa de aprender a defender as suas escolhas. A proposta que ganhasse a nota mais alta, seria a exposição que toda a turma iria organizar. E também é difícil entender e aceitar que nem todos acham as nossas escolhas as mais legais. Claro que cada grupo torcia para ser vencedor, mas tivemos que seguir as regras e a equipe que venceu foi a dos “Animais de Madeira”.

De repente, a equipe cresceu. A sala toda foi convidada a trabalhar num único projeto. Tinha começado o grande desafio: será que conseguiríamos montar uma exposição para aquela coleção de animais de madeira? Como assim? Eram bonequinhos tão pequeninhos. Com luvas, pudemos pegar as peças originais do acervo do museu e examiná-las, sentir sua forma, seu peso, ver bem de perto. E agora, quem faz o quê?

Decidimos dar o nome de “Bicho da Terra, do Ar e do Mar. Feito de madeira pra gente brincar”. O grupão foi dividido em equipes que se responsabilizariam pelas várias tarefas que é preciso realizar para que, no fim e na data combinada, a exposição estivesse pronta para ser instalada na escola. No nome, escolhido por consenso, já começava a se definir a narrativa da exposição: terra, mar e ar.

Mãos à obra, começamos a construir os cenários da terra, do mar e do ar para a exposição, onde ficariam os bichinhos. A turma foi dividida para fazer os cenários, em salas diferentes, mas a gente podia visitar uns aos outros e até tirar fotos. Não era segredo, porque a exposição era nossa. E todos nós estávamos trabalhando para fazer a nossa exposição. Cada um com a sua tarefa.

Tem também a história da “Árvore dos sapatos” que foi contada no primeiro dia de oficina. Os sapatos que sabiam por onde tínhamos andado, que podiam contar a história da nossa trajetória. Foi bem divertido fazer pose com os pés, para que os sapatos fossem fotografados. As fotos dos sapatos, recortadas e penduradas numa árvore que também fazia parte da exposição, estariam lá para lembrar todas as coisas que fizemos durante as oficinas, até chegar o dia da exposição.

No dia da abertura, “todo mundo” ajudou a montar várias coisas na exposição e, além disso, podíamos filmar e ser filmados. Alguns colegas que gostam de segurar a câmera ficavam entrevistando outros colegas, explicando os *banners* e conversando com os adultos. Sobre os *banners*, é bom explicar que ali estava impresso quase tudo que a gente tinha escrito, desenhado, falado, criado, imaginado e tinha muitas fotos da turma. Como uma grande “ata” colorida, ondulante, porque o suporte era um tecido que o vento fazia mover-se. Dava pra lembrar do que tinha acontecido só olhando. Quanta coisa tinha sido feita, coisa que a gente nem lembrava mais.

E, finalmente a gente estava com a exposição montada, que era só do 4º C. Dava pra ver que estávamos todos muito orgulhosos. Até recebemos um certificado de curadores com nosso nome. Agora a gente sabia o que era curadoria e como se fazia uma exposição de verdade. Do começo ao fim. E a gente fez.

Pelos resultados obtidos podemos afirmar que realizamos uma curadoria compartilhada e quanta coisa aprendemos juntos, adultos e crianças.

Relembro com emoção esse relato, sem medo de torná-lo repetitivo, porque ajuda a medir a quantidade e a qualidade do trabalho realizado por essas 25 crianças, durante as 10 oficinas, que ocuparam 40 horas ao longo de seis meses, em 2019.

Numa tentativa de visualizar melhor as experiências e possibilidades de aprendizagens, e atitudes e práticas que vivenciamos e exercitamos no contexto desta pesquisa, elaborei uma relação de alguns princípios educativos e culturais que podem orientar a elaboração de propostas pedagógicas que envolvem museu, escola e crianças:

- ◆ A autonomia dos indivíduos, respeitados em suas falas, como parte do processo de socialização;
- ◆ A imaginação, como capacidade criadora, baseada na capacidade de combinação de que somos capazes de realizar;
- ◆ A criação das narrativas, encadeamento de acontecimentos, invenção de personagens, tramas e conflitos;
- ◆ O uso de diferentes linguagens como desenhos, escrita, tridimensional, oral e criativa como forma de comunicação com seus pares;
- ◆ Estímulo à capacidade criativa, principalmente em grupo, envolvendo negociações, aceitando, cedendo e aprendendo a perder;
- ◆ Estímulo às negociações, à flexibilidade de opinião e aceitação de regras;
- ◆ Troca de histórias e memórias entre gerações;
- ◆ Compartilhamento de ideias;
- ◆ Exploração de multisensorialidades;
- ◆ Noção de objeto de museu, cuidado e respeito pela história de cada objeto e pelas histórias que cada pessoa conta ou conduz;

- ◆ A habilidade de fazer seleções, escolhas, agrupando por tipologias, diferenças, semelhanças;
- ◆ Valorizar, conhecer e pesquisar objetos de outras culturas;
- ◆ Ampliação do repertório cultural;
- ◆ Entender os espaços culturais como espaços acessíveis.

Naturalmente essa caminhada, tão rica quanto cansativa, como toda caminhada que vale a pena fazer, deixou ainda mais perguntas e inquietações, para além do diálogo com a teoria que criou esta narrativa. Desafios que funcionam como estímulo para continuar a andar, a criar e a produzir outras experiências.

Por exemplo, gostaria de desenvolver um pouco mais a ideia que comecei a tratar, mas não foi possível aprofundar nesse momento: a urgente e inevitável inclusão da criança no conceito da acessibilidade. A necessidade de considerar as especificidades das crianças, que não são levadas em conta por quem produz textos e legendas (longos, linguagem complexa), define a altura do mobiliário, das estantes e vitrines, proíbe-as de tocar, cheirar, ouvir, enfim, usar os sentidos.

A experiência das oficinas, orientada pelos fundamentos teóricos e metodológicos que, academicamente, fizeram parte da pesquisa, poderá se transformar em algumas sugestões, tanto para a educação quanto para os museus:

- ◆ Políticas públicas que providenciem transporte gratuito adequado para crianças de escolas públicas e privadas irem aos museus;
- ◆ Criação de kits para a escola, com material de apoio aos professores, com réplicas dos objetos para educação museal;
- ◆ Troca de informações entre setores educativos de museus e escolas para avaliação qualitativa das visitas, com o objetivo de enriquecer as exposições com sugestões das crianças e dos professores;
- ◆ Promover debates entre educadores e alunos sobre o museu e as exposições, dentro do espaço museal;
- ◆ Visitas intergeracionais nos museus, com pessoas da terceira idade e crianças, familiares quando possível, mas não necessariamente;
- ◆ Experiências de mediação feita pelas próprias crianças;
- ◆ Incluir temas e questões museológicas na formação docente, estimulando o diálogo entre museu e escola.

Enfim, não consigo pensar em nada melhor para encerrar essas considerações finais do que trazer a palavra de Paulo Freire (2019, p. 40) na Pedagogia da Autonomia, com as quais me identifico profundamente e cada vez mais:

Realizar a reflexão crítica sobre a prática. Para melhorar a próxima. O discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor fizer essa operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

No entanto, o trabalho não termina aqui. Apenas depois da defesa da dissertação foi possível realizar a etapa fundamental de oferecer um retorno aos participantes da pesquisa. O relato de mais essa experiência, dessa “nova entrada em campo” (MACEDO e FLORES, 2012, p. 250) está a seguir.



O RETORNO ÀS CRIANÇAS

Para trabalhar com crianças num contexto de pesquisa é necessário preparar-se para enfrentar barreiras e desafios. Desde o momento da definição da escola, da faixa etária, da quantidade de estudantes, passando pelos trâmites relacionados com a submissão ao Conselho de Ética, até o enfrentamento do dia a dia na sala de aula e, finalmente, na construção da dissertação. A esse movimento, complexo e fascinante, de intervenção numa escola, interação e integração com os professores e sua dinâmica, no horário escolar, somou-se a abordagem da curadoria museal – museu, escola e pesquisa – três espaços distintos, aqui interligados e, de certa forma, superpostos. Não é uma via desimpedida e pavimentada: muitas vezes o trânsito é complicado, com atrasos e obstáculos, felizmente todos ultrapassados e vencidos.

Mas, no período de execução desse trabalho, um evento extraordinário se interpôs, para testar um pouco mais a minha resiliência. Ao terminar a fase empírica, como já descrevi anteriormente, teve início a pandemia de Covid 19. Em consequência disso, as escolas foram fechadas e o contato com as crianças que participaram da pesquisa se tornou muito mais complicado.

Após um intervalo de aproximadamente dois anos e meio retomei o contato com a escola para conversarmos sobre a devolutiva, descobrir se os alunos ainda permaneciam na escola e encontrar uma forma e uma data para conversar com eles. Preparei um material para apresentar e aguardei a resposta dos responsáveis na escola. Depois de algumas tratativas conseguimos um horário, quase no fim do semestre. Mas teria que ser breve, pois estavam em fase de avaliações.

A defesa da dissertação ocorreu em 19 de maio de 2022 e no dia 13 de julho de 2022 finalmente entrei na sala do 7º ano e reencontrei as crianças, que tinham crescido. Todos usávamos máscaras, por isso também ficou mais difícil reconhecê-los e ser reconhecida. Conte para eles o que estava fazendo ali. Havia defendido a minha dissertação e agora eu era Mestre em Educação. Mas, como eles faziam parte dessa história, gostaria de agradecer a todos pela sua participação no meu trabalho e mostrar uma parte do resultado.

Havia editado uma apresentação com imagens deles durante as oficinas e na exposição final que eles não tinham ainda tido acesso. As suas fotos estavam nos banners da exposição, na parte que contava a trajetória realizada pelas oficinas, mas já fazia tanto tempo...

Enquanto estavam sendo resolvidos os problemas técnicos que impediam o projetor de funcionar, conversei com eles e mostrei a dissertação impressa e encadernada. Aos poucos eles foram chegando perto da mesa, olhando as fotos (Fig 93). Foram se reconhecendo e chamando os outros para ver. Um pequeno tumulto se formou.



Figura 93: Folheando a dissertação.



Figura 94: Apresentação do resumo do projeto



Figura 95: Explicação da dinâmica de comentários



Figura 96: Preenchimento, em grupo, dos questionários

Olhavam e comentavam visivelmente excitados por se verem tão diferentes. Para minha surpresa, foi um momento de alegria e reconhecimento do trabalho que havíamos feito.

Depois, projetamos as imagens numa montagem que mostrava o trabalho das oficinas, partindo da exposição até a visita ao museu (Fig. 94). Fizemos uma viagem no tempo, literalmente, de trás pra frente. Até o primeiro dia que nos conhecemos.

Eles se reconheciam e apontavam, riam e gritavam os nomes: “olha o fulano, como ele era bonitinho! Meu, eu era muito pequena!” Ficaram atentos e desfrutaram das cenas, aparentemente felizes por lembrarem dos nossos encontros e atividades.

Por fim, pedi que se dividissem em grupos para fazer alguns comentários sobre as oficinas numa ficha que distribuí (Fig. 95, 96 e 97). Quando terminaram, os relatores dos grupos levantaram-se e leram em voz alta para o grupo todo. As observações que fizeram nos textos que entreguei para essa avaliação estão a seguir, na página 168.

Depois desse encontro, consegui completar o retorno de todos os pais consentindo na participação de seus filhos na pesquisa.

O mais importante para mim nesse encerramento foi compartilhar com eles o processo como um todo, desde a curadoria que está presente em todo esse trabalho, até a finalização em respeito à sua contribuição, testemunhando a alegria deles por terem participado dessa experiência.

As autoras Nélia Mara Rezende Macedo e Renata Lucia Batista Flores problematizam o fato de que, mesmo em pesquisas que se organizam em princípios filosóficos que consideram as crianças como sujeitos ativos na pesquisa, essa participação é muitas vezes negligenciada no retorno que o pesquisador faz dos resultados finais da pesquisa, recorrentemente direcionados aos adultos – pais, professores, instituições etc. Em que medida é possível incluir as crianças nessa etapa de interlocução da pesquisa? Como dialogar com elas sobre a pesquisa feita com elas? (PEREIRA, 2012, p. 22)

Esse reencontro, com a animada e quase festiva interação, marcada pelas avaliações positivas, permitiu-me perceber o quanto crescemos e mudamos, apesar de todas as circunstâncias envolvidas, e como já fazemos parte de uma mesma história, cujo tema principal é a possibilidade de usar elementos museais para compor uma narrativa que amplia nossas possibilidades de expressão de ideias e sentimentos.

Na minha opinião...

Vamos falar de algumas lembranças das oficinas de curadoria compartilhada

Marquem quais emoções essas lembranças trazem para vocês.
Podem assinalar quantas quiserem, positivas ou negativas:

- | | | | |
|---|---|---|-------------------------------------|
|  | <input type="checkbox"/> Alegria |  | <input type="checkbox"/> Felicidade |
|  | <input type="checkbox"/> Amizade |  | <input type="checkbox"/> Frustração |
| <input type="checkbox"/> Antecipação |  | <input type="checkbox"/> Gratidão | |
|  | <input type="checkbox"/> Apatia | <input type="checkbox"/> Humor | |
| <input type="checkbox"/> Cansaço |  | <input type="checkbox"/> Indiferença | |
|  | <input type="checkbox"/> Confusão | <input type="checkbox"/> Inspiração | |
| <input type="checkbox"/> Contentamento |  | <input type="checkbox"/> Interesse | |
|  | <input type="checkbox"/> Curiosidade | <input type="checkbox"/> Mau-humor | |
|  | <input type="checkbox"/> Decepção |  | <input type="checkbox"/> Prazer |
|  | <input type="checkbox"/> Deslumbramento | <input type="checkbox"/> Preguiça | |
| <input type="checkbox"/> Dúvida |  | <input type="checkbox"/> Preocupação | |
|  | <input type="checkbox"/> Empatia | <input type="checkbox"/> Saudade | |
| <input type="checkbox"/> Entusiasmo |  | <input type="checkbox"/> Surpresa | |
|  | <input type="checkbox"/> Euforia |  | <input type="checkbox"/> Susto |

O que fariam diferente? Alguma ideia? Alguma inspiração? Alguma sugestão?

Gostaram de participar das oficinas durante o semestre?

Sim; Não; Por que? _____

Gostariam de fazer alguma pergunta? (por favor escreva no verso desta folha)

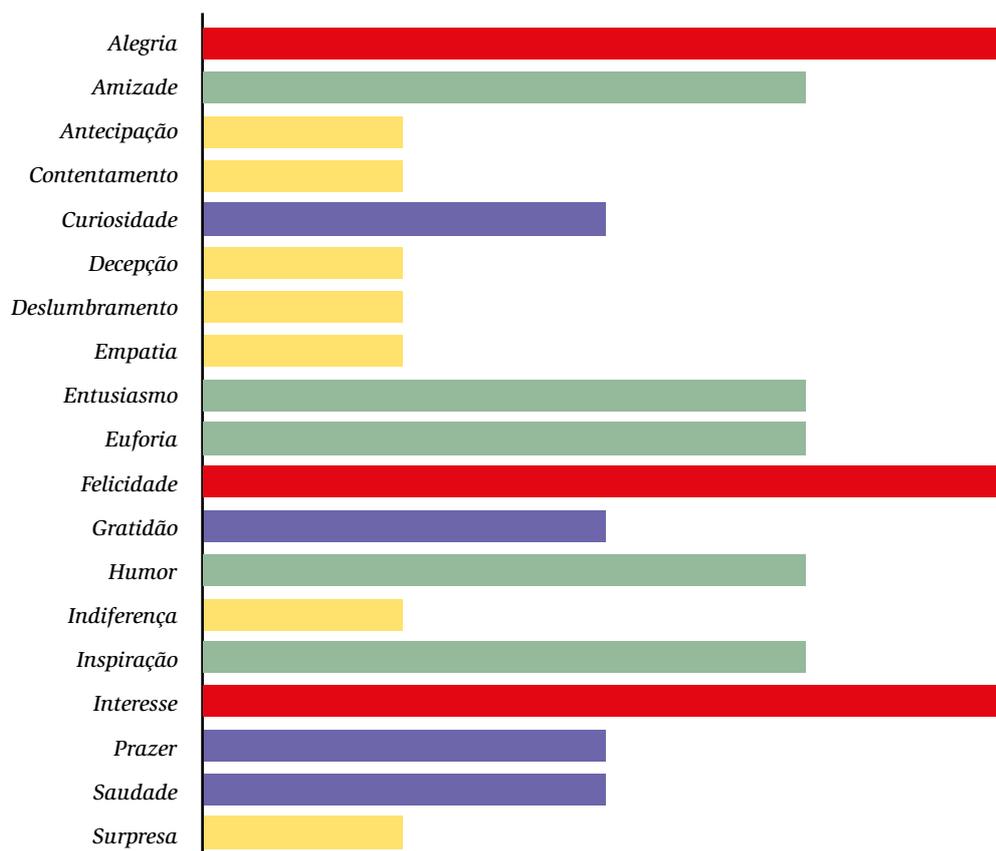
Como avaliam toda a experiência?

Péssima Ruim Média (indiferente) Boa Ótima



Figura 97: Ficha de avaliação que foi preenchida pelos grupos

O gráfico mostra as emoções mais citadas, a maioria positiva, nas fichas de avaliação.



Quadro 4. Gráfico das emoções.

O que fariam de diferente? Alguma sugestão?

“Não, para nós tudo foi perfeito, não mudaríamos nada”.

Gostaram de participar das oficinas?

Todos responderam que sim. Os motivos: “porque foi uma ótima experiência, ficou na memória; porque foi muito divertido; porque nos reunimos e conseguimos ter experiências que nos interessavam”.

Como avaliam toda a experiência?

Todos os grupos avaliaram a experiência como “ótima”.

REFERÊNCIAS

- ABNT, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Norma Brasileira. ABNT NBR 9050. Acessibilidade e edificações, mobiliário, e espaços e equipamentos urbanos. 2004, Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/GuiaPraticoDeAcessibilidade.pdf>
- ALVES, Clarissa Martins. **Poéticas do Porvir: os estudos de tendências como prática entre o Design e a Antropologia**. Dissertação. Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Design e Expressão Gráfica. – Universidade Federal de Santa. Florianópolis, SC, 2016.
- ANGELI, 2005. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. (org.) **Museu, Educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP., Papirus, 2005.
- BÁEZ, Fernando. História universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque. Tradução de Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- BALERDI, I. P. Universidad, Museos, Museologia: una ecuación inacabada. in: NAVARRO, C. B.; TORRES, M. T. M. (org.) **La Museologia y la Historia del Arte**. Murcia, Espanha: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2006, p. 21-50.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa, 1977.
- BARROS, A.; LEHFELD, N. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Pearson, 2007.
- BELLONI, M. L. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n.1; p. 57-82, jan/jun 2007.
- BEMVENUTI. In: CASTRO, F. et al. (org.). **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo, Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única Infância berlinense: 1900**. Tradução João Barrento. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Estatuto de Museus**. Lei 11.904 de 14 de janeiro de 2009. Disponível em goo.gl/x4VzKx (Acesso em 07/04/2018)
- BRASIL. **Política nacional de museus**. NASCIMENTO JR e CHAGAS, M. (org.). Brasília : MinC, 2007.
- BRUNO, Maria Cristina. Definição de Curadoria: Os caminhos do enquadramento, tratamento e extroversão da herança patrimonial. JN Bittencourt (org). **Cadernos de Diretrizes Museológicas 2**, 2008. Disponível em <https://goo.gl/9aMvGx> (acessado em 07/04/2018)
- BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. Educação & Realidade, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010.
- BUTTLER, S. 1972 in NASCIMENTO, S. e VENTURA, P., A dimensão comunicativa de uma exposição de objetos técnicos. Ciência & Educação, v. 11, n. 3, 2005.

- CABRAL, Magali; RANGEL, Aparecida. A curadoria de processos educativos de ações esparsas à curadoria. In: JULIÃO, Letícia; BITTENCOURT, José Neves (Orgs.). **Cadernos de Diretrizes Museológicas 2: mediação em museus: curadorias, exposições, ação educativa**. Belo Horizonte: Superintendência de Museus, p. 161-171, 2008.
- CAMPOS, N. P. Natureza Morta, Uma proposta de Ensino Aprendizagem de Conteúdos Estético-Artístico-Visuais. In: COSTA, Fabíola C.B. e CAMPOS, Neide P. **Artes Visuais e Escola: para aprender e ensinar com imagens**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003
- CARVALHO, A. Especialização de conceitos curatoriais. In: **Revista ARA nº 6**. Outono/inverno 2019. Grupo Museu/Patrimônio FAU-USP, SP, p. 135.
- CARVALHO, C. e LOPES, I. O público infantil nos museus. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 41, n.3, p. 911-930, jul/set 2016.
- CARVALHO, Cristina. **Quando a Escola vai ao Museu**. Campinas, SP. Papyrus. 2016.
- CASTRO, F. et al. (org.). **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.
- CASTELLS, A. 2007. In: GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008. P. 53.
- CASTELLS, A. e NARDI, L. (orgs.) **Patrimônio cultural e cidade contemporânea**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2012.
- CAZELLI e Coimbra. Avaliar Ações Educativas em museus: como, para quê e por quê? In: **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)
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHAGAS, M. Breves sugestões para a antropologia de autor. In: RAMOS, F. R. L. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó, Argos, 2004
- CHAGAS, Mario. Apresentação. In: CHAGAS, M. e STUDART, D. e STORINO, C. (orgs.) **Museus, biodiversidade e sustentabilidade ambiental**. Rio de Janeiro: Espirógrafo Editorial: Associação Brasileira de Museologia, 2014.
- CHAGAS, Mario. In: Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro, 1º. 2010, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010. **Coleção FCRB Aconteceu**; 10, 352 p.
- CHHATRAPATI Shivaji Maharaj Vastu Sangrahalaya. <https://www.livemint.com/Leisure/IJQqX58YiMwqWIGiQHoeUo/Young-curators-envision-new-childrens-museum.html>
- CLIFFORD, James. Objects and selves – an afterword. In: STOCKING, G.W.Jr. (org.) **Objects and Others: Essays on Museums and Material Culture**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985. P. 236-246.
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Proposta pedagógica de inclusão educacional**. 2020. link: [capl.paginas.UFSC.BR/foles/2020/08/Proposta-Pedagogica-de-Inclusao-Educacional.pdf](http://capl.paginas.ufsc.br/foles/2020/08/Proposta-Pedagogica-de-Inclusao-Educacional.pdf)
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Regimento interno**. 2022. link: https://capl.paginas.ufsc.br/files/2022/04/REGIMENTO_CA_SUMARIO-Para-publicar.pdf
- CORSARO, William A. 2003. In: FANTIN, M. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.25, n. 59/2, p. 596-617, mai/ago 2016.

- CORSARO, William A. 2011 In: Martins, Karine Joulie. **Oficinas de cinema: olhares e participação de crianças e jovens na escola**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.
- COSTA e GOUVEIA. In: CASTRO, F. et al. (org.). **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.
- COSTA, F. C. B. Espaço estético – Colégio de Aplicação/UFSC – Novas paisagens contam novas histórias. In: DIAS, M. de F. S. (org.) **História, memória e práticas escolares**. Florianópolis, Letras Contemporâneas, 2014.
- COSTA, F. C. B. **“Museu menor”: um convite à arte** : poéticas do arquivo de uma professora de arte . Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.
- COSTA, F.C.B. e CAMPOS, N.P. Paisagens Reveladoras – Janelas de Passagens. In: COSTA, Fabíola C.B. e CAMPOS, Neide P. **Artes Visuais e Escola: para aprender e ensinar com imagens**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003
- CUNHA, C. S. Práticas curatoriais contemporâneas: autoria, negociações e colaborações. In: **Revista ARA n° 6**. Outono/inverno 2019. Grupo Museu/Patrimônio FAU-USP, SP, p. 161.
- CURY, Marília X. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. São Paulo: Annablume, 2005.
- D'ACQUISTO, Linda. **Learning on Display: Student-Created Museums That Build Understanding**. ASCD Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, EUA, 2006.
- DAVALLON, J. (1986) in: PADIGLIONI (2012) in: CASTELLS, A. e NARDI, L. (orgs.) **Patrimônio cultural e cidade contemporânea**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2012.
- DELAVALD, C. C., 2013. In: SCHMIDT, Flora Bazzo. **Crianças pequenas e museus: mapeamento e análise das produções acadêmicas acerca da relação entre museus e crianças de zero a seis anos**. Dissertação de Mestrado em Educação, UDESC, Florianópolis, 2019.
- DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de museologia**. Editores: Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury, tradução e comentários. – Florianópolis: FCC, 2014.
- DIAS, Thiago. **Curadoria autoral-coletiva de uma exposição educativa sobre racismo científico: relatando experiências itinerantes**. UFBA. Revista Ciências & Ideias. Vol. 12, n.2 – maio/julho 2021
- DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS, Brasil, Universidade do Minho – Braga, Portugal, **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.
- DUARTE, et al. 2013. In: IBRAM Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.
- ENCONTRO NACIONAL da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro, 1º. 2010, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010. **Coleção FCRB Aconteceu**; 10, 352 p.
- ESCOLA ELEMENTAR Allen Field. <http://www.milwaukeeenns.org/2013/08/01/block-party-launches-student-exhibit-at-artslarge-gallery/?cat=203> e <https://vimeo.com/71550476>
- FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e mídia-educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália**. Tese de Doutorado em Educação, UFSC, 2006.

FANTIN, M. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.25, n. 59/2, p. 596-617, mai/ago 2016.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. p. 216.

FANTIN, M. O Processo Criador e o Cinema na Educação de Crianças in: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. **Educação e Arte: As linguagens artísticas na formação humana**. Campinas, SP. Papyrus, 2008.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Cenários de pesquisa com e sobre crianças, mídia, imagens e corporeidade, in **Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação**, Vol. 37, n.1 p. 100-124, jan-mar. 2019, Florianópolis.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Questões e perspectivas da pesquisa com e sobre crianças no contexto da mídia e da cultura. In: **Anais II Simpósio Luso-brasileiro de Estudos da Criança** – Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, UFRGS, 2014. Disponível em: <http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407157090>

FANTIN, M., SANTOS, L. e VALENTE, L. Espaços da cidade e a educação de crianças: um mapeamento geográfico, histórico, afetivo, cultural e pedagógico. **Anais do X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias**. Rio de Janeiro, 2019

FARIA, A. B. G. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul/dez 2012.

FERRARA, F. D. **O Museu como espaço midiático**. Da exposição ao entretenimento. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica. PUC-SP, 2013

FREINET, C. 1996. In: FANTIN, M., SANTOS, L. e VALENTE, L. Espaços da cidade e a educação de crianças: um mapeamento geográfico, histórico, afetivo, cultural e pedagógico. **Anais do X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias**. Rio de Janeiro, 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2019.

GALLO, Sílvio. Infância e Poder: algumas indagações à escola. In: Kohan, W. O. (org.) **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GIL, A. C., **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. 2014. In: FANTIN, M. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.25, n. 59/2, p. 596-617, mai/ago 2016.

GIRAUDY, Danielle. **O museu e a vida**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória; Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, RS, Belo Horizonte: UFMG, 1990.

GOHN, Glória M. Educação não-formal na pedagogia social, **Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, USP, 2006. Disponível em <https://goo.gl/74ogBH> (acessado em 07/04/2018)

GOMES, M. F. e MONTEIRO. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita**, Belo Horizonte, Ceale FAE UFMG, 2005.

GOMEZ, Carol. **Video institucional do Colégio de Aplicação da UFSC**. Disponível em <https://youtu.be/OCId5xBF9u4>.

GÓMEZ, J. P. Novos cenários e ambientes de aprendizagem. Cap. 9. in: **Educação na era digital, a escola educativa**. Ed. Penso, Porto Alegre, 2015.

GONÇALVES, J. R. S. **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios**. Rio de Janeiro, IPHAN, 2007.

HAMMARBERG, 1990. In SOARES, N. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

HEIN, George E. John Dewey and Museum Education. In: **Curator: The Museum Journal**, California, v.47, n. 4. p. 413—427, 2004. p. 418.

HERKENHOFF, P. in: CUNHA, C. S. Práticas curatoriais contemporâneas: autoria, negociações e colaborações. In: **Revista ARA nº 6**. Outono/inverno 2019. Grupo Museu/Patrimônio FAU-USP, SP, p. 118.

HERNÁNDEZ -HERNÁNDEZ, Fernando. Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. **Revista internacional de investigación e innovación educativa**. Barcelona, 2019

HOMS, M. I. P. **Pedagogia Museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales**. Barcelona, Espanha: Ariel, 2007.

IBRAM Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

IBRAM Instituto Brasileiro de Museus. **Caminhos da Memória: para fazer uma exposição**. BORDINHÃO K., VALENTE L. e SIMÃO M. S. – Brasília, DF: IBRAM, 2017. Disponível em <https://goo.gl/pmHeCU> (acessado em 07/04/2018)

IBRAM Instituto Brasileiro de Museus, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/noticias/ibram-divulga-resultado-do-formulario-de-visitacao-anual-2020>. (Acessado em 30 de julho de 2022.)

KEARNEY, R. **Narrativa: educação e realidade**. Porto Alegre, v.37, n. 2, p. 409-432, maio/ago 2012.

KINARD, J. citado em “Kinard: Shaping a Neighborhood Museum into a Cultural Staple,” **Washington Post**, 9/16/77.

KRAMER, S. 1998. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. (org.) **Museu, Educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP., Papirus, 2005.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. (org.) **Museu, Educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP., Papirus, 2005.

LEITE, Maria Isabel. Crianças, velhos e museu: memória e descoberta in: **Cadernos do CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade Filigranas da Memória: Intercâmbios de Gerações**– Vol 26, n.68 – jan/abr. 2006.

LEITZKE, M. C. P. e POSSAMAI, Z. R. Curadorias compartilhadas: um estudo sobre as exposições realizadas no Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002 a 2009). **Atas do Seminário Internacional “O futuro dos museus universitários em perspectiva”** Universidade do Porto, Porto, 2014. (ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12520.pdf)

- LELLO, M. In: Lima , Rafaela e Köptcke, Luciana Köptcke. A relação entre Ciência da Informação, curadoria de exposições e educação em museus: uma reflexão. **Revista Museologia e Patrimônio**, v. 11, 2018 disponível em <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/download/678/637>.
- LIMA, Patrícia de Moraes. Infância, alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais, Universidade Federal de Santa Catarina – SC, Brasil, **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.
- LIMA, R. G. G. R.; KOPTCKE L. S. A relação entre Ciência da Informação, curadoria de exposições e educação em museus: uma reflexão, **Revista Museologia e Patrimônio**, Vol. 11, Nº 1, 2018.
- LIMA, S. F. de e CARVALHO, V. C. de. Cultura Material e coleção em um museu de história: as formas espontâneas de transcendência do privado. In: FIGUEIREDO, B. G. e VIDAL, D. G. (orgs.) **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. Belo Horizonte, MG; Argumentum, Brasília, DF, CNPQ, 2005.
- LOPES, M. M. 2003. In: CASTRO, F. et al. (org.). **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.
- LOPONTE, Luciana Grupelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/98574>
- LOURENÇO, M. C. F. Memorial étnico: curadoria e reparação. In. **Revista ARA nº 6**. Outono/inverno 2019. Grupo Museu/Patrimônio FAU-USP, SP, p. 29.
- LUTZ, B., 1922 In: CASTRO, F. et al. (org.). **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.
- MACEDO, N. M. R. et al. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa intervenção com crianças. In: PEREIRA, R. e REZENDE, N. M. (orgs.) **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.
- MACEDO, N. e FLORES, R. O retorno às crianças como etapa da pesquisa feita com elas: caminhos e desafios. In: PEREIRA, R. e REZENDE, N. M. (orgs.) **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.
- MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- MARANDINO, M. A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência. **História, Ciências**, v. 12, Saúde. Manguinhos, Rio de Janeiro, 2005.
- MARGOLIS, C citada em “**Exhibits**” Anacostia Neighborhood Museum. Washington, D.C.: Smithsonian Institution, 1972.
- MAROEVIC, Ivo. **Introduction to Museology: The European Approach**. Munique, Verlag, 1998.
- MARQUES e GRZYWSKI, 1990. In: LEITE, Maria Isabel. Crianças, velhos e museu: memória e descoberta in: **Cadernos do CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade Filigranas da Memória: Intercâmbios de Gerações**– Vol 26, n.68 – jan/abr. 2006.
- MARTINS, Karine Joulie **Oficinas de cinema: olhares e participação de crianças e jovens na escola**; Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciênciasda Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.
- MARTINS, M. C. e CELESTE, M. (2006) In: DUTRA, Mariana Ratts. **Curadoria compartilhada na experiência de mediação cultural no Museu de Arte Contemporânea do Ceará**. Recife, 2014.

MCMANUS, 2013. In: IBRAM Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

MENESES, Ulpiano B. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento históricos. Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Universidade de São Paulo. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Ser. v.2 p. 9-42 jan./dez. 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5289>. Acesso em: 29 abril 2022.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Educação e Museus: sedução, riscos e ilusões. **Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras**, n.27 – jan/jun, Porto Alegre, 2000.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanado intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MONTANDON, C.; LONGCHAMP P. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva Revista** do CED/UFSC, Florianópolis, v. 25, n. 1, 105-126, jan.-jun. 2007.

MOREIRA e MASSARANI. In: CASTRO, F. et al. (org.). **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.

MOUTINHO, M. C. A Construção do Objeto Museológico, **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 4, n. 4, 11. 1994 Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/244>

MUSEU E ARQUIVO do Condado de Lennox. <https://lennox-addington.on.ca/news/be-curator-day-museum-kids-june-3rd>

MUSEU ERIE de Arte. Fonte: <https://erieartmuseum.org/kids-as-curators/> e <http://kidcurators.com>

MUSEU NACIONAL de Varsóvia. <https://www.bbc.com/news/blogs-news-from-elsewhere-35670225>

NASCIMENTO JR, José, TRAMPE, Alan, ASSUNÇÃO, Paula dos S. (Org.). **Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972**. Brasília: Ibram/MinC; Programa Ibermuseos, 2012

NASCIMENTO e GONÇALVES. In: CASTRO, F. et al. (org.). **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.

OBRIST (2014) In: CUNHA (2012) **Revista ARA nº 6**. Outono/inverno 2019. Grupo Museu/Patrimônio FAU-USP, SP, p. 29.

ORELLANA, 2011. In: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS, Brasil, Universidade do Minho – Braga, Portugal, **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

ORELLANA, 2014. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Questões e perspectivas da pesquisa com e sobre crianças no contexto da mídia e da cultura. In: **Anais II Simpósio Luso-brasileiro de Estudos da Criança** – Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, UFRGS, 2014. Disponível em: <http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407157090>

OROFINO, K. Z. **Crianças e Arte Contemporânea: experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos**. Tese de Doutorado, UFSC, 2017.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1978.

PANOFISKY, E. 1987. In: CARVALHO, Cristina. **Quando a Escola vai ao Museu**. Campinas, SP. Papyrus. 2016

- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- PEREIRA, M. 2010. In: CASTRO, F. et al. (org.). **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.
- PEREIRA, Rita e MACEDO, Nélia. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças in: _____ (org.) **Infância em Pesquisa**. Rio da Janeiro, Nau, 2012.
- PARK, 1996. In: LEITE, Maria Isabel. Crianças, velhos e museu: memória e descoberta in: **Cadernos do CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade Filigranas da Memória: Intercâmbios de Gerações**– Vol 26, n.68 – jan/abr. 2006.
- PERÉZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Porto Alegre, Penso, 2015.
- PERRELA, S et al. Um modelo interativo e digital de fruição museal. In: In: PIACENTINI, T. e FANTIN, M. **Encontro: culturas, crianças, museu e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 125-135.
- PIACENTINI, T.; FANTIN, M. Museu do Brinquedo como Centro Cultural Infantil in Leite M. I. (org.) **Museu, Educação e Cultura: Encontro de Crianças e Professores com Arte**. Papirus Editora, Campinas, SP, 2010
- PIACENTINI, Telma. **Brincadeiras Infantis na Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 2010.
- PIACENTINI, Telma. O invisível acontece: 20 anos de Museu do Brinquedo/UFSC in: FANTIN; GIRARDELLO. **Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea: infância, comunicação, cultura e arte**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 691p.
- POL, E. e ASENSIO, M. La historia interminable: una visión crítica sobre la gestión de audiencias infantiles en los museos, mus-A, **Revista de los Museos de Andalucía**, Espanha, PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL, N° 6, ABRIL 2006
- POMIAN, K. 1987. In: GONÇALVES, J. R. S. **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios**. Rio de Janeiro, IPHAN, 2007.
- PONTES, A. **Estudo de caso de UX: Museus e exposições: acessibilizando o acesso a espaços culturais virtuais**. <https://brasil.uxdesign.cc/acesso-a-espacos-culturais-virtuais-estudo-de-caso-em-ux-1b7094f62a54>
- PORCHER, Louis. **Educação Artística: luxo ou necessidade**. São Paulo, Summus, 1982.
- POSSAS, H. C. G. Classificar e Ordenar: os gabinetes de curiosidades e a história natural. in: FIGUEIREDO e VIDAL (orgs.). **Museus: dos gabinetes de curiosidades ao museu moderno**. Belo Horizonte, MG, Argumentum; Brasília, DF, 2005, p. 151-164.
- POULOT, Dominique. **Museu e Museologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- PRYKE, Louise. Hidden Women in History: Enningaldi-Nanna, Curator of the World First Museum. **The Conversation**, 2019. Disponível em <https://theconversation.com/hidden-women-of-history-ennigaldi-nanna-curator-of-the-worlds-first-museum-116431>
- RAMOS, F. R. L. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó, Argos, 2004
- RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo, Summus, 1982.
- ROQUETTE-PINTO, 1918. In: CASTRO, F. et al. (org.). **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.

- RONCHI, E., MOLNAR, A. e ROBINSON, L. Atendendo às necessidades das crianças no ambiente digital. p. 224. In: **O futuro da infância no mundo digital: ensaios sobre liberdade, segurança e privacidade**. 5Rights Foundations (trad. Paulo Padilha). São Paulo: Instituto Alana, 2021 (livro eletrônico).
- RUAS, Claudia; LEITE, Maria Isabel (org.) **Precisamos Priorizar as Crianças: pandemia, educação & infância**. Florianópolis, O Livreiro das Rosas, 2020.
- RUPP, B. 2011. DIAS, Thiago. **Curadoria autoral-coletiva de uma exposição educativa sobre racismo científico**: relatando experiências itinerantes. UFBA. Revista Ciências & Ideias. Vol. 12, n.2 – maio/julho 2021
- SALGADO, Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira. Metodologias de percurso: encontros, trocas e formação compartilhada entre crianças e educadores em museus. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 14 n.1, jan./jun. p. 1-118, 2016.
- SANTOS, 1997. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. (org.) **Museu, Educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP., Papirus, 2005.
- SANTOS, F. H. **Metodologia Aplicada a Museus**. São Paulo. Editora Mackenzie, 2000.
- SANTOS, L. F. dos. **Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da educação infantil**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.
- SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Encontros Museológicos** – reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro. Minc/IPHAN/DEMU, 2008.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; BARRA, Sandra. Os Saberes das Crianças e as Interações na Rede. **Revista Eletrônica Zeroseis**. CED/UFSC. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroeis/article/view/1776>
- SCHEINER, Tereza. Comunicação, Educação, Exposição: novos saberes, novos sentidos. **Semiosfera**, ano 3, n° 4-5, 2003.
- SCHELBAUER, 2006. In: CASTRO, F. et al. (org.). **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.
- SCHMIDT, Flora Bazzo. **Crianças pequenas e museus: mapeamento e análise das produções acadêmicas acerca da relação entre museus e crianças de zero a seis anos**. Dissertação de Mestrado em Educação, UDESC, Florianópolis, 2019.
- SMITH. In CUNHA, C. S. Práticas curatoriais contemporâneas: autoria, negociações e colaborações. In: **Revista ARA n° 6**. Outono/inverno 2019. Grupo Museu/Patrimônio FAU-USP, SP, p. 161.
- SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SETTON, Maria da Graça J.; OLIVEIRA, Mirtes Marins de. Os Museus Como Espaços Educativos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e162678, 2017. Disponível em <https://goo.gl/6AHFtT> (acessado em 7/4/2018).
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. Cortez Editora, São Paulo, SP, 2010.
- SIBÍLIA, Paula. **Redes ou Paredes**. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2016.
- SILVA, E. L. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; EYNG, Ana Maria. A criança participativa: percepções sobre direitos humanos e aprendizagens. In: **III Congresso Internacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas: Democracias, desigualdades e lutas sociais**. Anais. Curitiba, PUCPR, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/humanitaspucprdh/120238-a-crianca-participativa--percepcoes-sobre-direitos-humanos-e-aprendizagens/>. Acesso em: 25/04/2022.

SILVA, Mariana Girardi Barbosa. Educação para o Patrimônio. Os Museus como fonte de conhecimento e educação: a contribuição do Museu Hering. **Temáticas Educativas**. Museu Hering. Fundação Hermann Hering, Blumenau, 2012.

SIMON, Nina. **The participatory museum**. Santa Cruz, Museum 2.0, 2010

SIROTA, Régine. **Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar**. Institut National de Recherche Pédagogique, – Université René Descartes, – Paris V, Tradução: Neide Luzia de Rezende, Cadernos de Pesquisa, no 112, março/ 2001.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SOTO, 2010. In: CASTRO, F. et al. (org.). **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.

TOLETINO. In: CASTRO, F. et al. (org.). **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.

TRIGUEIROS, F. dos Santos. **Museu e Educação**, Ed. Pongetti, RJ. 1958.

UNESCO, 1968. In: IBRAM Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

VALENTE, L., PIACENTINI, T. e PATTÉ, N. Imagens e Crianças Brincadeiras, In: PIACENTINI, T. e FANTIN, M. **Encontro: culturas, crianças, museu e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 125-135.

VASCONCELLOS, C. de M. Curadoria em museus antropológicos. **Anais do Museu Paulista** v.29. São Paulo, Nova série vol 29, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. 1982. In: GOMES, M. F. e MONTEIRO. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita**, Belo Horizonte, Ceale FAE UFMG, 2005.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico, livro para professores**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WOOLEY, C. L. **Escavações em UR**. Londres, Kegan Paul Ltd. 2006.

ZURK, Bernardo. Imagina enquanto eu te conto in: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine. **Educação e Arte: As linguagens artísticas na formação humana**. Campinas, SP. Papirus, 2008.