

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPG-E)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O QUE AS CRIANÇAS FALAM SOBRE O MUSEU...

CELIA L. B. FLORES

FLORIANÓPOLIS
2007

CELIA L. B. FLORES

O QUE AS CRIANÇAS FALAM SOBRE O MUSEU...

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Profa. Dra. Jucirema Quinteiro.

FLORIANÓPOLIS
2007

Agradecimentos:

Decretar a finalização dessa dissertação (isso porque acredito que nenhuma estará pronta e acabada no momento em que o prazo se esgota, por isso decretamos sua interrupção...) faz emergir muitos sentimentos... A alegria de ter cumprido a tarefa a que me propus; o orgulho de olhar as páginas escritas – frutos de tanto trabalho! –, mas, também, um certo vazio, a sensação de que algo que estava por dentro de mim, que era parte minha, ganhou (ou está em vias de ganhar) vida própria. E fico pensando em tudo o que já vivi, nas tantas trocas, conversas, discussões, aulas assistidas e ministradas... Enfim, em tudo e todos que me ajudaram a chegar aqui, neste texto, que agora ganha autonomia e diz por si o que eu intentei dizer ao longo do Mestrado. É primordial, então, agradecer a quem esteve presente nessa minha caminhada, aqueles que conscientemente ou não, diretamente ou não, são responsáveis por essa conquista.

Começando bem do começo (pedindo licença pelo jogo redundante de palavras), preciso agradecer aos meus pais ARMANDO E VERA, que me ensinaram a ser persistente e batalhadora (entre muitas outras coisas!) e me apoiaram, mesmo não compreendendo meu impulso de seguir para outra cidade e cursar por lá o Mestrado. Às minhas irmãs RENATA E EMILIA, que me ajudaram a manter-me firme nos momentos difíceis, que me visitaram e levaram alegria a minha casa catarinense! Não pensem nunca que fizeram pouco... Ao meu cunhado, ZULMIR, agradeço a leveza e a disponibilidade de dirigir horas a fio para levar meu carro do Rio de Janeiro para Florianópolis, mesmo tendo poucos dias para ficar na cidade. Ao meu cunhado CLÁUDIO, entre outras coisas, agradeço o empréstimo precioso do livro “Universos da Arte”, ainda no início de minha experiência no Mestrado.

Mas devo dizer que minha incursão pelo Sul do Brasil não começou por Florianópolis... Primeiro, pousei em Criciúma, onde fiz amigos e pude ir lapidando melhor minha intenção de estudo. Quantos agradecimentos tenho a fazer aqui... A todos os integrantes do GEDEST devo agradecer por terem me recebido de braços e corações abertos no grupo. Mas, inevitavelmente, lá encontrei amigos, descobri afinidades, dividi momentos da minha vida... ANDRESSA (Maria), muito obrigada por sua amizade, carinho, cuidado, pelas conversas, pelas hospedagens... Você é uma amiga querida que conquistei e que quero ter sempre! D. VERA e RAFAELA também não poderiam ficar de fora desses agradecimentos: obrigada por me acolherem, pelos doces maravilhosos e pelos almoços tão

precisava... Isso é i-nes-que-cí-vel! Nem com todas as palavras existentes poderia expressar meu sentimento de gratidão. Gratidão eterna e revertida numa dívida muito alegre! Aliás, nessa história toda acabei acolhida não só por você, mas também por aqueles que a cercam: MÁRCIO; CIÇA; DANI; MARCOS; CAIO; TATI E CAROL, obrigada não apenas por dividirem um pouquinho da Bel comigo, mas também por terem sido sempre tão especiais e carinhosos. Vocês realmente me fizeram sentir querida e à vontade em sua casa! Obrigada!

Há, ainda, os agradecimentos às amigas queridas que acompanham há tempos minha trajetória e ficaram no Rio torcendo pelo meu sucesso nas terras catarinenses: CLÁUDIA RUAS; RUTH; MÔNICA e DENISE, obrigada por continuarem por perto e por serem parte tão importante da minha caminhada!

Parte importantíssima em meu percurso também, e mais uma vez disposta a me auxiliar, foi a ESCOLA OGA MITÁ. Agradeço muitíssimo toda a EQUIPE que foi parceira durante anos de trabalho e, mais uma vez, foi solícita quando procurei a escola para realizar a etapa de campo desta pesquisa. Em especial, desejo agradecer às professoras que me emprestaram seu tempo enquanto realizava a atividade de pesquisa com as crianças de 1ª à 4ª séries: ANA CAROLINA; FLÁVIA; MARA; PETRÔ; ROSA; DANIELE; TECA E TODAS AS CRIANÇAS que participaram comigo desses momentos. Agradeço, também, as FAMÍLIAS que concederam a autorização para que eu pudesse utilizar as falas das crianças nesse trabalho. Essa pesquisa pôde se realizar graças a vocês! Obrigada!

Agradeço à Profª Drª JUCIREMA QUINTEIRO, minha orientadora, o abrigo em sua casa durante todo o primeiro ano do Mestrado, estrutura básica de que eu necessitava para organizar idéias e emoções para que se transformassem neste texto. Além disso, por termos conseguido sobrepor os percalços e pelas interferências feitas ao longo da escrita do trabalho. Comemoro junto com você essa entrega!

Agradeço, por fim, a quem acompanhou mais de perto todos os meus sentimentos durante a realização do Mestrado; com quem dividi angústias, tristezas, alegrias; com quem debati minhas hipóteses e para quem contava resultados; e que mesmo não fazendo parte deste trabalho, foi incansável e um ótimo ouvinte: ELTON, obrigada por ser tão companheiro! Seus estímulos, incentivos e colos foram fundamentais para que eu chegasse aqui! Te amo!

OBRIGADA A TODOS, MESMO!

Resumo:

Partindo de pesquisa bibliográfica e de pesquisa empírica, esta dissertação tem como principais objetivos perceber a relação das crianças com os museus compreendendo que conceitos possuem sobre eles; refletir sobre o papel destes espaços na formação pessoal das crianças; bem como levantar possíveis encaminhamentos para políticas de acesso aos museus.

Entendendo que o direito à cultura (compreendendo o conhecimento nas suas várias dimensões como formação cultural) é essencial ao homem em seu processo de humanização, essa produção recorta os espaços denominados MUSEUS como sendo também *lócus* de acesso aos bens culturais. Através da pesquisa, busca-se trazer à tona discussões sobre educação e cultura na formação da criança e tem como pano de fundo a discussão sobre os direitos da criança.

Em pesquisa de campo realizada com crianças de 7 a 10 anos, estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries) de uma escola particular da zona norte do Rio de Janeiro, realiza-se a investigação sobre a forma como elas efetivamente têm acesso a estes espaços e ganha corpo a discussão sobre a relação entre educação formal e a formação cultural das pessoas, sublinhando a experiência das crianças nos museus como significativa fonte de ampliação de seu repertório cultural.

A pesquisa, a princípio realizada na escola como local em que se encontraria a coletividade das crianças, ganha novos contornos quando emergem as falas das crianças sobre suas experiências em museus. A partir dos relatos trazidos, as crianças falam fortemente da relação por elas vivida entre museu e aprendizagem e, ainda, apontam seu acesso aos museus via escola.

Palavras-chave: educação – infância / criança – escola – direito à cultura – museu

Sumário

- Introdução	09
- Capítulo I – Educação; escola; crianças; cultura e o direito ao museu: elementos históricos, políticos e ideológicos para uma reflexão	19
-1.1. A questão do direito numa sociedade “pouco” escolarizada.....	19
- 1.1.1. Do período colonial... Algumas heranças.....	19
- 1.1.2. A independência brasileira: movimento intra-elite.....	21
- 1.1.3. Brasil independente, mas ainda sob o regime da monarquia.....	22
- 1.1.4. Ainda sob a monarquia... A necessidade de construção de uma identidade nacional.....	24
- 1.1.5. A escola de bacharéis e a volta à discussão sobre a instrução pública...26	
- 1.1.6. Finalmente a República! Será que isso muda alguma coisa?.....	28
- 1.2. De que crianças falamos?.....	30
-1.2.1. A contribuição de Ariés.	31
- 1.2.2. Diferentes influências na forma de olhar a criança.....	32
- 1.2.3. A coexistência de conceitos.....	35
- 1.3. Cultura e espaços de cultura: ampliação do acervo de nossos conhecimentos, necessidade humana.....	39
- 1.3.1. Cultura: alguns pressupostos.....	40
- 1.3.2. CulturaS e conhecimentoS.....	41
- 1.4. Museus – espaços de cultura.....	45
- 1.4.1. Das origens aos conceitos.....	46
- Capítulo 2: Apresentando as bases da pesquisa de campo.....	52
- 2.1. Escola Oga Mitá: breve contextualização do campo-escola.....	53
- 2.2. Elucidando questões e objetivos.....	56
- 2.3. Apresentando os Procedimentos metodológicos.....	57
- 2.4. Discutindo sobre a ética na pesquisa com crianças: quem autoriza quem?.....	63
- Capítulo 3: Dando voz e vez às crianças! O que elas pensam, sentem, conhecem e dizem sobre o museu.....	66

- 3.1. Como as crianças chegam no museu?.....	68
- 3.2. Para quê serve o museu?.....	73
- 3.3. As crianças gostam do museu!.....	79
- Museu é lugar de aprender, divertir-se e ver arte! Tecendo algumas considerações finais	92
- Referências bibliográficas	97
- Bibliografia comentada	102
- Anexos – transcrições dos encontros com as crianças	109

Introdução

*Céu
A criança olha
Para o céu azul
Levanta a mãozinha
Quer tocar o céu.
Não sente a criança
Que o céu é ilusão:
Crê que o não alcança,
Quando o tem na mão.*

Manuel Bandeira

Há treze anos venho trabalhando como professora na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por dez anos, trabalhei na Rede Privada de Ensino e nos últimos cinco anos conciliava esta com a Rede Municipal do Rio de Janeiro. Junto a este período de experiência profissional, venho, também, ampliando meu conhecimento teórico sobre Educação. Neste processo, concluí minha graduação em Pedagogia na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro –, uma especialização em Educação Infantil na PUC-Rio e, no ano de 2005, fiz parte do GEDEST – Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética (cujo centro de interesse passa, particularmente, pelas questões culturais) na UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense e do GEPIEE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (que traz à luz, particularmente, as questões dos direitos sociais das crianças) na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina onde também curso o Mestrado em Educação na linha Educação e Infância, que me permite aliar os interesses acerca da infância, direito ao acesso à cultura e espaços não formais de educação.

Cabe deixar claro, aqui, que compreendo que os espaços não formais de educação desempenham função complementar à escola (no sentido de que também veiculam conhecimentos / informações importantes), esta entendida como espaço formal de educação. Assim, todos os espaços que se propõem de alguma forma informativos / educativos, estão englobados por tal definição, quais sejam: museus; centros culturais; teatros; cinemas; entre outros. O que os diferencia, entre outros aspectos, é, justamente, o caráter sistematizado com o qual a escola lida com os conhecimentos, enquanto que os outros espaços não têm, *a priori*, este compromisso.

... a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de “transposição didática” (Forquin, 1993, p.16).

Entretanto, mesmo reconhecendo essa idéia de que há um caráter complementar à escola nas atividades desenvolvidas nos espaços não-formais de educação, que se poderia criar diálogos infinitos entre estes espaços, aliando a rotina no trabalho em sala de aula e as discussões teóricas que fui tecendo ao longo deste caminho, percebo que a escola tem priorizado o trabalho com os conhecimentos sistematizados / científicos e dá poucos subsídios para que as crianças exerçam seu direito de ampliação do repertório artístico-cultural, na medida em que oferece / propicia pouco contato com outras formas de conhecimento.

Comecei a me questionar sobre isso, sobre a razão destes diálogos serem tão pouco exercitados ou mesmo não acontecerem, sobre os motivos que afastam as discussões entre as instituições formais e não-formais de educação. Por que parte da formação cultural dos sujeitos acaba obscurecida por nossas instituições formais de educação ou por nossos processos sociais (buscando não culpar apenas a escola por esse distanciamento)? Além disso, cabe pensar, ainda, sobre o acesso das crianças, em particular, aos espaços não-formais de educação. Como esperar que adultos visitem museus se não há uma prática de visitação instaurada, desde cedo, em suas vidas? E se os adultos não visitam os museus, como garantir o acesso das crianças a tais espaços? Tais investigações começaram a me parecer fundamentais para aprofundar meu entendimento sobre o processo de formação das crianças.

No que se refere à escola em relação ao trabalho com os conceitos artístico-culturais, vejo comumente em minhas andanças e, ainda, ao conversar com professores com os quais trabalho em cursos de formação continuada, que músicas e filmes vez ou outra “entram” na escola, e sobre este ponto há muito que se discutir... Muitas vezes estes são trazidos pelas próprias crianças e ficam subordinados a que haja um tempo “livre” para que possam ser partilhados. As músicas, mesmo quando são levadas pelos adultos, estão em função de quê? Das Festas Juninas, das apresentações para as mães e para os pais em “suas” datas comemorativas! E que músicas são essas? Qual o critério de escolha? Os

filmes, na maioria das vezes, entram como “tapa buracos”, uma atividade para entreter as crianças quando não há “matéria” a ser dada. E as questões que fiz acima se repetem: Que filmes são esses? Qual o critério de escolha? Estas são questões retóricas, que realmente não me proponho a desvendar ao longo do trabalho, mas que certamente foram me incomodando e me impelindo a esta produção. São indagações que me inquietam¹, pois assim como Ostetto (2004) acredito que:

A massificação de ‘produtos culturais’ é um dado inegável dessa sociedade em que os produtos colocados à venda seguem o ‘gosto do mercado’ mais que o ‘gosto popular’. Na verdade, o povo transformado em massa, é também o mercado onde serão divulgados e vendidos esses artigos, como, por exemplo, os produtos da indústria do disco (p.48).

Buscando outro olhar para essa trama, percebo que idas a museus e centros culturais (quando a cidade oferece estes locais), ao menos ao que aponta a minha experiência, são mais facilmente pensadas e articuladas pelos adultos, na maioria das vezes com um planejamento bem “amarrado” e organizado a respeito do que fazer nestes espaços. E essa possibilidade de contato que acaba estabelecida também me desperta curiosidade.

Tenho refletido bastante, sobre a importância que vejo terem estas experiências ao longo do processo de formação do sujeito, compreendendo tal formação (e conseqüente ampliação do repertório artístico-cultural das crianças) como um direito. Tenho me questionado sobre como a escola pode realmente ocupar-se do trabalho com os conhecimentos científicos, já que essa é sua função enquanto instituição, sem abrir mão do diálogo e do estabelecimento de uma “ponte” com os espaços não-formais, cuja prioridade é a veiculação dos conhecimentos estéticos / poéticos.

Sinto-me instigada a refletir sobre o que nos leva – a todos nós, nossa sociedade – à distância de ambientes de informação / formação cultural. Pensando na cidade em que nasci – Rio de Janeiro –, e na quantidade de espaços de importância mais do que reconhecida em termos de veiculação da cultura produzida pela humanidade existentes no Centro², por exemplo, acho espantoso notar o tanto de pessoas que passam diariamente em frente a estes

¹ E inquietam a outras pesquisadoras também como FIAMONCINI, Luciana; SUBTIL, Maria José D.; FANTIN, Mônica.

² Museu Nacional de Belas Artes; Paço Imperial; Biblioteca Nacional; Teatro Municipal; Palácio Gustavo Capanema; Centro Cultural Banco do Brasil; Centro Cultural dos Correios, entre muitos outros.

espaços, mas não os adentram. Valorizamos a instituição escolar, mas pouco nos sentimos à vontade para frequentar espaços culturais outros³. Reconheço que todas as pessoas inserem-se em contextos sociais repletos de cultura, mas proponho-me, aqui, a levantar questionamentos justamente sobre o acesso e a circulação de todos aos espaços legitimados pela sociedade como meios de veiculação dos bens culturais produzidos pela humanidade. Essa opção não tem nenhuma intenção de diminuir o valor de outras práticas culturais ou universos de cultura, apenas delimita meu universo de discussão. E, penso, a estrutura de funcionamento de nossas escolas pode trazer dados que ajudem a explicar esse fenômeno.

Contribuindo para a minha reflexão, trago à tona Forquin (1993), que entende que a educação engloba a cultura na medida em que supõe a educação de alguém por outro alguém, e que o “conteúdo” a ser “ensinado” é sempre alguma coisa que nos precede (p.10), e mais, que apesar de reconhecer na educação seu papel de “transmissão cultural” defende que não se pode tomar isso ao “pé da letra”. Por ser a cultura plural, diversa,

ela [educação escolar] transmite, no máximo, *algo* da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento homogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação (p.15, grifo do autor).

Compartilhando dessa idéia, vejo reforçada minha intenção de investigar o acesso das crianças aos espaços não-formais de educação, em especial aos museus, já que isso se faz necessário para acessar e/ou ampliar o universo do sujeito com a diversidade da cultura apontada pelo autor.

Sinto-me ainda mais mobilizada ao perceber, fora do espaço escolar, um movimento muito intenso de atividades culturais voltadas às crianças: teatro, música, cinema... Com o fomento das grandes exposições que permearam o eixo Rio de Janeiro – São Paulo, principalmente, na década de 90, surgiram os serviços de atendimento voltados às crianças. Os museus, locais silenciosos e pacatos, voltados à visita do público adulto, passaram a receber mais e mais crianças. Existe, pelo que posso perceber, uma fatia do “mercado da

³ Refiro-me aqui mais especificamente aos espaços organizados de veiculação da cultura produzida pela humanidade como cinemas, teatros, museus, centros culturais etc.

cultura” voltado para as crianças e não deixo de me questionar sobre a forma como estas acessam e compreendem os “espaços de cultura”⁴.

Julgo ser de grande relevância, já que considero que as experiências artístico-culturais contribuem de forma marcante na formação do sujeito – por fomentarem os seus processos imaginativos, além de darem a este um sentido maior de humanidade –, pesquisar como as crianças vêm tendo acesso aos espaços de cultura e, mais, de que forma elas falam sobre estes espaços, que compreensão têm destes locais.

Em função da pesquisa ter uma duração prevista para realização, estabelecida pelas diretrizes definidas pelas agências financiadoras CAPES e CNPq etc, e a fim de garantir uma reflexão mais cuidadosa sobre o tema, faz-se necessário focar ainda mais a investigação. Assim, nessa pesquisa me propus a coletar as falas das crianças sobre os museus, entendendo-os como um recorte dos espaços de cultura, local onde podemos acessar alguns elementos da cultura e onde temos contato com conceitos artístico-culturais. Vale esclarecer minha opção por realizar esta pesquisa sobre os museus, expondo alguns dos motivos que me fizeram atentar a estes espaços de cultura e à relação das crianças com os mesmos.

Além de uma motivação bem pessoal – de meu gosto por visitar museus –, tenho observado, com curiosidade, a iniciativa destes locais de organizarem serviços educativos de atendimento às crianças. Se são organizados serviços voltados a elas é porque os profissionais que atuam nos museus esperam que elas visitem o espaço. Mesmo o fato de haver nos museus profissionais ocupados em pensar o atendimento às crianças pode revelar a existência de políticas de acesso. Interessa-me pesquisar como as crianças percebem sua inserção nestes espaços. Se elas de fato os estão acessando, como os percebem?

Outro ponto que chama minha atenção é o movimento que venho observando por parte do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), através do Demu (Departamento de Museus e Centros Culturais), – órgão vinculado ao Ministério da Cultura – no que se refere aos museus. Um exemplo desta movimentação é a instituição da Semana Nacional dos Museus, que a partir de 2005 tem desencadeado eventos e discussões de norte a sul do país. Outro exemplo deste esforço de elevar os museus, é a instituição de 2006

⁴ O termo “espaços de cultura” será utilizado ao longo deste texto para designar os espaços não-formais de educação, espaços onde podemos acessar alguns elementos da cultura, onde temos contato com conceitos artístico-culturais não sistematizados: museus, centros culturais, teatros; cinemas etc.

como o Ano Nacional dos Museus e os eventos promovidos em diferentes museus do país por conta desta “comemoração”. A preocupação deste órgão com a frequência das crianças nos museus fica explícita no tema da Semana Nacional dos Museus deste ano (15 a 21/5/2006): Museus e Público Jovem.

Ainda revelando as atenções que têm sido voltadas para os museus, no evento de lançamento do Ano Nacional dos Museus,

o ministro [da cultura] lembrou do papel dos museus e das instituições de memória como instrumentos estratégicos de inclusão social e de valorização do patrimônio cultural. Afirmou, ainda, que "neste ano serão realizados em todo o país fóruns, seminários, jornadas, encontros, pesquisas, projetos especiais e lançamentos de publicações". E ressaltou que, nos últimos três anos, foram quadruplicados os investimentos nos museus e que a área museológica recebeu recursos de R\$ 95 milhões em 2005 (Boletim Eletrônico do Demu, 23/3/2006)

Além disso, como mais um reforço para a escolha, coloca-se o custo envolvido na visitação de um museu. Dentre as atividades culturais disponíveis na cidade (cinema, teatro, shows etc.) os museus são os poucos espaços que oferecem, semanalmente, um dia com entrada franca. Talvez aqui esteja outro ponto que revela a existência de políticas de acesso.

A fim de observar a relevância do estudo que comecei a delinear, parti para a busca de produções acadêmicas que tivessem como principal objeto de estudo as crianças e sua relação com os museus. Para tanto, pesquisei no banco de dados da CAPES as produções a partir das palavras apontadas por mim como chave para essa discussão, defendidas no período de 1985 até 2005. Encontrei quatro produções, sendo três dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado. A dissertação de Maria Ângela Serri Francoio, intitulada **Museu de arte e ação educativa: proposta de uma metodologia lúdica**, narra a experiência do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo no desenvolvimento de uma “metodologia lúdica” aplicada pelo serviço educativo às crianças visitantes das exposições. Ela conta como as atividades e jogos proporcionados foram sendo transformados de acordo com as diferentes obras reunidas em três exposições distintas. Em sua dissertação intitulada **Páginas de história: a criança, o livro e a arte**, Renata Teixeira Nascimento de Sant’Anna e Silva, se propõe a refletir sobre os livros especialmente dirigidos ao público infantil que trazem como conteúdo as obras de arte, salientando a abrangência deste tipo de material inclusive às crianças não frequentadoras de museus. Gabriela Salles Argolo Costa,

defendeu a dissertação intitulada **Mediações transformadoras: olhares e saberes do encontro com a arte**, na qual procurou elucidar os diferentes significados e sentidos que são construídos nas relações de mediação estabelecidas entre a obra-de-arte e seu contemplador, usando suas próprias palavras “...a partir de falas de pessoas que possuem uma história afetiva e profissional com a arte. (p.02)”. Na tese de Doutorado de Maria Isabel Ferraz Pereira Leite, intitulada **O que desenham as crianças? Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância**, a pesquisadora narra o acompanhamento do serviço educativo oferecido em duas diferentes exposições e, a partir destas experiências, problematiza a ação dos monitores e professores durante as atividades de desenho propostas, confrontando os olhares e concepções vigentes sobre o grafismo infantil.

Por meio de contatos acadêmicos, pude ler três recentes produções que ainda não constam no referido banco de dados, também na área. A dissertação de Mestrado de Maria Teresa Jaguaribe Alencar de Moura, intitulada **Arte e infância – Um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu**, também se desenvolve a partir da observação de um programa educativo. Realizada no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, traz como foco central a busca por conhecer e compreender as interações entre crianças, jovens e adultos (visitantes ou profissionais do serviço educativo) e as obras de arte, bem como refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade de apreciação crítica que essa experiência pode proporcionar. Em sua tese de Doutorado intitulada **Instantâneos da visita: a escola no Centro Cultural**, Maria Cristina Carvalho acompanhou crianças, alunas de diferentes escolas, em sua visita ao Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro, buscando apreender as formas como estas apropriavam-se das obras vistas, dos encaminhamentos dados pelos monitores que as acompanhavam. Na tese de Doutorado de Sibeles Cazelli, intitulada **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?**, encontrei um estudo sobre o acesso dos jovens aos museus. Afirmando que o museu ocupa um lugar de destaque na rede de instâncias que desenvolvem a promoção da cultura, a autora procurou motivos, entre o que denominou capitais econômico, social e cultural, que explicassem o aumento ou diminuição do acesso de jovens a este espaço.

A maior parte das produções encontradas no levantamento trazem como foco de investigação o trabalho do serviço educativo em museus ou se utilizam deste serviço

educativo para encontrarem subsídios para suas discussões. O que noto com isso é que há poucas produções que trazem à tona discussões sobre a relação das crianças com os museus e que as encontradas debruçam-se, especialmente, sobre a questão do serviço educativo seja para propor outros caminhos, seja para elogiar a forma como o serviço é encaminhado. Uma unanimidade entre estas é, ainda, o fato de terem tido como *locus* de investigação o espaço de museus. Nestas produções, as crianças estão, mesmo que pela primeira vez, acessando o museu, estão dentro dele.

O trabalho de Cazelli é o único que, assim como este, tem como espaço de coletas de dados a escola. Mas o que o diferencia é o foco de atenção: a pesquisa é realizada com jovens estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental. Além disso, por trazer como amostra 2.298 alunos de escolas públicas e particulares da cidade do Rio de Janeiro, trabalha com informações colhidas por questionário, buscando um padrão no acesso aos museus.

É interessante perceber que estas produções são indícios significativos de que há uma preocupação dos profissionais da área de educação com a acessibilidade das crianças aos museus, mas falta ouvir as vozes infantis nesse processo. Foi neste sentido que tentei coletar as falas das crianças sobre museus no Rio de Janeiro, procurando explicitar as idéias / conceitos que formulam sobre estes espaços, a forma como os compreendem. Optei, ainda, por recolher essas informações numa escola e não num museu, entendendo a primeira como local propício para encontrar grupos de crianças com quem realizar a pesquisa. Não estar dentro do museu parecia, também, evitar uma identificação da pessoa da pesquisadora como “alguém do museu”. O grande desafio desta pesquisa é buscar ir além da mera constatação das falas das crianças sobre museus, procurando provocar uma reflexão / discussão acerca dos conceitos trazidos pelas mesmas crianças, sua declaração de acesso ou não a estes espaços e a forma como entram em contato com os museus. Como as crianças chegam aos museus? Se nunca foram a um, que informações têm sobre este espaço?

A fim de dar suporte para as discussões sugeridas neste trabalho, procurei organizar o Capítulo 1: “Educação; escola; crianças; cultura e o direito ao museu: elementos históricos, políticos e ideológicos para uma reflexão”. Iniciei-o remontando o processo histórico de nossa constituição enquanto povo brasileiro. Creio que nos debruçar a rever nossa história pode trazer indícios (ou grandes dicas) do que está por trás, por exemplo, de

numa cidade como o Rio de Janeiro, repleta de museus e centros culturais, inúmeros habitantes passam diariamente à porta destes locais e não terem tido desejo, vontade e/ou curiosidade de adentrá-los. Ou, ainda pior do que isso: terem sentido esse desejo, vontade e/ou curiosidade e não se sentirem à vontade para visitá-los.

Vivemos numa sociedade baseada na democracia. Será mesmo? Quanto há de democracia em nosso processo de constituição sócio-cultural? Temos leis que defendem a igualdade de todos. Será que estas leis são postas em prática? Quanto há de igualdade entre as pessoas desde que os portugueses chegaram nessas terras, passando pela escravização dos povos africanos, até os dias de hoje? Mais uma vez trago à tona questões retóricas, que talvez pareçam estar distantes do conteúdo da pesquisa que será apresentada, mas que, de alguma forma, são seus pilares ou pelo menos pontos que a impulsionam.

Este capítulo apresenta, ainda, a discussão sobre os conceitos de criança que circulam em nossa sociedade e o esclarecimento de qual o meu posicionamento diante da questão, entendendo que tal postura é determinante, inclusive, na minha escuta e recolha das falas das crianças. Ainda com o intuito de alicerçar a discussão, aponto para alguns pressupostos no entendimento do conceito de cultura que é apresentado ao longo do texto e procuro trazer à tona as idéias sobre as funções do museu em nossa sociedade.

No Capítulo 2: “Apresentando as bases da pesquisa de campo”, procurei realizar uma breve contextualização do campo-escola, contando um pouco da história da Escola Oga Mitá, bem como sublinhar alguns de seus procedimentos, o suficiente para que se pudesse começar a compreender a lógica deste espaço e alguns pressupostos básicos de seu funcionamento. Ainda neste capítulo, destaquei as questões e objetivos da pesquisa, bem como, tentei explicar à exaustão os procedimentos metodológicos aplicados na investigação.

No Capítulo 3: “Dando voz e vez às crianças! O que elas pensam, sentem, conhecem e dizem sobre o museu”, procurei, a partir da escuta e releitura cuidadosa das falas das crianças que tomaram parte nesta pesquisa sobre os museus, explicitar pontos importantes para elas em sua relação com estes espaços, levantando possíveis reflexões.

Em seguida, apresento “Museu é lugar de aprender, divertir-se e ver arte! Tecendo algumas considerações finais” em que, mais do que fechar a questão sobre a relação das

crianças com os museus, mais do que tecer considerações, procurei ampliar possibilidades de olharmos para essa relação e partilhar indagações novas.

Capítulo I – Educação; escola; crianças; cultura e o direito ao museu: elementos históricos, políticos e ideológicos para uma reflexão.

1.1. A questão do direito numa sociedade “pouco” escolarizada

Este trabalho, conforme o apresento na Introdução, traz como pano de fundo a questão dos direitos dos cidadãos e, mais detidamente, a relação dos sujeitos com a cultura. Parece-me importante, pensando na premissa de que somos marcados histórica, social e culturalmente pelo(s) meio(s) onde vivemos, remontar, ainda que brevemente, nossa constituição como País / Estado / Nação, procurando chamar a atenção para a formação da população brasileira entre os meandros político-ideológicos presentes em cada etapa vivida pelo país. Além disso, pensar nessa questão em relação com as preocupações com a instrução do nosso povo, parece-me fundamental.

Minha intenção, aqui, é, assim, explicitar como se produziu historicamente e como se reproduz as práticas excludentes e de afirmação das desigualdades, a fim de buscar caminhos para sua superação, inclusive quando penso e defendo uma educação de qualidade para todos, que propicie o contato com os diversos elementos de nossa cultura.

Parto da idéia de que o Brasil enquanto nação permanecerá em construção até que consigamos criar condições reais para que todos vivam dignamente, sem sofrer nenhum tipo de "pré-conceito" que "pré-determine" sua inserção na sociedade.

1.1.1. Do Período Colonial... Algumas heranças

É impossível começar a falar sobre a constituição do povo brasileiro sem fazer um paralelo com a definição do território / Estado brasileiros. Sim, porque se desejamos falar sobre o povo que constitui o país, este último precisa estar definido... E aí surge um entrave: de acordo com Pimenta (2002)

Na lógica colonial, não há "Brasil unidade territorial", tampouco "Argentina" ou "Uruguai". O território só é nacional se o Estado o é, e no caso de Brasil, Argentina e Uruguai, o Estado só o é em um sentido moderno. (p.50)

Apesar de perceber importância não pretendo, aqui, deter-me nessa discussão, porque creio que antes de termos um Estado com território definido, antes até de sermos

colônia de Portugal, nesse lugar onde se fundou o Brasil, já havia habitantes. E mesmo que na ocasião não fossem eles habitantes de nosso país, assim como não eram os portugueses aqui chegados, seus descendentes passaram a sê-lo logo que começou a se estabelecer relação entre estes "povos". E foram justamente estas primeiras relações que marcaram fortemente a constituição do povo brasileiro.

Nas fontes pesquisadas pelo autor – documentos registrados pela elite – evidencia-se um ponto importante de nossa constituição histórica: a ausência de "voz" das maiorias... Procurarei, ao longo deste texto, sublinhar essa falta!

Após a chegada nestas terras e à custa de muito sangue indígena, o Brasil é tornado colônia de exploração de Portugal. Com tantas riquezas para "oferecer" e com o incremento do trabalho de africanos escravizados, não demorou para que Portugal dependesse economicamente de sua colônia. Neste ponto havia por aqui índios, negros escravos, portugueses e descendentes destes todos, já nascidos nessa terra: brasileiros.

No final do século XVIII, a população do Brasil (excluídos os índios que não estavam sob o controle português) totalizava mais de dois milhões de habitantes, dos quais apenas trinta por cento eram brancos, e estava crescendo mais depressa do que a de Portugal. Algumas estimativas chegam a registrar 3 a 3,5 milhões de pessoas, igual à população de Portugal na época. Era evidente que a população do Brasil logo ultrapassaria, se já não o tinha feito, a da metrópole. (Bethell, 2001, p. 192)

Forte economicamente e crescendo tanto em população, logo surgiram movimentos contra o poder absoluto operado por Portugal. Entretanto, tais movimentos foram sempre abafados: por serem descobertos e reprimidos ou por serem calados em função de interesses da própria elite dominante nos diferentes estados do país.

Em função das insurreições surgidas na colônia e, em especial, da guerra que ocorria na Europa, em 1808 a corte real portuguesa passa a viver no Brasil. Essa mudança também provoca um impacto sobre a população brasileira:

Entre 1808 e 1822, além de 24 mil portugueses emigrados (inclusive as famílias e os servos daqueles que já se encontravam no país), o Rio de Janeiro sozinho registrava 4.345 imigrantes estrangeiros, sem contar as esposas, os filhos e criados. Desse total 1.500 eram espanhóis, sobretudo hispano-americanos, 1.000 franceses, 600 ingleses, 100 alemães, e os restantes eram originários de outros países europeus e da América do Norte. (Idem, p. 206)

De acordo com Bethell (2001), para muitos historiadores mais do que a chegada da corte portuguesa, foi sua permanência nestas terras e a elevação do Brasil à categoria de reino o que marcou o final do período colonial no Brasil (p. 207).

Na Colônia, fica claro quem era o "povo" do Brasil: os portugueses, demais europeus emigrados e seus descendentes legítimos. Índios, negros e os mestiços bastardos não eram considerados pessoas! Gravavam no país, dando o sustento dos brancos, mas não havia preocupação com eles.

É instigante pensar sobre o poder conferido à minoria que fazia parte da elite brasileira. Os índios, ao menos os que restaram, estavam dispersos e fora do "controle" (controle, aqui, no sentido quantitativo apenas) português. A maioria de negros que vivia no país era escravizada e tratada como "ferramenta falante". Apesar de maior em número, e cada vez mais numerosos se pensarmos nos mestiços que nasciam, não houve durante todo o Período Colonial movimento coeso a ponto de modificar as estruturas da elite dirigente do país. Mesmo nossa independência acaba sendo resultado de interesses dessa elite! Vamos a esta "nova" condição do país.

1.1.2. A independência brasileira: movimento intra-elite

Com a permanência da Família Real Portuguesa e a elevação do Brasil à categoria de reino, Portugal acabou ficando em segundo plano. Isso gerou a insatisfação da população daquele país e o surgimento de algumas revoltas. Um dos movimentos exigia o retorno de D. João VI à Portugal. Ao mesmo tempo, no Brasil surgiam movimentos em busca de maior autonomia e superação do regime absolutista. Vale salientar que nenhum dos movimentos anteriores à independência do Brasil questionavam a escravidão. Uma das ações foi a criação do partido "brasileiro".

Muitos "brasileiros", os quais de forma alguma eram revolucionários e anticolonialistas e certamente ainda não eram nacionalistas, defendiam uma constituição que reduzisse o poder do rei e ao mesmo tempo aumentasse o seu próprio poder. (...) No entanto, o interesse de todos os "brasileiros" era defender o *status quo* e manter a igualdade política com a metrópole e a liberdade econômica asseguradas pelo Brasil a partir de 1808, que estariam ameaçadas se Dom João fosse obrigado a partir. (Ibidem, p. 213)

Fica explícito que o partido "brasileiro" não tinha um compromisso, de fato, com o povo nascido ou radicado no Brasil. Representava, apenas, os interesses da elite preocupada com a manutenção de sua condição.

Sofrendo tantas pressões, Dom João acaba decidindo retornar à Portugal em 7 de março de 1821, concretizando o retorno em 26 de abril do mesmo ano. Entretanto, a fim de garantir o poderio sobre o Brasil, deixa em nossas terras seu filho Dom Pedro como Príncipe Regente.

Desde o retorno de D. João, chegam de Portugal ordens que mostram a tentativa de recolocar o Brasil em sua antiga condição de Colônia. Inclusive o Príncipe Regente é chamado a retornar à Portugal. Mas não havia mais como exigir o comportamento de colônia à elite "brasileira". Não depois de tantos anos vivendo como metrópole e após tantas conquistas... Os brasileiros transferiram seus votos de lealdade ao Príncipe Regente Dom Pedro e este último desobedeceu à ordem de Portugal e decidindo ficar no Brasil.

É fundamental perceber como a maioria da população está excluída deste importante momento político e, mesmo, como até a elite - que pensa estar influenciando decisivamente nos acontecimentos - está "fora" das reais decisões:

Há indicações, na correspondência particular entre Dom João VI e Dom Pedro, de que o primeiro havia previsto o rumo dos acontecimentos quando deixou o Brasil e aconselhou o filho a compartilhar esse destino com os brasileiros a fim de que ambas as partes do império pudessem pelo menos permanecer nas mãos dos Braganças, com a possibilidade de um dia voltarem a ser reunidas. (Ibidem, p. 217)

Caminhando nessa direção, agradando aos "brasileiros" que reivindicavam a separação de Portugal, mas mantendo-se no poder, em 7 de setembro de 1822, Dom Pedro "rompe" decisivamente relações com Portugal, proclamando a independência do Brasil.

1.1.3. Brasil independente, mas ainda sob o regime da monarquia

Em 1822, menos de um terço da população era branco. A grande maioria era constituída de negros ou mulatos. Pelo menos 30 por cento eram escravos. A estimativa mais correta do número total é talvez a de 1823: 1.147.515 escravos. (...) Além de suprir as necessidades brasileiras de mão-de-obra em períodos de expansão econômica, o tráfico transatlântico de escravos da África era

essencial, como sempre fora, para reabastecer a população escrava, que não se reproduzia por si mesma. (Bethell & Carvalho, 2001, p. 695/696)

O Brasil foi o único país a tornar-se independente de seu colonizador e manter o regime monárquico. Talvez este seja o mais forte indício do quanto tal movimento resultou do desejo da elite de manutenção da ordem social vigente. Por isso, mesmo com a independência, a escravidão continuou no país, assim como o tráfico negreiro. E, ao menos em larga escala, isso não era questionado.

Está claro que os escravos eram os principais responsáveis pela produção econômica brasileira, visto que eram estes a mão-de-obra. Manter a escravidão era o necessário para sustentar a monarquia. Esse era, então, um assunto sobre o qual não se discutia.

Entretanto, a união de forças que acabou contribuindo para a independência do Brasil - partido português e partido "brasileiro" - não durou muito tempo. Muitas pressões foram feitas pelos liberais "brasileiros" até que se convencesse Dom Pedro a convocar uma Constituinte brasileira. E foi justamente na Assembléia Constituinte de 1823 que começaram os confrontos entre a elite política "brasileira" e Dom Pedro I.

Tais confrontos desencadeavam-se, sobretudo, pelo medo dos "brasileiros" de o país voltar a ter a condição de colônia e por haver certa desconfiança sobre os desejos de Dom Pedro em relação ao país.

Aliás, as exigências para a participação política dos habitantes já deixava explícitas as idéias acerca de quem era o "povo", de quem poderia influir nos destinos do país. Segundo Bethell e Carvalho (2001):

Para participar das eleições primárias, o votante deveria ter uma renda líquida anual de 100 mil-réis, proveniente de bens ou de emprego; os eleitores deviam ter uma renda mínima de 200 mil-réis. (Dos candidatos a deputado era exigida uma renda de 400 mil-réis e dos aspirantes ao Senado, 800 mil-réis.) (p. 700)

Aqui começa a ficar exposta a idéia de cidadania que foi construída historicamente em nosso país: uma cidadania relacionada com a propriedade. Ou seja, quem tem propriedades e bens (incluindo os escravos nesse rol!) é cidadão, pode usufruir de direitos; quem não tem posses, não é cidadão (Oliveira, 2003).

Ainda de acordo com a autora, nessa lógica que foi sendo concatenada pelos "brasileiros", "o engendramento da figura do cidadão implicava o delineamento concomitante do não-cidadão"(p.399). Vale destacar que um ponto discutido na Constituinte de 1823 foi a concessão da cidadania brasileira aos escravos libertos (Rodrigues, 1974, p. 189)! Essa concessão era algo a ser discutido para, depois, ser conferido ou não ao escravo liberto.

Como apontado acima, a escravidão até teve espaço de discussão na Constituinte, mas apenas como forma de "acalmar os ânimos" pelo país. Embora fosse um assunto delicado para a elite, ao perceberem o aumento dos quilombos e de movimentos pró-libertação, tratar do assunto na Assembléia era uma forma de demonstrar preocupação e tentar amenizar as conjurações.

Mais ou menos nessa esteira deu-se a discussão sobre a Educação pública. Apesar de se reconhecer a necessidade de um maior nível de escolarização da população, especialmente para que se consolidasse um sentido maior de unidade à nação, a Assembléia avançou pouco no tema, deixou a Educação Básica relegada à iniciativa privada e deteve-se mais na instauração das Universidades no país.

Parece-me evidente, mais uma vez, a exclusão dos interesses da maioria da população na pauta de discussões da elite política. O assunto que gerou mais preocupação foi aquele que diretamente afetava a elite brasileira. As Universidades (e foi ainda durante o Primeiro Reinado que isto se estabeleceu) serviriam aos filhos da elite. Somente estes instruíam-se até este nível. Logo após o projeto das Universidades ter sido sancionado, a Assembléia foi dissolvida.

1.1.4. Ainda sob a monarquia... A necessidade de construção de uma identidade nacional

Com a independência do Brasil proclamada num Estado de tão amplo território, começa a se deflagrar a necessidade de existência de uma identidade nacional, que aproximasse as pessoas apesar da distância geográfica real que as separava e que, efetivamente, definisse o "brasileiro". Para tanto, Schwarcz (2003) aponta a fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro como órgão responsável pela narração da História do Brasil a partir dos interesses da monarquia. De acordo com a autora

"Nesse local, enquanto o passado era lembrado de forma enaltecida, a partir de uma natureza grandiosa e de índigenas envolvidos em cenários românticos, já a realeza surgia como um governo acima de qualquer instituição, e a escravidão era, literalmente, esquecida."(p. 353)

Ainda de acordo com essa autora, a intenção de D. Pedro e sua elite não era apenas o registro e perpetuação das memórias, mas a conformação de uma identidade genuinamente nacional. Nessa perspectiva, tratar da miscigenação, dos índios era, portanto, inevitável. Então, o caminho escolhido pela elite foi a demonstração de um índio como parte da natureza exuberante que essa terra possuía, mais uma vez negando sua humanidade. Em "Como se deve escrever a história do Brasil", Von Martius (1845) reconhece a importância e, mesmo, inteligência dos índios, mas deixa explícito seu preconceito ao afirmar que estes possuem uma história própria "(...) e que de um estado florescente de civilização, dachiu para o actual estado de degradação e dissolução (...)"(p. 395). Além disso, encobre o genocídio dos índios por parte dos portugueses afirmando que "assim vemos que a posição guerreira, em que se collocou o colono portuguez para com o índio, contribuiu muito a rapida descoberta do interior do paiz, como igualmente para a extensão do dominio portuguez"(idem, p. 398). Também sobre os índios, Schwarcz (idem) sinaliza sua aparição em pinturas e textos literários, sendo sempre enaltecidos quando a serviço do homem branco e sendo rechaçados quando mostravam-se arredios à dominação portuguesa.

Aos negros fica relegado um peso ainda maior de exclusão na construção dessa História do Brasil. A princípio, como Schwarcz (ibdem) mostra, em função da vergonha que representava para o país tantos anos de escravidão.

Nada como uma boa seleção [de episódios heróicos e de uma natureza e seus habitantes 'naturais'] que esquece o momento presente para eleger um passado perdido no tempo, no qual, longe da escravidão, bons selvagens comportam-se como nobres das florestas entre nobres da civilização. Harmoniosas são as relações entre as raças, assim como receptiva e prazenteira é a natureza. (p. 383)

Ignora-se, assim, as relações com os negros, praticamente negando sua participação na construção da identidade deste povo. Podemos comprovar essa constatação ao ler Von Martius (idem), quando em seu texto dedica-se a falar dos negros deixando à mostra sua dúvida a respeito da contribuição positiva dos mesmos no desenvolvimento do país:

Não há dúvida que o Brasil teria tido um desenvolvimento muito diferente sem a introdução dos escravos negros. Se para o melhor ou para o pior, este problema se resolvera para o historiador depois de ter tido ocasião de ponderar todas as influências, que tiveram os escravos africanos no desenvolvimento moral, civil e político da presente população.(p. 405)

Em função da vergonha que os brancos sentiam da própria manutenção da escravidão, negavam os negros. Mas, para além disso, há fortes indícios da idéia do povo africano como um povo inferior com "defeitos e virtudes próprios de sua raça"(p. 405), com uma "índole innata"(p. 390). Por mais que aponte em seu texto a participação divina na colocação de tão variadas raças numa mesma "nação"; por mais que procure falar que cada qual é importante na conformação desta; Von Martius desliza e sugere a primazia da raça branca em detrimento "d'essas raças inferiores"(p. 390).

1.1.5. A escola de bacharéis e a volta à discussão sobre a instrução pública

Enquanto ia-se construindo por escrito essa idéia excludente de cidadania, nos acontecimentos que se desenrolavam no Brasil isso era cada vez mais reiterado. No livro "Os aprendizes do poder", de Sérgio Adorno (1988), constatamos que nosso país desenvolveu-se sobre as idéias liberais, porém não democráticas. Vimos que para a elite a *liberdade* que era almejada tinha compromisso com liberdade política, enquanto que para os excluídos tinha uma outra acepção: *liberdade* seria a conquista de igualdade.

Neste texto, fica clara a preparação da elite política e detentora dos poderes decisórios de todo o país e o abismo que foi sendo "cavado" entre estes intelectuais e a maior parte da população, que era analfabeta.

Ao acentuar esse requisito [uso da palavra escrita e falada] como fundamento da participação política "legítima", o publicismo acadêmico ajudou a consolidar a representação imaginária de que os analfabetos deveriam ser excluídos dos processos eleitorais, em nome de um imperativo maior - a razão, instrumento iluminador dos povos, sem o qual persistiria o alvedrio político. Esse pressuposto exerceu efeitos precisos sobre a desqualificação política dos despossuídos: privados da propriedade, encontraram-se igualmente privados de expressar sua opinião nos destinos políticos da sociedade. (p.240)

E é triste constatar como pouco foi feito para modificar essa idéia ou, pior, para "habilitar" a população à vida letrada. Mesmo quando foi retomada a discussão sobre a instrução pública e foi promulgado o Ato Adicional em 1834, não houve grandes mudanças.

Sucupira (1996) sinaliza que o Ato Adicional de 1834 trouxe novas configurações para o sistema de ensino público. O autor explicita a ineficiência da Constituinte de 1823 em relação a este tema e traz à tona o caráter centralizador dado à educação na Constituinte outorgada de 1824. Salienta que nesta última havia apenas dois parágrafos dedicados ao tema!

A partir da promulgação desta nova Constituinte, algumas discussões foram travadas, alguns projetos de lei discutidos, mas o que de fato trouxe alterações ao cenário educacional foi o Ato Adicional que, principalmente, descentralizava o sistema de ensino tornando as províncias responsáveis pela instrução pública. Entretanto, ainda de acordo com o autor (*idem*)

... a intenção Ato de remover dificuldades oriundas de ações desvinculadas das realidades locais e de fortalecer o poder provincial não produziu os efeitos desejados no campo da instrução pública. Não fez nascer nas assembleias provinciais a consciência do imperativo democrático-liberal de universalizar a educação básica. (p. 61)

Parece-me que nem o Poder Central, nem os "poderes locais" estavam interessados com a instrução da maioria da população...

Desde a promulgação, ainda, houve preocupação de várias partes no que se refere ao afastamento do Poder Central do sistema de ensino, principalmente, quando foi tornando-se explícita sua decadência e o descaso do mesmo para com essa situação.

Sucupira (*ibidem*) apresenta a análise desta situação feita por Anísio Teixeira que não aponta apenas a descentralização provocada pelo Ato Adicional de 1834 como responsável pela má situação do sistema de instrução pública, mas que afirma: "O que se verificou foi justamente a omissão das classes dirigentes, o seu desinteresse pela educação popular" (p. 66).

Temos, em linhas gerais, o movimento de centralização / descentralização pelo qual passou o ensino público no Período Imperial. Tanto no momento de centralização, quanto

ao ver o sistema sendo descentralizado, a noção que se vai tendo é a de que a instrução pública nunca foi, de fato, uma prioridade.

Ora a serviço do projeto civilizatório, da conformação de uma unidade nacional; ora defendida como forma de emancipação, as propostas e projetos voltados para a instrução popular e pública perdiam-se em grandes discursos, verdadeiras falácias! O que se pode perceber é a busca pela manutenção do *status quo*:

...duas grandes classes da nossa população não recebem ensino, nem educação alguma, - os índios e os escravos. (...) Quero crer perigoso dar-se-lhe instrução, mas por que não se há de dar uma educação moral e religiosa? (Dias In Pires de Almeida, 1989, p. 364)

Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriarcado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a "construção da ordem", a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico. (Sucupira, 1996, p. 67)

1.1.6. Finalmente, a República! Será que isso muda alguma coisa?!?!

Por mais que tenha durado, houve um momento em que o regime monárquico não teve mais como se sustentar. As pressões internas exercidas pela elite política brasileira, que fundou em 1870 o Partido Republicano Paulista – PRP –, eram muitas. Mas, principalmente, as pressões exercidas pela lógica capitalista do resto do mundo, fizeram ruir a escravidão.

Dentre as idéias difundidas pelo PRP, assentava-se a noção – já difundida no resto do mundo – do trabalho livre. Fortemente alavancada pela Revolução Industrial, vinha a idéia de que o trabalhador precisava ser livre para vender sua força de trabalho. Assim, ganharia seu salário e se tornaria consumidor. O trabalho passa a ser a forma possível de ascensão à propriedade e, conseqüentemente, à cidadania.

O abolicionismo impunha-se mais como libertação do branco do que do negro. Numa sociedade em que os homens precisam confrontar-se

como juridicamente livres, mas desiguais por determinação do processo de produção, a escravidão é o desnudamento da desigualdade. O processo de produção capitalista, ao impor a necessidade de um mercado de trabalho de homens livres, traz imbricado no ato produtivo a desigualdade; por isto necessita da mítica da igualdade social. O movimento abolicionista, ao visar a extinção da escravidão, procura construir um discurso através do qual as classes pareçam conciliadas, promovendo a idéia de harmonia nacional.

É enquanto interesse do "senhor" que os republicanos entendiam a questão abolicionista. (Salles, 1986, p. 45)

Na realidade, o que se produziu foi uma idéia de transformação social, mas a manutenção da ordem vigente! Nessa direção, de manutenção do *status quo*, a primeira Constituição Republicana "...impôs o saber ler e escrever como condição do acesso à participação eleitoral" (Cury, 1996, p. 72)

Junto ao trabalho livre, vêm as metas de ordem e progresso da sociedade brasileira. O progresso seria o caminho rumo à civilização. A fim de alcançar essas metas, há uma grande campanha para que Europeus tornem-se imigrantes, oferecendo-lhes a esperança de conseguir por aqui uma propriedade, fruto de seu trabalho.

Esperava-se que com os imigrantes europeus - brancos; civilizados; raça superior aos mestiços que eram maioria nessa terra - o "povo" brasileiro fosse "melhorado" e pudesse aprender sobre o trabalho livre, novidade no Brasil. Acreditavam que isso era fundamental para o país progredir: "Para muitos, o indispensável era aperfeiçoar a raça, cada vez mais necessitada de embranquecimento, por meio de doses maciças de imigrantes" (Camargo, 2001, p. 330).

Nesses tempos, *a escola passou a ser vista como o local privilegiado para a conformação de uma idéia de nação*. Além disso, via-se essa instituição como a redentora da sociedade:

Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações. (Carvalho, 1989, p. 10)

Infelizmente, essa é uma de nossas mais fortes marcas... Fruto da História que nos construiu, continuamos crendo que o brasileiro precisa ser regenerado. Houve outros

movimentos na Educação, mas, basicamente, esse ainda é o modelo de escola vigente. A idéia de que as crianças são o futuro e de que "quem" as prepara (as molda de acordo com o que a sociedade deseja) é a escola, está aí!

Conforme Camargo (2001) aponta, a construção de uma identidade nacional é ainda uma questão em aberto e acredito que seja assim “porque não conseguimos aceitar nossas origens” ou porque há mesmo explicações históricas e culturais para tal fenômeno. Apesar de minoria, a elite conformou elementos de nossa cultura que nos constituem enquanto "brasileiros". Fomos conformados na contradição! Negamos os negros, mulatos, pardos, mas exaltamos nossa diversidade! Os preconceitos foram conformados e existem até então! A idéia de orgulho do país por conta da natureza exuberante está aí, bem conformada e repetida talvez sem muita reflexão... A construção da noção de cidadania em ligação estreita com a propriedade também me parece algo bastante presente nos dias atuais.

E continuamos na emergência de consolidarmos a cidadania para todos. Essas marcas, acredito, carregamos até então. Em diferentes contextos e situações elas colocam-se à mostra. Lidar com a idéia de criança-cidadã quando muitos adultos “não o são” é ousada... Talvez seja caminhar na contramão da História ou querer escová-la a contra pêlo... Mas conhecer este percurso não serve para simplesmente acatarmos os resultados que obtivemos. Não! É isso que deve nos impulsionar a ir em frente, à brigar por melhores condições e lutar para que possamos exercitar a cidadania em todos os campos!

1.2. De que crianças falamos?

Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da protecção face a esse mundo. Uns encaram a criança como agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

Manuel Pinto

Pensando em nossa constituição como sujeitos, é hora de pensarmos nas crianças com as quais lidamos e, principalmente, na forma como as entendemos. E há muitas possibilidades de se *ver* uma criança... Em nossa sociedade coexistem vários conceitos que identificam *criança* e *infância*. A fim de compreender como foi gerada essa diversidade de conceitos, opto por remontar, ainda que brevemente, o percurso histórico que os criou.

1.2.1. A contribuição de Ariés

O primeiro trabalho publicado que traz a criança como foco de estudo foi escrito por Philippe Ariés, sob o título "A história social da criança e da família"⁵. Nesse texto, Ariés aponta, a partir da observação de pinturas, a forma como a concepção de criança e de infância foi transformando-se ao longo dos anos, desde a Antigüidade.

Num texto publicado após esse livro, mas mantendo em linhas gerais o que escreveu anteriormente, Ariés (1979) defende que o *sentimento de infância*, ou seja, a consciência da particularidade infantil, não existiu sempre e, mais, que a forma como as famílias foram organizando-se foi determinante para as transformações nas idéias de criança e infância.

Segundo o autor, na Antigüidade, não havia um cuidado específico para com as crianças, cujo abandono e mortalidade (fosse por motivo de doença, fosse por estas serem indesejadas) eram muito freqüentes. Aproximadamente a partir do século VI, as grandes famílias passam a ser valorizadas e a fecundidade do casal é vista como uma riqueza. Os filhos homens garantem a continuidade do sobrenome da família, enquanto que as filhas mulheres são uma "importante moneda de intercambio en las estrategias para extender y reforzar las alianzas" (p.08).

Apesar disso, Ariés descreve que apenas muito depois disso, a partir do final do século XVII, é que ocorre, de fato a *descoberta da infância*. E essa consciência, de acordo com o autor, deu origem a duas idéias opostas no que se refere às crianças: a *paparicação*: que retrata a criança com um sentimento de total inocência e pureza, como ser que deve ser apenas (já que cuidado e proteção todos queremos) cuidado e protegido; e a *moralização*: que percebe a criança como um ser que precisa ser educado e preparado para a vida em sociedade.

⁵ ARIÉS, Philippe (1978). **A história social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC.

En el siglo XVIII, bajo la influencia de Rousseau y del "optimismo" del siglo de las luces, parece haber prevalecido la ternura (al menos en Francia). (...) En el siglo XIX prevaleció la severidad (sobre todo en Inglaterra): tiene lugar entonces el complicado juego de la pedagogia, de la moral y del amor. (Ibdem, p. 14).

Hoje, a produção deste autor é bastante questionada pelos estudiosos que tratam da questão da infância, principalmente, em dois sentidos. Num primeiro, por tratar a História de forma linear, não apontando simultaneidade entre os conceitos, como se um se colocasse sempre superando o anterior. Em outro sentido, critica-se sua metodologia de observação das obras de arte. A iconografia retrata, em especial, as pessoas das camadas mais abastadas, que podiam solicitar um “retrato” aos artistas que o faziam e remunerava-os para tal, e Ariés fez seu estudo ignorando quem estava "de fora" delas, tomando como pressuposto que aquilo o que via era o que estava posto na sociedade como um todo.

1.2.2. Diferentes influências na forma de olhar a criança

Entretanto, não podemos negar que Ariés contribuiu para a percepção da importância da observação da relação adulto / criança; instituição / criança e que estes contextos causam impacto nos modos de ser criança. E, assim como este autor mostra, outros autores reconhecem relação entre os conceitos de criança e infância e o processo de institucionalização pelo qual passam:

No campo da história da educação, além da história das instituições educacionais, a história do discurso pedagógico, a partir do estudo de autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, entre outros, traz uma importante contribuição à história da infância (Kuhlmann Jr., 1998, p.18).

Assim, além de perceber que as formas de organização familiar implicam nas idéias de criança e infância é importante que não percamos de vista que os pensamentos e ações dos adultos no que se refere à educação das mesmas também trazem, subliminarmente, conceitos sobre os que se deseja educar. Neste sentido, é que ajudam a remontar a própria história dos conceitos. Essas formas de compreender as crianças que as diferentes

"correntes educacionais" trouxeram (e trazem!) também agregam novos conceitos ou reafirmam aquelas idéias que já circulam na sociedade.

O processo de escolarização pública teve início no Brasil concomitantemente à instituição da República. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), "o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc." (p.15)

Assim como salienta o autor, a vida das crianças é afetada pelo que ocorre no "mundo adulto" e juntamente com a República há um grande movimento no país em prol do *progresso* e do *desenvolvimento*. Num momento em que se buscava instituir nessa direção um *projeto civilizatório*, a escola, enquanto instituição agregadora das crianças, mostrava-se como *locus* privilegiado para a solução das mazelas sociais.

...tratava-se de uma racionalidade que também deveria se ocupar da infância, colocando-a no âmbito do extenso projeto de modelação higiênica dos sujeitos e do social. No que se refere à infância, tratava-se de prescrever procedimentos, cujo início se daria no controle das condutas anteriores dos pais, estendendo-se até a "idade dos colégios", demarcando fronteiras e instituindo empréstimos entre o espaço da casa e o da escola. Nessa linha, tal discurso auxiliou na construção da própria idéia de família, infância e escola. (Gondra, 2002, p. 290).

Dentre os muitos discursos feitos por aqueles que estavam à frente do movimento de *higienização* da sociedade, em especial médicos, percebe-se claramente as idéias de criança que foram fortemente disseminadas no período:

Compete-nos positivamente levantar a nossa voz pelos que soffrem [sic] e desses são, incontestavelmente, as criancinhas inocentes [sic] e indefezas que de nós exigem o maior interesse e cuidado pelo seu bem estar (Moncorvo Filho *apud* Gondra, 2002, p. 304, grifos meus).

...um paiz [sic] que cuida da sua infancia [sic], que cerca o berço de seus filhos do carinho, do zelo e da assistencia [sic], que prepara os seus cidadãos para o porvir, é um paiz [sic] feliz, é uma pátria que se impõe aos olhos do mundo civilizado (Idem, p.314).

À preocupação explícita com a saúde dos corpos (medicina) das *crianças indefesas e que se tornarão o futuro do país*, logo se conjuga uma outra preocupação: o cuidado com a saúde da mente (psicologia) dos pequenos. De acordo com Ferreira, M. (2000) "... não é a educação, mas a criança enquanto objecto e sujeito de educação que anexa a medicina à psicologia, permitindo a edificação de uma ciência experimental comum da criança - a Pedagogia" (p.101).

Da união entre Pedagogia e Psicologia (também referida como pedagogia científica por Carvalho, 1997), outros conceitos acerca das crianças vão sendo complexificados e ganham espaço no ideário social. Tal "especialidade" buscava, basicamente, estudar o desenvolvimento humano a partir de testes e medições das capacidades e habilidades infantis. Com essa prática, o que se constatou foi a construção da perspectiva de um padrão ideal de criança / aluno; desdobrado nas noções de normalidade / anormalidade; de desenvolvimento mental por estágios que são sucessivamente superados pela maturação "natural" do sujeito e que encaminhou para a idéia de que

... a infância deve ser vista como mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para sua resolução posterior na idade adulta, por meio da acumulação de experiências e conhecimento. A linearidade do tempo cronológico autoriza uma compreensão da infância que lhe atribui uma qualidade de menoridade e, conseqüentemente, sua relativa desqualificação como estado transitório, inacabado e imperfeito. (Jobim e Souza, 1996, p. 44)

Outro forte movimento educacional que deixou marcas na forma de compreender a criança e a infância foi o Movimento da Escola Nova. Também partindo do pressuposto determinista da natureza infantil, diferenciava-se da pedagogia científica (baseada nos experimentos da Psicologia) principalmente num ponto: enquanto esta última *olhava* a criança pelo que nela estava em falta, na Escola Nova exaltava-se a natureza infantil pelo que ela tinha de beleza e pureza. Nessa proposta a educação deveria conduzir para a preservação da natureza boa da criança.

Esse otimismo pedagógico conta com a natureza. Nas representações que o articulam a natureza infantil é matéria plástica e plasmável, desde que respeitada em seu vir-a-ser natural. Disciplinar não é mais prevenir ou corrigir. É moldar. É contar com a plasticidade da natureza infantil, com sua adaptabilidade, com sua

capacidade natural de ajustamento a fins postos pela sociedade.
(Carvalho, 1997, p. 286).

1.2.3. A coexistência de conceitos

Procurei localizar, sem a preocupação de discutir o próprio processo de escolarização, movimentos escolares, suas repercussões e, mesmo, bases de pensamento sobre *criança* a fim de explicitar que tais conceitos permanecem presentes no ideário social e pedagógico. Diferentemente de como descreveu Ariés, não há a substituição de uma idéia por outra. Elas continuam coexistindo, num mesmo tempo, e, às vezes até, sendo referidas por uma mesma pessoa. Portanto, assim como a forma de organização familiar e o processo de escolarização provocaram impactos e deixaram marcas nos seus conceitos, outros movimentos da sociedade também influem nestes.

Já vemos, em nossos dias, uma outra forma de *olhar* para as crianças, *olhar* esse que compartilho com outros autores⁶. Assim como eles, falo a partir do entendimento de criança como sujeito de pouca idade, pessoa que é, com direitos e deveres. Falo sobre uma criança / pessoa que é, sim, diferente dos adultos, que tem especificidades, saberes e insere-se, a sua forma, no que é vivido pela sociedade. Criança que se apropria, mas também é capaz de (re)criar a cultura na qual está imersa. Criança, sujeito de direitos, que está colocada, hoje, como consumidora potencial, tendo, voltada para si, uma fatia significativa do mercado de consumo. Criança, ainda, que é marcada histórica, cultural e socialmente pelo seu tempo, modos e locais de vida e que, portanto, está inevitavelmente relacionada à diversidade, à pluralidade.

E essa forma de entender criança e infância não surgiu de repente. Conectados às discussões que ocorriam fora do país, movimentos sociais brasileiros - recentes e fortemente impulsionados por profissionais do Direito, podemos dizer -, provocaram uma quebra de paradigma no que se refere ao entendimento sobre as crianças.

O Fórum Nacional dos Direitos das Crianças; o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua e a Pastoral do Menor começaram, a partir de 1985⁷, a questionar - em importantes eventos, a forma como a criança era vista na sociedade e, especialmente,

⁶ Tais como Kramer, 1994; Leite, 1998; Oliveira, 2002; Quinteiro, 2002; Sarmiento, 2004; entre outros.

⁷ Anotações pessoais feitas a partir da aula Direitos da Criança e do Adolescente, com a prof^a Josiane Verenose, do Centro de Ciências Jurídicas da UFSC, no período de agosto e setembro de 2005.

perante a lei⁸. A principal conquista destes movimentos foi a ratificação, pelo governo brasileiro, da *Convenção mundial pelos direitos das crianças* e, a seguir, sua promulgação em forma de lei - 8.069/90 -, comumente referida como *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Nestes documentos há uma re colocação do papel da criança - de ser incompleto / tábula rasa / puro e ingênuo - a *sujeito de direitos*.

É importante ressaltar que outros documentos deixam claro o lugar da criança como sujeito de direitos; desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e direito do cidadão, bem como traz a obrigatoriedade de matrícula e frequência no Ensino Fundamental reafirmadas como direitos; passando, até, pelo caderno “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças”, publicado pelo COEDI/SEF/MEC⁹. Além destes, recentemente foi promulgada a lei nº 11.114/05 – que amplia a duração do Ensino Fundamental, tornando-o obrigatório a partir dos 6 anos de idade –, e nesta também fica expressa a assunção da criança como sujeito de direitos, na medida em que em despacho do então Ministro Fernando Haddad (publicado no Diário Oficial da União de 07/10/05), afirma-se que essa lei “...amplia direitos do cidadão...” (p.01)¹⁰.

Na mesma direção desta percepção sobre a criança, identifica-se discussões e defesas valiosas por estudiosos da área da Sociologia, num esforço de delimitar e, sobretudo, fortalecer um novo campo de estudos: a Sociologia da Infância.

Estudiosos dessa área reconhecem a diversidade de conceitos sobre criança e infância presentes em nossa sociedade:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros

⁸ Na antiguidade, segundo o Direito Romano, assim como os escravos; as mulheres e o patrimônio; as crianças eram entendidas como *res*, ou seja, como coisa, objetos. Os pais tinham direito até de decidir sobre a vida ou morte dos filhos. No momento histórico aqui relatado, não era mais essa a lógica vigente, mas juridicamente a criança era tratada como *menor infrator*, o que nos revela a idéia de que o tamanho (menor = criança x maior = adulto) representa a superioridade do adulto, a falta a ser alcançada pela criança.

⁹ COEDI: Coordenação de Educação Infantil. SEF: Secretaria de Ensino Fundamental. MEC: Ministério da Educação e Desportos.

¹⁰ Acessado em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf.

defendem a necessidade da protecção face a esse mundo. Uns encaram a criança como agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (Pinto, 1997, p. 33/34, grifos meus)

Mas, para além da constatação da vigência de simultaneidade entre os conceitos, certamente o que se coloca como um novo caminho é a perspectiva de perceber a criança dentro de um contexto, através da "... focagem nas dimensões sociais da infância, isto é, no conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge como realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade" (idem, p. 34). Se admitimos que as diferenças de gênero; classe social; local de moradia; e tantas outras, influem nos modos de ser dos sujeitos, não temos como delimitar um conceito único, homogêneo, sobre criança e infância. Assim, parece mais adequado pensar na existência de INFÂNCIAS (como condição social da criança), ou seja, a assunção de que há diferentes modos de Ser Criança.

O respeito a essa diferença nos modos de ser criança - a partir de determinantes sociais - por parte daqueles que vêm contribuindo para a Sociologia da Infância revela, em certa medida, o entendimento de que as crianças podem, de fato, interferir na sociedade em que vivem, ser atuantes em sua realidade. E foi justamente em busca de afirmar esse lugar da criança que a "especialidade" Sociologia da Infância foi sendo delimitada.

A partir de levantamentos sobre a forma como as crianças eram retratadas nos trabalhos da Sociologia, realizados por autores como Qvortrup (1999), Sirota (2001) e Montandon (2001), verificou-se, de forma geral, o entendimento de criança como vir-a-ser, de infância como o período de formação desse futuro adulto. Assim, tradicionalmente, a Sociologia trazia como foco a criança nos estudos que tratavam do processo de socialização, mas uma socialização que compreende "... a infância como desenvolvimento precoce de uma *cultura de adultos*" (Qvortrup, 1999, p.07, grifo meu). Compreendido assim, o processo de socialização desconsidera a ação da criança sobre a cultura e deixa à ela - criança - o papel de mero receptor das informações "dos adultos". Segundo Sirota "É principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância" (p. 09).

Então uma nova percepção do próprio processo de socialização é mais amplamente difundida:

As evoluções teóricas recentes na sociologia (Cicourel, 1974; Giddens, 1984 e Goffman, 1974) antropologia (Geertz, 1973 e Gumperz, 1982) e psicologia (Corsaro, 1992; e Corsaro e Rizzo, 1988 - ver também Ochs, E., 1988, Schieffelin, B. B, 1990), levaram ao desenvolvimento de uma abordagem interpretativa da socialização da infância. Nesta perspectiva, as crianças começam a vida como “seres sociais” inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais. (Corsaro, 2002, p. 114)

É a partir dessa compreensão de criança e de seu lugar como *ser social*, que precisa ter seus direitos assegurados – sendo ouvida, *respeitada* – que irei me remeter a ela. Chamo atenção para o fato de que é preciso termos cuidado com o entendimento de **respeito à criança**. Embora tenhamos colocado esse termo em uso, ainda não nos apropriamos bem dele e acabamos por travar com a criança uma relação permeada por muitas dicotomias.

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas soluções originais para os problemas (Sarmiento & Pinto *apud* Oliveira, 2002, p.46).

Perceber a diferença das *visões* que são possíveis ao pensarmos nas crianças pode modificar, sobremaneira, os pensamentos e idéias que levantamos acerca do trabalho que nos propomos a fazer com elas. Ter clareza de quem são as crianças com as quais interagimos parece-me o primeiro passo para que se inicie qualquer discussão. Definir a *lente* que colocamos sobre o *olhar* ajuda-nos a focalizar como procedermos no dia-a-dia com as crianças e, ainda, aponta-nos em que aspectos nossa intervenção tem se feito urgente.

E trazendo à tona o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente que, entre outras coisas, diz que deve ser assegurada "com absoluta prioridade" a efetivação do direito à cultura, que pretendo discutir como as crianças vêm acessando os museus e investigar o

que elas têm a falar sobre esses importantes locais de veiculação de cultura. Esse direito de acesso vem sendo assegurado? Como a forma de conceber a criança interfere em seu acesso a estes espaços? Levanto essas questões e recolho as falas das crianças, pois compreendo que elas têm (além de direito de acessar os museus!) o que dizer sobre tais espaços - mesmo que nunca tenham visitado um - e que há caminhos que podem ser traçados a partir de suas falas e percepções sobre os museus. Se a criança deve ter assegurado o acesso à cultura, nada mais justo do que investigar o que elas acham dos museus - compreendendo-os como "um" dos muitos espaços onde a criança pode acessar parte da cultura.

1.3. Cultura e espaços de cultura: ampliação do acervo de nossos conhecimentos, necessidade humana

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.

Paulo Freire

Até aqui já escrevi um tanto sobre a importância de todos (mais especificamente neste recorte as crianças) podermos acessar a cultura e os espaços de sua veiculação (também neste trabalho em especial os museus). Mas, enfim, de que cultura é essa que estou falando e, a partir disso, que espaços culturais são esses? Penso que, de alguma forma, essas idéias estão postas ao longo do texto, mas cabe a tentativa de apontar com mais clareza os pressupostos dos quais parto. E acho que é isso mesmo que posso me propor a fazer: apontar pressupostos. Isso porque delimitar um conceito para cultura me parece um desafio maior do que posso abraçar. Não por falta de leitura e busca desta conceituação, mas por conta da complexidade de reduzir algo tão abrangente, tão “largo” num conceito amarrado e conciso.

E me conforta perceber que não é exclusivamente minha a certeza dessa dificuldade. Feijó (1985), logo no início do livro “O que é política cultural”, me traz algum alívio:

“Cultura é assunto muito polêmico, controverso mesmo. Felizmente. Não fosse ele assunto para debate, não estaríamos aqui neste diálogo. Pois bem: existem diferentes definições de

cultura. Não é para menos. Sobre a mãe as opiniões divergem. E a cultura nossa mãe não escapou disso” (p.7 / 8).

1.3.1. Cultura: Alguns pressupostos

No que se refere a sua origem, o termo cultura está relacionado às atividades agrícolas (*agricultura*). A palavra deriva do verbo latino *colere*, que significa *cultivar*. Dos antigos pensadores romanos surge a utilização do termo cultura no sentido do refinamento pessoal, aprimoramento e educação elaborada de uma pessoa. Essa idéia fica clara na expressão comumente utilizada por eles: cultura da alma (Abbagnano, 2000, p.255).

Da Matta (1986), sublinha que o uso do termo cultura como sinônimo de sofisticação, sabedoria e de um nível elevado de educação de uma pessoa ou de um povo, está relacionado à idéia que o senso comum traz. Apontando para a Antropologia Social e para a Sociologia o autor define que

...quando um antropólogo social fala em “*cultura*”, ele usa a palavra como um conceito-chave para a interpretação da vida social. Porque, para nós, “*cultura*” não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de “*civilização*”, mas a *maneira de viver total* de um grupo, sociedade, país ou pessoa” (p. 123).

De modo bastante genérico encontrei reiteradamente essas duas grandes concepções que levam às várias formas de compreender cultura presentes em nossa sociedade. De acordo com Santos (1996), a primeira dessas concepções diria respeito à preocupação “...com todos os aspectos de uma realidade social” (p.24), assim como apontado por Da Mata (1986) acima. Ainda segundo este autor, uma outra concepção apresenta a idéia de cultura referindo-se “... mais especificamente ao conhecimento, às idéias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social” (p.24 / 25).

De fato, embora de certa forma advinda de ambas, a idéia de cultura com a qual tenho procurado lidar parte da compreensão de que nossas atitudes, nossos saberes, nossos costumes não são desenvolvidos naturalmente. Concordo com Chauí (2005) quando aponta que em muito do que dizemos há essa “naturalização” das atitudes humanas. E, assim como ela, penso que se prestássemos mais atenção “veríamos que a idéia de natureza humana

como algo universal, intemporal e existente em si e por si mesma não se sustenta. Por quê? Porque os seres humanos são culturais ou históricos” (p.244).

“Acreditando (...) que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (Geertz, 1978, p.04).

Trazendo à tona o fragmento acima, intento reforçar a noção de que a cultura engloba mesmo os fazeres dos homens sobre a natureza e, mais até do que isso, o constante movimento de dar sentido ao que é visto no mundo e deixado pelas gerações anteriores. Ao longo desta pesquisa, estive refletindo sobre como essa grande trama (formada por diferentes teias, tentando aproveitar a ideia proposta por Geertz) chamada cultura se compõe, nas infinitas formas de conhecimento que se articulam e se entrelaçam para formar tanta diversidade e riqueza! Assim, diferente de um dos usos comumente encontrados em meio ao senso comum do termo cultura como forma de erudição ou mesmo correlacionada a uma formação educacional mais prolongada – mais anos na escola = a mais cultura –, parto do pressuposto de que quanto mais diversas forem as experiências das pessoas (dentro dos espaços formais de educação, mas também fora deles!), quanto mais oportunidades de ampliação de seus saberes tivermos possibilitadas, maior será o nosso acervo / repertório cultural e, conseqüentemente, nossa capacidade de articular diferentes conhecimentos, criar diferentes sentidos e organizar novas análises.

1.3.2. CulturaS e conhecimentoS

Nessa medida, a principal defesa que se faz aqui é a da não compartimentalização dos saberes ditos científicos / formais e dos artístico-culturais, partindo da ideia de que são coisas distintas, mas são também indissociáveis. Discutir a importância de uma formação mais ampla e, neste entendimento, plena, compreendendo que, assim como os conhecimentos ditos científicos, os artístico-culturais também são fundamentais ao homem, é o “chão” no qual pretendo caminhar. Destarte, socializo minhas próprias questões: Por que falar sobre museus? Por que incluir a discussão sobre as possibilidades de acesso,

apropriação e recriação da cultura em que as crianças estão imersas? O baixo número de trabalhos encontrado no levantamento das produções científicas que apresentei na Introdução dessa dissertação é um ponto que me estimula no sentido de também buscar caminhos e possibilidades da ampliação do diálogo entre as diferentes formas de conhecimento.

Das tantas inquietações que me trouxeram a esta temática de discussão – a importância do contato das crianças com o acervo cultural construído pela humanidade –, trago à tona a leitura que fiz do livro “Universos da arte”, de Fayga Ostower (1991). Neste, a autora narra a experiência de ensinar arte a um grupo de operários de uma fábrica. Logo no início do livro, ela conta do estranhamento daquele grupo – operários fabris – em relação ao objeto que ela se propunha a ensinar – arte. E concretiza este estranhamento através da pergunta feita por um dos membros que compunha o grupo de alunos:

Mal eu terminara de expor minhas intenções, um operário me fez uma pergunta. (...) Queria saber se aquilo que eu propunha tinha alguma coisa a ver com a vida deles, se havia algo a lucrar com isso. Em outras palavras, qual o sentido de um tal curso? A pergunta era mais do que válida. Refletia minhas próprias dúvidas sobre o que estava fazendo. Entretanto, tendo aceito o convite do curso, pelo menos por ora estava decidida a seguir adiante. Afirmei, antes de mais nada, a validade da pergunta e o direito de questionar a situação. Apesar disso, falei, gostaria de deixar a resposta para um pouco mais tarde. Lembrei apenas que a minha intenção era transmitir certos conhecimentos e que todos os conhecimentos que possamos adquirir revertem, em última análise, em nosso próprio benefício, uma vez que nos enriquecem espiritualmente e até, às vezes, materialmente. Disse que a arte era um tipo de conhecimento, e de avaliação também, que se estendia ao próprio sentido da vida. Mas se para eles isso teria alguma utilidade imediata ou não, era impossível determinar naquele momento. (p. 27)

Compartilho desse ideal expresso pela autora de que conhecer nos traz sempre benefícios. E também assim como ela, penso isso não só do conhecimento científico, mas, ainda, do conhecimento dos outros elementos acumulados ao longo da existência humana: da arte (plástica), da música etc.

Se o que nos diferencia dos outros animais é justamente o fato de que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em

sociedade, no seio da *cultura* criada pela humanidade”(Leontiev, s/d, p. 279), parece-me bem apropriado afirmar, então, que a formação do homem precisa abarcar, tanto quanto possível, todos elementos que compõem a cultura.

Kramer (1998) aborda a idéia de cultura apontando dois aspectos: a cultura como tradição cultural, costumes e valores de um povo e o acervo cultural acumulado que, segundo ela, pode ser acessado na literatura, no cinema, na música, na fotografia, no teatro, na pintura, na escultura, na poesia, nos museus, na arquitetura etc. Neste texto, a autora cria a metáfora de cultura como ar para as pessoas e salienta que não podemos reduzir a idéia de conhecimento a sua dimensão de ciência. Defendendo a ampliação dessa idéia, afirma:

... interessa-me que crianças e adultos possam aprender com a cultura e a arte guardadas nos livros, com os textos, com a história, com a experiência acumulada. Ainda que ideologicamente marcados, tendo todos eles uma linguagem jamais isenta de preconceitos, a experiência com a produção cultural contribui de maneira básica na formação de crianças, jovens e adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, do papel de cada um de nós. (p.15)

Relegar toda a tarefa de “transmissão cultural” à escola é, sem dúvida, ingenuidade. Mais do que isso é arrogância e falta de consideração de todo um cotidiano de cultura no qual as crianças estão imersas (as diferentes mídias, as festas de suas comunidades, os rituais dos quais participam etc). Embora acredite que a escola, conforme foi se organizando e está consolidada hoje, ainda demonstre pouco reconhecimento dos elementos artístico-culturais como importantes fontes de saberes, creio também que há possibilidades de revertermos essa situação. Mas, nesse trabalho, intento mais do que isso. É momento de alardearmos a importância do acesso de TODOS a outros espaços de cultura – diversos do cotidiano de cultura com o qual interagem no dia-a-dia, ou seja, a outros espaços que possibilitem o contato das pessoas com os bens culturais construídos pela humanidade, para que possamos sensibilizar-nos com nossa própria história, para que possamos, pouco a pouco, reconhecermo-nos em nossa humanidade.

Os gregos, na Antigüidade, tratavam os conhecimentos como as “artes liberais” e os colocavam, todos, num mesmo patamar de importância, o que demonstra o entendimento de que todos estes saberes eram considerados importantes ao ser humano.

FIGURA 1- Frontispício com as “Artes liberais” divididas no *trivium* (gramática, retórica e lógica) e no *quadrivium* (geometria, aritmética, astronomia e música) (Boyer, 1974,p.199).

Até o século XII, os currículos de escolas e universidades eram compostos por “artes”. A partir do século XVI é que há uma ruptura nesse entendimento e os ensinamentos passam a ser tratados como “ciências” (Almeida, s/d). Creio que é justamente nessa ruptura que se origina a questão debatida aqui. Formas diferentes de conhecimento não deveriam ser hierarquizadas como vemos ocorrer. Como disse antes, são formas distintas, porém indissociáveis. E elas só estarão novamente entrelaçadas na medida em que as pessoas possam experimentar todas as formas de saber – dos conceitos ditos científicos aos artístico-culturais.

Retornando à passagem de Fayga, não há como deixar de contar o desfecho daquela história. Após meses de curso houve o encerramento solene, com a presença da professora, dos alunos-operários e dos diretores da fábrica.

Fui me despedir deles. Novos agradecimentos, abraços, palavras calorosas. Quando parti, acompanhada pelos diretores, um dos operários se pôs em nosso caminho e disse: “Eu queria cumprimenta-la mais uma vez e também fazer um pedido à diretoria.”

“Sim?”

“Precisamos de outro curso.”

“Que curso?”

“Um curso de filosofia.” – Respondeu o operário. (Ostrower, idem, p.349)

Operando dentro desta lógica, tratar dos museus é uma opção de “recorte” para minha pesquisa. Opção de pescar só um peixinho na imensidão do oceano de cultura que nos rodeia. Reconhecendo o museu como um espaço de cultura (e, por isso, fundamental na formação dos homens), faz-se necessário conhecer sua origem, seu papel, seus intentos e tentar deixar bem à mostra o quanto é indispensável a garantia de acesso a este espaço.

1.4. Museus – espaços de cultura

Há uma palavra para designar cada objeto, e o viajante descobre, estupefacto, que a história dos homens é afinal a história desses objetos e das palavras que os nomeiam, e dos nexos existentes entre eles e elas, mais os usos e os desusos, o como, para quê, onde e quem produziu. A história assim contada não se atravanca de nomes, é a história dos actos materiais, do pensamento que os determina, dos actos que determinam o pensamento.

José Saramago

Os museus são os espaços de cultura privilegiados na pesquisa que apresento. Mesmo correndo o risco de ser redundante, creio que cabe sublinhar que reconheço que eles abarcam parte da cultura apenas. Não os trago como “os” locais onde encontramos elementos de nossa cultura, mas como espaços que os abrigam também e, muitas vezes, espaços que nos possibilitam visitar fatos, acontecimentos sobre os quais apenas ouvimos

falar. Espaços em que encontramos a nossa cultura de forma diferente de como a confrontamos no dia-a-dia, já que nos museus há uma organização prévia à espera do espectador. Para seguir adiante no trabalho, é hora de revirar um tanto da história dos museus e buscar compreendê-los nesse papel de espaços de cultura.

1.4.1. Das origens ao(s) conceito(s)

A origem do termo MUSEU vem da Grécia Antiga e abarca em sua história muito da mitologia desse povo. De acordo com tal tradição,

Durante nove noites Zeus deita-se com Memória (Mnemosine), rainha das colinas de Eleutra (em grego = 'liberdade'). Depois de uma gestação de um ano nasceram as nove Musas, responsáveis pela sagrada inspiração dos mortais. São elas Clio (Glória, Musa da história), Euterpe (Alegria, Musa da música), Thalia (Festa, Musa da comédia), Melpomene (Dançarina, Musa da dança), Terpsichore (Anima-côro, Musa da tragédia), Érato (Amorosa, Musa da elegia), Polímnia (Muitos-hinos, Musa da poesia lírica), Urânia (Celeste, musa da Astronomia), e, por fim, Calíope (Belavoz, Musa da eloquência e poesia heróica). O mito das Musas atravessa toda a compreensão ocidental da origem das belas-artes. Trata-se da explicação religiosa da origem das chamadas 'artes liberais', aquelas artes que têm por finalidade o cultivo do espírito. Esta compreensão está cristalizada no mundo grego da época do helenismo no fato de que a grande biblioteca de Alexandria era apenas uma parte daquilo que se chamava então de 'Museu', ou seja, o templo dedicado às musas. (Almeida, s/d, p.1)

Dessa origem tão poética, talvez possamos afirmar que o museu “nasceu” mesmo da memória, da necessidade de exaltarmos o que acumulamos de experiências e produções humanas nas mais diversas possibilidades do saber. Há posições, até, que indicam o ato de colecionar como atividade peculiar do ser humano, desde a Pré-História (Gomes, 2004, p.149). A autora descreve que desde então grupos se destacam na atividade de colecionar objetos dos mais diferentes tipos, passando pelos romanos, na Antigüidade, à Igreja, após o advento do cristianismo.

Ainda de acordo com Gomes (Idem), durante a Idade Média as grandes coleções que foram sendo reunidas estavam nas mãos da nobreza e do clero. Eram verdadeiros tesouros privados, compostos especialmente por jóias e outros objetos de ouro e prata. No Renascimento, “o poderio econômico das famílias principescas ampliou o colecionismo nas

casas reinantes da Europa...” (Ibdem). A autora afirma que o museu surge nos séculos XVII e XVIII “...modelado pelo colecionismo e por sua utilização por um grupo privilegiado da sociedade” (p.150), já que as coleções eram particulares. Por conta destas coleções reunirem cada vez mais itens, necessitavam de um espaço que os abrigasse. Naqueles tempos, o museu guardava, abrigava, zelava pelas coleções a fim de que as relíquias mantivessem-se intactas, seguras.

Até hoje, essa é das primeiras funções atribuídas ao museu: lugar de guardar / preservar memórias. E isso é claramente expresso na voz do nosso então Ministro da Cultura:

Esse baú é como um museu pessoal, o museu que todos temos, feito de lembranças, quinquilharias e reminiscências que alimentam nosso presente. Como todos os museus pessoais, o da canção tem “qualquer coisa” que vai além do “eu”. Há um momento e um território em que o canto da memória se encontra com outras memórias e outros cantos. E se transforma a partir dos encontros feitos. Os museus de pedra e cal e os museus virtuais são baús abertos da memória afetiva da sociedade, da subjetividade coletiva do país, da soma dos museus pessoais. (Moreira, 2005, p.6)

Mas não podemos perder de vista que os museus são estruturados, organizados, “abastecidos”, enfim, por pessoas. Eles não se fazem sozinhos. Assim, não podemos ignorar que há uma seleção das “memórias” que são expostas nos mesmos. Seleção esta feita a partir de critérios determinados por essas pessoas responsáveis por sua organização. Nesse sentido, faz-se necessário resgatar um tanto da história e sublinhar que

Os museus, historicamente, foram criados por e para os setores dirigentes, na maioria das vezes com objetos provenientes de saques e conquistas. Sua estrutura guardava, e suas mensagens ideológicas objetivavam, a manutenção do *status quo*. **O acesso era restrito a eleitos mediante a argumentação de que o povo não se interessava pelos instrumentos de cultura, não sabendo comportar-se nos museus** (Leite, 2005, p.25, grifos meus).

Com esse caráter, os museus foram se espalhando pelo mundo, carregados de uma ideologia que se pretendia impor à população, mas que, ao mesmo tempo, negava-lhe o acesso.

Foi a partir da Revolução Francesa, movimento que sustentava-se nos pilares de busca de igualdade, liberdade e fraternidade, que o conceito de museu foi ganhando novas

perspectivas. Um dos inúmeros desdobramentos de tal revolução foi a criação do primeiro museu com caráter público do mundo

No dia 10 de agosto de 1793 são abertos pela primeira vez os portões do **Palácio do Louvre**, residência de campo dos reis franceses à visitação pública. Nele encontram-se reunidos uma boa parte dos bens confiscados da realeza deposta e ali expostos à análise de todos os franceses agora como patrimônio de sua nação (Marena, s/d).

Assim como no resto do mundo, o que temos de registro da intenção de se veicular a “memória” de nosso país, está relacionada à conformação de uma identidade nacional. As raízes de nossa cultura¹¹ estão fundadas na conformação de uma identidade nacional. Para tanto, em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Organização formada pela elite carioca e que tinha por atuação “cuidar” da imagem do rei (Schwarcz, 2003, p. 353). As pessoas ligadas ao Instituto e a própria realeza foram os grandes responsáveis pelo fomento da literatura, da arte e dos registros das passagens históricas ocorridas naquele período. Tudo isso, é claro, partindo do que poderia-se melhor exaltar.

Muito do que reconhecemos, hoje, como parte da nossa “nacionalidade” tem origem nesse trabalho do IHGB: o mito de uma natureza abundante e pródiga, do Brasil como lugar paradisíaco, bem como os preconceitos, tais como a idéia de que negro e índio bons, são os de “alma branca” (Idem, p.354 e 368.)

Tais idéias foram sendo difundidas através de diferentes “suportes” de cultura, na época especialmente através de pinturas e da literatura. Não há dúvidas, portanto, de que a abertura dos museus também esteve a serviço da inculcação de uma determinada identidade cultural nacional.

A intenção, aqui, não é denegrir a atividade exercida pelos museus naquele dado momento. Mas compreender as transformações que foi sofrendo e a importância de tais transformações. Compreendido como espaço de cultura, responsável pela aquisição, conservação e divulgação de referências culturais, há que se reconhecer uma intenção subjacente na organização de uma coleção de uma forma e não de outra.

E é certamente no momento em que os museus tornam-se públicos que encontramos a “ponta do iceberg”, o início das maiores modificações que o conceito de museus vem

¹¹ Termo utilizado, aqui, no sentido de tradições de um povo.

sofrendo desde as coleções: na medida em que se tornaram públicos, passaram a conviver com uma tensão inerente à relação entre guardar / preservar e fazer circular. Essa relação já é reconhecida há mais de trinta anos!

O atual conceito de museus, mundialmente aceito, foi elaborado na década de 70 pelo ICOM – Conselho Internacional de Museus – organismo ligado à Unesco, que trata dos Museus: O museu é uma instituição permanente, aberta ao público, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, que **adquire, conserva, pesquisa, expõe e divulga** as evidências materiais e os bens representativos do homem e da natureza, com a finalidade de promover o conhecimento, a educação e o lazer. (www.iphan.gov.br/bens/Museus/museus.htm, grifos meus)

Mas, de fato, esse conceito não está estático, imutável. Alardeando “as múltiplas faces” que o museu possui e a necessidade de se partir delas para compreendermos as mudanças que ainda se consolidam. Chagas (2005) afirma que

...compreendidos como casas de memória, os museus entraram o século XXI em franco movimento de expansão e continuam exercendo, em nome de sujeitos mais ou menos ocultos, o seu poder que tanto serve para libertar quanto para tiranizar o passado e a história, a arte e a ciência. (p.20)

Hoje, assim como na década de 70 já se delineava, não se fala simplesmente em guardar as memórias. Cabe ao museu mais do que isso:

Um museu é uma instituição que tem um patrimônio próprio a ser zelado, estudado e explorado culturalmente. Isso consiste não apenas na preservação, conservação, restauro e prevenção contra incêndios, roubos etc, mas também na apresentação do acervo em galerias permanentes e em exposições temporárias (Costa, 2005, p.276)

Mas reconhecendo ainda outras transformações nos museus, percebe-se mais. Na perspectiva que os órgãos ligados aos museus têm buscado difundir atualmente, mais do que abrigar as “memórias”, deseja-se que elas permaneçam “lembradas”, que sejam

acessadas por todos e que todos contribuam com seu acervo. De acordo com “Política nacional de museus: relatório de gestão 2003 –2004”, do MinC¹²

Os museus conquistaram notável centralidade no panorama político e cultural do mundo contemporâneo; eles deixaram de ser compreendidos por setores da política e da intelectualidade brasileira apenas como casas onde guardam relíquias de um certo passado ou, na melhor das hipóteses, como lugares de interesse secundário do ponto de vista sociocultural e passaram a ser percebidos como práticas culturais complexas, que se desenvolvem no presente, para o presente e para o futuro, como centros (ou pontos) envolvidos com a criação, comunicação, produção de conhecimentos e preservação de bens e manifestações culturais (p.10).

E, aqui, podemos notar mais uma novidade: na medida em que não apenas “se abre” para o público, mas, ainda, se instiga sua participação (no sentido de que as pessoas tomem parte do museu), observa-se a proliferação e ressignificação dos museus no Brasil nestes últimos trinta anos (Chagas, 2005, p. 20). E, segundo o autor, nesse movimento dois pontos merecem destaque: “...a diversidade museal e a democratização da tecnologia *museu*” (Idem). Esses dois aspectos permitiram, respectivamente, novas configurações de museu em diferentes cidades do país e a apropriação desse fazer por diferentes grupos étnicos, sociais, religiosos, familiares que intentassem “...construir e institucionalizar suas próprias memórias” (Ibdem).

A idéia da relação estreita que as instituições precisam estabelecer com a sociedade é mesmo uma tônica nos materiais que têm sido publicados por museólogos e profissionais ligados aos museus. O reconhecimento de que o seu conceito inicial foi modificado e ampliado é latente

Os museus e centros culturais passaram a abrigar a experimentação de novas linguagens, a fixação e valores locais em seu diálogo com realidades mais complexas e o importante papel de integrar o patrimônio no desenvolvimento das cidades. (Cavalcanti, 2005, p.59)

Entretanto, por mais que tenha sofrido modificações desde seu conceito inicial, quando da sua organização enquanto instituição, e mesmo reconhecendo os movimentos de proliferação e ressignificação, parece-me que as “marcas”, acumuladas em todo nosso

¹² Ministério da Cultura

processo de formação como povo brasileiro, ainda não nos deixaram usufruir desta instituição o suficiente para que todos entendamos esse “novo caráter” do museu.

Não tenho dúvida de que para que os museus, de fato, promovam conhecimento, educação e lazer; para que abarquem práticas culturais diversas e complexas, eles precisam ser acessados! Somente na medida em que circulemos por ele é que poderemos apreender suas diferentes facetas, as possibilidades que nos apresentam e talvez, então, poderemos reconhecê-lo como Chagas (2005) o descreve

É na moldura da modernidade que o museu se enquadra como palco, tecnologia e nave do tempo e da memória. Como palco, ele é espaço de teatralização e narração de dramas, romances, comédias e tragédias coletivas e individuais; como tecnologia, ele constitui dispositivo e ferramenta de intervenção social; como nave, ele promove deslocamentos imaginários e memoráveis no rio da memória e do tempo (p.18).

Capítulo II – Apresentando as bases da pesquisa de campo

*Ninguém educa ninguém,
ninguém se educa sozinho,
os homens se educam em comunhão*
Paulo Freire

Até aqui, procurei apresentar os motivos que me trouxeram ao desenvolvimento deste trabalho, bem como situar sua relevância na área da Educação. Além de mencionar outros trabalhos que foram realizados a partir da preocupação com a discussão sobre educação formal x educação informal e, mais especificamente, com a relação das crianças com os museus, busquei assentar a reflexão a que me proponho no capítulo anterior a este, em que apresentei algumas bases teóricas que orientam meu olhar.

Mas, até aqui – repito –, estive refletindo em termos genéricos. Escrevi sobre crianças, escolas, experiências com museus de forma genérica, reportando-me as minhas experiências anteriores, às situações que já vivi, travando diálogo com teóricos que discutem estas temáticas.

O que se coloca a partir deste ponto é o desafio de pensar as questões que vim pincelando num contexto mais concreto, num universo mais definido. Em função disso coloca-se a pesquisa de campo, como forma de encarar mais concretamente minhas próprias inquietações e indagações: o que as crianças falam sobre os museus?

Como escrito no capítulo anterior, não há como generalizar as crianças. Não há como esperar que respondam de uma mesma forma, que, antes até, tenham as mesmas possibilidades de acesso aos museus. Assim, as crianças que tomaram parte nesta pesquisa são, como todas, marcadas histórica e culturalmente. E é para elucidar um tanto das “marcas” das crianças que participaram desta pesquisa que se faz indispensável falar sobre a escola na qual estão inseridas e onde encontrei-as para nossas atividades. Escola que, ao longo da pesquisa, tomou outra importância nas reflexões e me fez repensar a própria forma de encaminhar o trabalho.

2.1. Escola Oga Mitá: breve contextualização do campo-escola

A escola Oga Mitá foi fundada em 1978 por um grupo de amigos que desejava muito ter um trabalho em comum. Estes amigos, entre os quais alguns professores, já se reuniam em um grupo de estudos, “...em que questionavam suas práticas profissionais e desejavam desenvolver um projeto educativo voltado à transformação da sociedade” (<http://www.ogamita.com.br/inicial.htm>).

Os primeiros móveis foram confeccionados pelos próprios amigos. A casa em que a escola funcionava havia sido a moradia de infância de um deles, situada no bairro do Grajaú, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Bairro de classe média, com característica residencial.

No nome da escola já se esboçavam alguns dos princípios que eles desejavam que perpassassem pela educação das crianças. Oga Mitá significa Casa da Criança em Guarani. Buscaram na cultura dos índios, os primeiros habitantes dessa terra hoje chamada Brasil, algumas inspirações, elementos que julgavam estar em falta entre os brancos-mestiços da sociedade.

A escola foi se constituindo em seu processo. Sempre investindo na formação em serviço dos professores, buscando atualização “...e, como instituição acadêmica, buscou e continua buscando referenciais teóricos naqueles que apontam caminhos para uma escola plural, coerente com uma sociedade mais justa e democrática” (Idem).

Desde que começou a funcionar, a Oga Mitá é uma instituição privada. Apesar disso e como diferencial pelo menos da maioria das escolas de cunho particular, trabalha procurando incentivar a máxima participação de todos os envolvidos em seu processo: funcionários, pais e estudantes. Como exemplo disso, duas situações: há permanentemente uma “Comissão de planejamento” (formada por pais, professores e membros da coordenação e direção da escola) refletindo sobre as “contas”, sobre as necessidades orçamentárias da escola. Essa comissão sugere caminhos no gerenciamento da instituição. Mas todas as decisões financeiras são discutidas e aprovadas em “Assembléia Geral”, para a qual todos são convocados. Saindo das preocupações financeiras, a escola organiza o “Fórum de Pais”, espaço para discussão de temas da atualidade.

Quando, em dezembro de 1977, um grupo de jovens, incluindo alguns professores, resolveu construir uma escola, a intenção era viver uma experiência cooperativa e solidária apenas entre um grupo de amigos. Não pensávamos em fazer a escola que temos hoje. Já em 1979, a partir da primeira greve dos professores após a ditadura militar, optamos por um processo de gestão participativa, ampliando a atuação dos professores e dos pais na administração da escola (Ibdem).

Até 1983, a escola funcionou apenas com o segmento de Educação Infantil. A partir do ano seguinte, 1984, ampliaram o trabalho inaugurando uma nova casa, em Vila Isabel (bairro vizinho ao Grajaú e com características semelhantes: bairro residencial que abriga famílias de classe média), recebendo alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental – 1ª à 4ª séries. Em 1997, a escola passou a trabalhar também com os últimos anos do Ensino Fundamental – 5ª à 8ª séries.

Pensando em sua trajetória de construção como instituição de ensino em relação ao ambiente político-educacional da época, os próprios registros da escola situam sua inserção

O final dos anos 1970, talvez já sinalizando os novos ares da abertura política, foi um período de intensificação dos projetos pedagógicos baseados no movimento da Escola Nova, das escolas experimentais, de proliferação dos caminhos “construtivistas” da educação contemporânea. Esse movimento significava uma ruptura significativa nas práticas educativas tradicionais, ao considerar o aluno como o centro do processo educativo e ao buscar práticas coerentes com os preceitos da Epistemologia Genética de Piaget e seus seguidores. Entretanto, muitas vezes, essas práticas se limitavam à sala de aula, não ampliando seus princípios para a própria gestão institucional. E esse sempre foi o nosso desafio. E ainda é. O ato de educar é sempre um ato político, em todas as suas dimensões. Se nas décadas de 1980/1990 lutamos por uma sociedade mais democrática, desde seu início OGA MITÁ veio aprendendo e ensinando adultos, jovens e crianças a viverem relações cooperativas, respeitadas e afetuosas. Escola é lugar de aprendizagem, de encontro e de troca. O conhecimento individual é sempre um processo social, que acontece na interação entre os homens. A cognição e a afetividade são aspectos inseparáveis e complementares para que os seres sejam humanos. Assim, negamos as concepções inatistas e as comportamentistas, que ignoram as condições históricas da aprendizagem. Nossas práticas consideram as crianças, os jovens e os adultos sujeitos-autores, cidadãos pertencentes e atuantes no mundo; produtores culturais, que fazem e sofrem as interferências da cultura de seu tempo. (Ibdem)

O trecho transcrito acima, revela as inspirações e inclinações para uma forma de compreender a educação a partir dos conceitos do sócio-interacionismo, que tem como um dos seus pilares a fundamentação de Lev Vygotsky.

Sem dúvida essa é uma instituição que apresenta uma série de particularidades e convicções em seu trabalho. Mas o que mais gostaria de salientar aqui é a forma como compreende o trabalho de ampliação do repertório cultural das crianças e, mesmo, as referências que faz neste sentido em seu material de divulgação. Dentre as premissas que apontam fundamentar o processo / projeto Oga Mitá, destaco:

- Concebemos educação como um processo social global que se dá sempre numa sociedade concreta definida historicamente;
- **A escola não é a única instância de educação na sociedade;**
- A escola, na função de agência social, é a **propiciadora do processo educativo, que engloba a apropriação da cultura e dos conhecimentos socialmente produzidos;** (Ibdem, grifos meus)

Além disso, apontam em seu Projeto Político Pedagógico a compreensão de educação de uma forma mais ampliada

Entendemos que os processos educativos não podem estar desvinculados da cultura, entendendo como cultura todas as ações e representações humanas. Dessa forma, estamos sempre atentos às demandas externas à escola e às suas diferentes manifestações. Sofremos interferências do nosso contexto social do mesmo modo que somos produtores culturais, sejamos professores, funcionários, alunos ou pais (Ibdem).

Embora a princípio eu tenha buscado a escola Oga Mitá como campo por questões de viabilidade da pesquisa, acabei, durante o processo de diálogo com as crianças, percebendo que essa instituição me oferecia elementos outros para a reflexão sobre a relação delas com os museus. E, por isso, trazer à tona um pouco da história e dos princípios da escola era importante para consolidar as relações e reflexões que fiz a partir da experiência de pesquisar com crianças inseridas neste contexto. Acredito que muito do que está presente nas falas das crianças sobre os museus tem como embrião o próprio processo pelo qual elas passam nessa escola, a forma como compreendem seu movimento de aprendizagem e os elementos que influenciam neste movimento. Não posso negar que percebo as “marcas” da escola nas falas das crianças... E foi justamente essa percepção que

me levou a refletir sobre uma relação mais ampliada do que a que eu me propus no início dessa investigação. No lugar de pensar apenas na relação das crianças com os museus, vejo-me impelida a refletir sobre a tríade crianças – museus – escola.

2.2. Elucidando questões e objetivos

Neste projeto de pesquisa há uma questão central:

- O que as crianças falam sobre os museus?

Embora esta seja a minha questão principal, a motivadora deste trabalho, tenho clareza que outras perguntas se fazem importantes até para que eu possa de fato perceber as falas das crianças sobre estes espaços. São elas:

- Quais são os conceitos / idéias que elas expressam sobre os museus?
- De que forma as crianças estudantes de uma escola particular da zona norte do Rio de Janeiro vêm acessando os museus? Quem as leva ao museu?
- De onde vêm as informações que as crianças têm sobre os museus?

Outras questões, ainda, foram fazendo parte das minhas reflexões durante a realização deste trabalho, na medida em que confrontava as informações colhidas em campo, como:

- A partir de qual proposta pedagógica é realizada a ida ao museu? Quais as intenções de quem as leva? Qual a finalidade formativa? Afinal, quais objetivos e idéias estão subjacentes a este suposto acesso da criança ao museu?

A partir da busca de respostas para as questões apontadas, procurei identificar os conceitos das crianças sobre os museus e como estes articulam-se em seu discurso. Especificamente, aponto como objetivos desta produção:

- discutir a relação entre educação e cultura;
- discutir a relação entre escola (e mais especificamente a escola Oga Mitá, onde realizei a pesquisa) e outros espaços culturais (em especial os museus);
- perceber algumas marcas deixadas por nosso processo histórico de constituição como povo brasileiro.

2.3. Procedimentos Metodológicos

Para trabalhar com as questões propostas neste estudo, busquei desenvolver uma pesquisa qualitativa, ou seja, uma pesquisa que não tem como foco principal a quantificação dos dados coletados, possibilitando, acredito, uma análise mais ampla do que é dito pelos sujeitos envolvidos e do que é observado por mim, pesquisadora. Essa abordagem de pesquisa, segundo Chizzotti (1991):

parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (p.79).

Os dados reunidos durante minhas inserções em campo, são as transcrições, na íntegra, de conversas minhas com as crianças, devidamente sistematizadas, fruto de um diálogo intencionalmente provocado. Parto da premissa de que as crianças podem exprimir com clareza suas próprias idéias acerca dos museus sem que haja necessidade de uma entrevista com questões previamente estruturadas para isso. Uma atividade era proposta por mim e esta dava início ao assunto e, então, o espaço de fala e reflexão era proporcionado. Optei pelo diálogo com as crianças, em que procurei ouvir atentamente o que diziam, intervindo com algumas questões que estimulassem sua expressão (Chizzotti, 1991:91). Tenho consciência de que suas falas, tenham as crianças ido ou não a museus, são permeadas por informações de diferentes procedências (mídia, amigos, parentes, professores, vivências etc.) e, ainda, de elementos da imaginação e entendo que este ponto faz parte de uma das especificidades da pesquisa realizada com crianças, não sendo este motivo de desvalorização da informação por elas dada. Observei que as crianças que tomaram parte na pesquisa, mesmo as que não conhecem um museu “ao vivo”, têm informações sobre esse espaço, imaginam-no de alguma forma em função das informações que recebem. Além disso, de acordo com Mário Chagas (IPHAN/RJ¹³), todos criamos um

¹³ Instituto do Patrimônio Histórico Nacional

"imaginário museal¹⁴", seja pela reunião de experiências que já tivemos em tais espaços, seja pelo conhecimento destes que nos chega através das mídias, seja pelo que já ouvimos falar sobre os museus¹⁵.

Outra especificidade que precisa ser observada na pesquisa com crianças e com a qual tive preocupação é a do poder subliminar operado pelo adulto. Além do pesquisador já ter uma autoridade legitimada pelas instituições que fomentam a pesquisa, no caso de ser adulto pesquisador em interação com crianças há, também, a própria relação de hierarquia social entre estes (Cunha et ali, 1979:23). Pensando nisto creio que estar no museu captando as falas das crianças as faria me ver enquanto alguém (adulto / autoridade) pertencente aquele espaço e, como tal, talvez as constrangesse de estar à vontade para fazer qualquer tipo de colocação (Leite, 1996:76). Buscando esse distanciamento do espaço foi que me propus a interagir com as crianças em escolas, como uma estudante do tema museu e não alguém do museu. Vale salientar que essa opção contempla outra especificidade no que tange à pesquisa com crianças: como eu poderia criar um momento de interação e diálogo com crianças num espaço "aberto" (no sentido de que não há uma regularidade de visitação das mesmas, nem de tempo de permanência delas no seu interior) como um museu? Creio, ainda, que pesquisar com crianças fazendo uma entrevista direta como fazemos com adultos, completando um questionário, seria uma opção que pouco contemplaria as especificidades por mim mesma apontadas anteriormente.

Ademais, a escolha do campo ser a escola se fez porque lá certamente encontraria crianças e poderia criar uma rotina de visitas. Isso acabou provocando, ainda, uma interação mais efetiva com as crianças. Como realizei a pesquisa na escola em que trabalhava, também não era uma "estranha" para as crianças.

No segundo semestre de 2005 realizei um "piloto" da pesquisa empírica na Associação de Pais Escola Praia do Riso (Associativa), situada no bairro Capoeiras, em Florianópolis. Essa inserção teve como principal objetivo perceber o desenvolvimento da

¹⁴ O termo "museal" foi utilizado por Mário Chagas no I Fórum Estadual de Museus - Florianópolis, junho de 2005 - em oposição ao termo "museológico". Ele afirma que "museológico" está relacionado a uma idéia de disciplina organizada e acadêmica, enquanto "museal" amplia a noção para tudo o que refere-se a museu. Anotações pessoais.

¹⁵ Anotações pessoais feitas a partir da palestra com Mário Chagas no I Fórum Estadual de Museus - Florianópolis, junho de 2005.

metodologia proposta, observar como as atividades seriam recebidas pelas crianças e se o diálogo realmente seria propiciado.

Foram realizados 4 encontros com grupos diferentes de crianças do Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries). Cada encontro teve uma proposta diferente, passando por brincadeiras, contação de história e um desenho animado. Os grupos foram compostos por no máximo 20 crianças cada, na maior parte das vezes com alunos de uma mesma turma. Todos os encontros foram muito produtivos e contaram com bastante participação das crianças. Faço, entretanto, a opção por não trazer as falas das crianças desta escola para o trabalho já que não recolhi suas autorizações de uso, tendo em mãos apenas a autorização dos seus responsáveis. Além disso, o segundo momento da pesquisa – o retorno ao campo – que será melhor explicitado adiante, também não ocorreu na Escola Praia do Riso.

Os encontros da pesquisa que está sendo apresentada aqui, aconteceram no primeiro semestre de 2006, na Escola Oga Mitá (particular), situada no bairro de Vila Isabel, na zona norte do Rio de Janeiro.

Nesses encontros, levei sempre uma proposta de brincadeira com regras que remetia ao tema em que pretendia focar nosso diálogo: os museus. A partir da atividade feita, instigava que as crianças falassem sobre esses espaços e essas conversas tiveram gravação em áudio e vídeo. A opção por gravação em vídeo coloca-se em função da tentativa de garantir não apenas a fala das crianças, mas, ainda, as expressões feitas durante a atividade.

A atuação em campo aconteceu, num primeiro momento, com a realização de 8 encontros na escola, sendo o 1º voltado para apresentação da pesquisa para todas as turmas de 1ª à 4ª séries, passando pelo tema de meu interesse e pelos materiais que utilizaria (filmadora, meu caderno de anotações etc). Os seguintes ocorreram com cada turma (duas turmas de 1ª série – Krenak manhã, com 12 crianças e Krenak tarde, com 10 crianças; uma turma de 2ª série – Ava-Canoeiro, com 15 crianças; duas turmas de 3ª série – Tupiniquim manhã, com 15 crianças e Tupiniquim tarde, com 13 crianças; e duas turmas de 4ª série – Kaxinawá manhã, com 10 crianças e Kaxinawá tarde, com 9 crianças¹⁶).

Buscando uma estratégia de aproximação das discussões para a temática da pesquisa – museus –, dinamizei uma brincadeira que consistia na troca de lugares em uma roda de

¹⁶ É importante registrar que esse é o número de crianças de cada turma que participaram das atividades da pesquisa e não necessariamente o número de alunos da turma.

cadeiras formada pelas crianças. A partir de critérios inventados por mim ou pelas crianças, elas deveriam trocar de lugar. Ocorre que não havia lugar para todos. A roda era formada por uma cadeira a menos do que o número de crianças participante da atividade. A criança que ficava de pé sorteava uma pergunta, levada por mim, que demandava alguma opinião sobre os museus. Não havia perguntas que pressupunham uma resposta correta. Além da criança a sortear a questão, quem mais desejasse participar, respondendo a pergunta, dando sua opinião, poderia fazê-lo.

Em muitas turmas ocorreu de haver uma ou duas crianças que não trouxeram autorização das famílias para participar da pesquisa. Uma família, ainda, solicitou que eu entrasse em contato a fim de obter maiores informações sobre mim e sobre o trabalho de pesquisa que estava propondo e, neste grupo, adiei o trabalho para poder comunicar-me com os referidos responsáveis (no próximo item deste texto, trago com maior minúcia os procedimentos de recolha de autorizações). Mas como outras famílias não se pronunciaram, apenas não enviaram nenhuma resposta, ou realmente se colocaram preferindo que a criança não participasse da atividade, a postura adotada foi realizar a primeira etapa da pesquisa na data combinada.

Algumas crianças que não participariam da atividade mostraram-se chateadas, tristes, desejosas de saber o que afinal seria proposto naquele encontro. Fizemos, então, um “ensaio” da brincadeira que eu proporia, realizando-a da mesma forma, só que com perguntas diferentes no final. Por conta disso, o tempo de duração da atividade em cada grupo foi variado. De acordo com a participação, a organização e o interesse das crianças, permanecíamos na atividade, sorteando as questões até que elas se esgotassem. A maior parte dos grupos teve todas as questões debatidas na roda. Ao final da atividade, combinava com as crianças o meu retorno ao campo. Concomitantemente com a etapa de ida a campo, transcrevi as fitas.

O segundo momento da pesquisa em campo era exatamente o meu retorno. Tendo realizado a transcrição de todo o material capturado durante a “roda de cadeiras”, combinei previamente com cada turma um dia e um horário para assistirmos juntos ao vídeo. Combinei com as crianças que poderia haver pontos em que eu gostaria de maiores explicações, ou em que poderia fazer uma nova pergunta a partir da fala registrada no vídeo, assim como elas deveriam sentir-se à vontade para explicar melhor algo que tenham

dito. Enfim, procurei possibilitar que elas próprias revisitassem suas falas, ratificassem ou não o que disseram e, ainda, me permitissem ou não trabalhar com estas na dissertação. Penso ser fundamental sublinhar esse procedimento como forma de tentar garantir o meu trabalho com os discursos das crianças.¹⁷

O retorno aconteceu no início do segundo semestre de 2006. Estive novamente com cada grupo que participou da atividade gravada em vídeo. As orientações foram novamente estabelecidas e nos pusemos a assistir a gravação. Um primeiro movimento foi unânime em todos os grupos: as crianças acharam graça das mudanças físicas ocorridas naquele intervalo de tempo (aproximadamente três meses) e estranharam o timbre das vozes escutadas na tela. Nos primeiros minutos, a observação dos cabelos mais curtos ou compridos, o uso ou não de aparelho nos dentes ou óculos e as vozes “diferentes”, realmente mobilizaram os pequenos! Nas turmas mais novas, em especial naquelas de 1ª série – Krenak manhã e tarde –, essa foi a tônica da discussão do retorno. As crianças não interferiram autonomamente no que tinham dito antes. Apenas remeteram-se às falas gravadas quando eu, pesquisadora, questionava algum ponto.

Nas outras turmas, na de 2ª, nas duas de 3ª e nas duas de 4ª, após o *frisson* inicial, as crianças dedicaram maior atenção ao vídeo, mantendo-se mais em silêncio e procurando escutar o que falaram naquela ocasião. Ainda assim, mais atentos, as crianças do Ava-Canoeiro – 2ª série – pouco interferiram espontaneamente no que havia sido dito. Da mesma forma que as crianças dos Krenak, apenas completaram informações questionadas por mim.

Nas turmas de 3ª – Tupiniquim manhã e tarde – e 4ª séries – Kaxinawá manhã e tarde – a proposta do retorno ganhou outros contornos. As crianças mantiveram-se realmente muito atentas e demonstraram compreensão da proposta, interrompendo a projeção em diversos momentos para fazer observações em seus ditos.

A fim de tornar mais claro em que sentido se deu a interferência das crianças, trago dois exemplos. Enzo, aluno do Kaxinawá manhã, 4ª série, logo que ouviu uma de suas primeiras falas na gravação logo protestou: “Celia, como você escreveu aí? Eu disse museis, mas é museus. Conserta aí!” Conversei brevemente com as crianças sobre as

¹⁷ O material bruto obtido no campo-escola, ou seja, as transcrições na íntegra dos encontros realizados, encontram-se como anexo nesta dissertação.

diferenças entre as linguagens falada e escrita e sobre alguns cuidados que procurei ter ao realizar as transcrições. Entre estes cuidados estava justamente a flexão do plural. Enzo ficou muito aliviado ao verificar que na transcrição seu nome não estava relacionado a uma palavra errada.

Outro tipo de interferência foi feito pela Aymara, aluna do Tupiniquim tarde, 3ª série. Ela pediu que eu interrompesse a projeção, pois achou que uma coisa que falou “não estava bem explicada”. Durante sua explicação sobre o que é um museu, Aymara disse: “Um museu é um lugar que eles botam vários objetos e explicam a origem deles, tipo que eu fui no CCBB ver a exposição do ‘Soy Loco Por Ti América’ e descobri várias coisas, além do meu sobrenome.” (grifos meus) Ela olhou a transcrição, releu, e sugeriu a alteração: “...e descobri várias coisas, que têm a ver com o meu sobrenome”.

Durante o retorno, as crianças tiveram a oportunidade de rever suas falas e demonstraram alegria ao verem-se no vídeo. Nessa oportunidade, ainda, sublinhei que elas poderiam querer ou não que eu utilizasse suas falas em meu trabalho. Solicitei que aquelas que autorizassem o uso de suas falas assinassem a folha com as transcrições. Das 85 crianças que participaram da atividade gravada em vídeo, uma pediu que eu não usasse suas falas, argumentando que “eu só falei besteira”. Mesmo deixando claro que eu não concordava com aquela avaliação, não recolhi sua assinatura e trabalhei com as falas das 84 crianças que autorizaram minha utilização.

Toda essa forma de conduzir a pesquisa, ou seja, a opção por estes procedimentos metodológicos, se baseia na busca pelo estabelecimento de “espaços de narrativa” durante a atividade e na preocupação de refletirmos sempre mais sobre as especificidades da pesquisa com crianças e sobre os modos de realiza-la¹⁸.

Neste contato direto com as crianças, sujeitos da pesquisa, também registrei, ao longo do processo, as minhas observações, tanto no que tange a minha interação com as crianças, quanto no que se refere às atitudes delas durante a realização da atividade.

¹⁸ Para saber mais sobre o assunto, ler HONORATO, Aurélia et al (2006). A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa *com* crianças In: **ANAIS da 29ª Reunião Anual da Anped.**

A partir deste ponto, com todo o material transcrito e devidamente revisto pelas crianças, além das leituras que foram sendo realizadas a fim de embasar teoricamente minhas reflexões, comecei o processo de observação das imagens gravadas para, a seguir, buscar sentidos nas falas / expressões que as crianças trouxeram e categorizar os diferentes temas que emergem nas transcrições e que me interessaram ou foram mais frequentes. O mesmo processo de categorização foi feito nos meus registros pessoais realizados depois das atividades.

Travando um diálogo entre este material, minhas reflexões e trazendo “para a roda” alguns teóricos – selecionados a partir de uma pesquisa bibliográfica – fui tecendo o texto que se segue, minha dissertação. Mas antes, acho que cabe discorrer um pouco mais sobre a recolha das autorizações e a forma como entendemos isso neste trabalho.

2.4. A ética na pesquisa com crianças: quem autoriza quem?

Na escola escolhida por mim para a realização da pesquisa de campo, procurei em primeiro lugar a Coordenação do segmento para explicitar o meu trabalho e buscar o seu consentimento nessa inserção. Procurei deixar claro que as atividades aconteceriam nos horários disponibilizados pela própria escola e que poderia receber crianças de diferentes idades num mesmo grupo, desde que estivessem dentro do “recorte” com o qual me propus a lidar: estudantes dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental. A instituição ouviu com atenção minha proposta e mostrou-se muito receptiva à realização das atividades. A única solicitação feita foi a de que eu trabalhasse por turmas, ou seja, propondo a atividade em cada turma, a fim de facilitar a rotina das professoras e o cotidiano da escola.

Assim como já explicitiei, num primeiro momento, fui em todas as salas de aula deste segmento para me apresentar, explicar meu trabalho e informar como seriam as atividades por mim propostas. Na medida em que entrei em contato com os grupos e troquei com as crianças minha intenção de estudo e a forma como intentava buscar informações com elas, acreditei que, a princípio, seu desejo de participar ou não do grupo já poderia ser “lido” como uma forma de autorização.

A seguir, também garanti a autorização da família nesse processo de recolha das falas / imagens das crianças. Para tanto, neste encontro entreguei às crianças uma

autorização (redigida por mim) que deveria ser devidamente assinada por um responsável da criança. Neste documento havia, ainda, um breve texto me apresentando e explicitando o interesse do trabalho. As autorizações foram assinadas pelos responsáveis da(s) criança(s), que colocavam, ainda, o número de seu documento de identidade. Nela está explícita a autorização para o uso das falas da(s) criança(s) e apenas aquelas que devolveram o documento assinado puderam participar da atividade da pesquisa.

Como última forma de autorização, mas não menos importante, recolhi as assinaturas das crianças ao final das transcrições de cada turma. As crianças autorizadas pelos pais a participarem da pesquisa também puderam avaliar se autorizavam o uso de suas falas no meu trabalho.

Vale frisar que a questão do consentimento / autorização na pesquisa com crianças é bastante polêmica. O cuidado que procurei ter foi de garantir amplamente esse consentimento, mas acho pertinente sublinhar o respeito à criança como depoente na pesquisa. No início dos anos 90, Martins (1991) em “O Massacre dos inocentes”, já afirmava a necessidade de dar voz às crianças, denunciando o lugar destas como “os mudos da história” (p.54). O retorno ao campo com as vídeo-gravações e busca de mais uma autorização das crianças deixa explícita essa preocupação. Elas mostraram-se surpresas e, ao mesmo tempo, orgulhosas de assinarem seus nomes, sendo elas as últimas a decidirem se realmente teriam suas falas apresentadas no trabalho. Seus pais haviam permitido sua participação e posterior uso das falas, mas a última palavra seria mesmo delas!

Recapitulando em linhas bastante gerais as pesquisas feitas com crianças, a tentativa ensaiada nessa pesquisa foi ir além de falar apenas do entendimento da criança como *sujeito* (e não objeto) da pesquisa. Procuramos colocar isso em prática. E isso é, sem dúvida, um diferencial se olharmos para as práticas de pesquisa com crianças. Tratando da criança enquanto objeto de pesquisa na área da psicologia, por exemplo, Maria Helena S. Patto (1979) levanta a trajetória da própria ciência no que se refere à pesquisa e aponta como esta esteve comprometida com práticas positivistas desde o seu surgimento. Demonstra que a maioria das pesquisas tinham por objetivos primordiais a aplicação de testes que visavam a medição da capacidade intelectual das crianças ou a modificação de comportamento das mesmas.

Ainda assim, é interessante perceber como neste texto produzido em 1979 a autora já defende posturas por nós também defendidas nos dias de hoje! Ela salienta que as práticas de pesquisa então desenvolvidas não focalizavam a criança como sujeito, sendo elas observadas sem um contexto, como seres a-históricos. Argumenta, ainda, que estas pesquisas acabavam por "instituir" linhas de exclusão das crianças que não encaixavam-se nos padrões de normalidade atribuídos pela psicologia.

Em seu texto, bem mais recente, Jobim e Souza (1996) também situa as ações da psicologia do desenvolvimento, bem como o papel operado por ela na proliferação de algumas idéias de criança e infância remanescentes em nossa sociedade até os dias atuais. Buscando ressignificar as questões do desenvolvimento dentro da psicologia, a autora aponta novos caminhos. Caminhos que levem à construção de uma nova identidade para a psicologia e que, segundo ela mesma "devolva ao homem sua condição de sujeito" (p.47). Para tanto, ela sugere que se faça uma nova abordagem das questões do desenvolvimento humano que procure reconhecer a temporalidade humana e que possa operar com um sujeito social, histórico e cultural através, principalmente, da linguagem.

Ainda seguindo este entendimento, de busca pela legitimação da voz das crianças, opto por trazer os nomes verdadeiros delas no texto desta dissertação, garantindo sua autoria na expressão. Esta escolha se concretizou em função de que suas falas sobre os museus em nenhum momento as expõem, de forma alguma, a constrangimentos e/ou motivo para represálias. Garantir a autoria dos ditos dentro desta perspectiva significa dar-lhes o devido valor e atenção!

Capítulo III – Dando voz e vez às crianças! O que elas pensam, sentem, conhecem e dizem sobre o museu

Quem voa vê apenas como a estrada se insinua... Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio.

Walter Benjamin

Embora o capítulo anterior – “Apresentando as bases da pesquisa de campo” – tenha tratado da opção por ouvir as crianças e de todos os procedimentos metodológicos elaborados para a realização deste estudo, creio ser importante retomar alguns pontos antes de efetivamente trazer as falas à tona. Mais uma vez sublinho que essa pesquisa procurou ouvir as crianças e, mais, refletir sobre os seus ditos, buscar, a partir deles, caminhos que qualifiquem o trabalho que nos propomos a realizar com elas. E ouvi-las com essa atenção, revela o respeito a elas dispensado e a certeza de que são ativas em seu processo de apropriação da realidade que as circunda.

Conforme explicitado, as conversas com as crianças aconteceram em grupos. Durante a atividade de pesquisa, as crianças estavam junto de seus colegas de turma, na intimidade de um grupo que se conhece e convive diariamente. E uma dúvida pertinente, que nos ocorre fatalmente, é se, nessas condições, de fato cada uma teria expresso sua própria opinião ou se suas falas seriam apenas ecos do que aquela que veio antes expressou. Pensando nisso e relendo as transcrições, observo que elas por vezes se repetem, sim. Mas não como papagaios... As falas não soam como ecos... As crianças repetem falas anteriores para reforçar a idéia trazida pelo companheiro; repetem procurando cuidar mais daquela “declaração”, arrumando melhor a sentença; e, ainda, repetem qualificando o discurso, enriquecendo as informações que são dadas:

João Pedro - Para que serve um museu? Pra guardar as coisas antigas.

Celia - Obrigada.

Pedro Eyer - Museu serve pra mostrar pras pessoas as coisas que aconteceram é... as coisas de muito tempo atrás ou então fatos históricos que aconteceram. É pra isso que eu acho que serve o museu.

Daniel Pereira - Fatos culturais. Não precisam ser históricos ou antigos... Podem ser de hoje em dia mesmo.

Celia - E o que seria um fato cultural de hoje em dia, na sua opinião, Dani?

Daniel Pereira - Um desenho, qualquer coisa... Pode ser uma arte cerâmica, qualquer coisa.
Celia - O museu também pode guardar coisas de hoje em dia?
Daniel P. - Ahã. (Fazendo sinal afirmativo com a cabeça.)
Enzo - Que seja valiosa, também.
Celia - Como é, Enzo?
Enzo - Pode ser valiosa.
Criança - Ou muito valiosa.
Eric - Para mostrar coisas antigas e para informar as pessoas sobre essas coisas.

O exemplo trazido acima é um fragmento da conversa com o Kaxinawá manhã, turma de 4ª série e, acredito, aponta que a atividade em grupos parece possibilitar uma maior reflexão por parte das crianças sobre o assunto que é tratado e o esforço de enriquecimento da primeira informação obtida.

E mesmo entre as crianças mais novas que participaram da atividade de pesquisa, essa “complementação” da informação dada pelos colegas pode ser percebida:

Mariana - Para que serve um museu? Pras pessoas...
Gabriel - Admirarem?
Mariana - Pras pessoas verem as esculturas? (Ela responde perguntando... Como se não estivesse muito segura da resposta.)
Celia - Obrigada pela sua opinião.
Caio - Pras pessoas verem as esculturas antigas. E algumas novas.
Gabriela - Pra ver as coisas que algumas pessoas fizeram de antigamente.
Yasmin - Pras pessoas verem as artes antigas e as novas.
Joana - O museu serve pra gente ver Arte, quadros... Na verdade, quadro é uma Arte... Só que é pra gente ver coisas bonitas, antigas e novas.

As crianças do Krenak manhã, turma de 1ª série, mostram ter ouvido atentamente não só as perguntas sorteadas, mas também dispensaram atenção aos ditos dos colegas e, ao se manifestarem, levavam em conta o que o outro dissera, complementando com uma nova faceta a informação antes ouvida.

Nessa breve “abertura” do capítulo, não cabe esgotar as falas recolhidas. Ao longo deste, elas estão expostas, elucidando algumas das coisas que estas crianças – alunas da 1ª à 4ª séries da Escola Oga Mitá – pensam, sentem, conhecem e dizem sobre o museu¹⁹.

3.1. Como as crianças chegam no museu?

Logo no início desta dissertação, explicito que tentava buscar as falas das crianças sobre os museus sem, *a priori*, a preocupação de ter como primeira informação se elas já teriam ou não visitado esta instituição. Naquele momento, justifiquei que as crianças, mesmo aquelas que nunca tivessem visitado um museu, teriam informações sobre ele, imaginariam este espaço de alguma maneira.

Com o grupo de crianças que participaram da atividade de pesquisa na Escola Oga Mitá, não tive muitos elementos que me levassem a constatar aquela primeira idéia. Isso porque das oitenta e quatro crianças com as quais conversei, apenas cinco nunca tinham visitado um museu (até aquele dia, ao menos). Mas, ainda assim, as cinco participaram alegremente da atividade e uma delas, inclusive, apenas declarou que nunca havia ido a um museu quando esta pergunta foi sorteada, no caso de sua turma, no final da atividade, participando de toda a brincadeira proposta com desenvoltura e explanando suas opiniões.

De qualquer forma, o conhecimento de museu através de outras fontes, que não a visita em si, acabou aparecendo nas falas das crianças. Mesmo aquelas que já conheciam “pessoalmente” um museu trouxeram informações sobre museus em que nunca estiveram, mas que, de alguma forma, conheciam:

(Antes de falar, Guilherme se levanta e vem me perguntar, no ouvido, se ele poderia falar de um museu de outro país. Com minha resposta afirmativa, ele sai dizendo “Oba!”.)

Guilherme - Eu gosto do Louvre, de Paris.

Celia - E que tipo de museu é o Louvre?

Guilherme - É um tipo de museu que expõe, que eu já vi na tevê, ele expõe muitos quadros de artistas muito, muito famosos. É um dos maiores museus do mundo.

Marina - Sem contar que tem a foto da Monalisa.

¹⁹ As falas das crianças estão sempre destacadas, introduzidas dentro de caixas e com letra diferente do restante do corpo do texto. As minhas interferências nestas falas (a fim de explicar uma expressão facial ou a entonação dada pela criança, como, no último exemplo, os parênteses após a segunda fala de Mariana), são colocados na mesma letra com a qual escrevo o corpo do texto, só que em itálico.

Felipe - Eu também vi no Fantástico, que eles mostraram, um museu que é com esqueleto de baleia.
(Uma criança faz a vinheta do Fantástico)

Nos fragmentos do Tupiniquim manhã (3ª série) e do Krenak tarde (1ª série) respectivamente, as crianças falam de museus que não visitaram, mas conhecem. Guilherme chega até a dizer que gosta do Louvre, mesmo sem tê-lo visitado por outro meio além da televisão.

Mas não é apenas através da mídia que chegam informações sobre museus às crianças. Gabriela, também do Tupiniquim manhã, relata uma outra forma de contato com essas instituições:

Gabriela - Eu conheço um museu lá que é muito diferente. Ele é lá em São Paulo. Ele é a Galeria do Rock. É a coisa que eu vou mais gostar.
Celia - Ele é sobre o que, então, essa Galeria do Rock?
Gabriela - Sobre Rock. Tem guitarra, Jimi Hendrix...
Celia - O estilo musical?
Gabriela - Sim.
Celia - Nossa! Que bacana! Mas esse você já conhece ou você gostaria de conhecer?
Gabriela - Não. O meu dindo já foi lá e me trouxe uma lembrança.
Celia - Ah. Então você ficou curiosa pra ir lá também.
Gabriela - É.

Trazendo esses exemplos à tona, me pergunto: podemos dizer que Guilherme, Felipe e Gabriela não conhecem os museus que mencionaram? Buscando em dicionário a definição do termo *conhecer*, encontrei: “do Lat. *cognoscere*v. tr., **ter conhecimento; ter a idéia ou a noção de**; ter relações com alguém; saber, estar certo de; ser muito versado em; distinguir, apreciar; julgar, avaliar; reconhecer, admitir; ter visto ou visitado;v. int., **tomar conhecimento**” (www.ditcom.com.br/dicionario.htm, grifos meus).

Podemos dizer, a partir disso, que as crianças chegam nos museus mesmo se não se deslocarem fisicamente até eles. E é interessante perceber, ao menos de acordo com as falas destas crianças, como esse outro meio de chegar ao museu pode ser interessante, instigante, despertando a curiosidade e o desejo de concretizar uma visita a este espaço. Conhecer por

um outro meio não substitui o encontro real com o local, ao contrário, pode mesmo suscitar a vontade de estar num museu.

Mas, voltando às cinco crianças que ainda não tinham visitado museu, o que acho mais relevante, enquanto dado que as aproxima, é que a maior parte delas é das turmas de 1ª séries. Uma criança faz parte do Krenak manhã e três fazem parte do Krenak tarde. Apenas uma faz parte do Ava-Canoeiro, turma de 2ª série. Além disso, as cinco estavam em seu primeiro ano na Oga Mitá, tendo, anteriormente, estudado em outras instituições. Na verdade, esse dado ganha ainda mais relevância quando observamos como os seus colegas de escola têm tido acesso ao museu, o que veremos logo adiante.

Dentre essas cinco crianças, a que participou mais ativamente da atividade de pesquisa foi a que estava “sozinha” nessa condição. Na turma em que havia três crianças que “desconheciam” um museu, a postura delas foi apenas escutar. A primeira que se colocou foi para dizer que não poderia dar opinião, pois não conhecia um museu. Talvez essa sua atitude tenha levado as outras duas crianças a assumirem a mesma postura. Talvez...

Mas, de forma geral, quando questionados sobre em companhia de quem já teriam visitado um museu, as respostas vieram rápidas, como nas falas do Krenak manhã (1ª série) e Ava-Canoeiro (2ª série):

Giulia - Com a minha mãe e o meu pai.

Mariana - Com o meu pai e com a minha irmã.

João Pedro - Com a Colônia de Férias. (Da escola)

Gabriel Almeida - Eu fui no passeio da escola.

Ou mais prolixas, como nas falas do Kaxinawá manhã (4ª série):

Gabriele - Eu já fui com a minha mãe; com o namorado da minha mãe, ex-namorado dela; fui com o meu tio; a minha tia; fui com o meu colégio do ano passado...É.

Maria Luiza - Já fui com a minha mãe; com o meu pai; com os meus dois irmãos; com meu avô; com minha avó; com a escola... E só.

Pedro E. - Eu já fui no museu com a colônia de férias da Oga Mitá; com a minha mãe, com meu pai e com o meu irmão; com meu outro irmão; com a escola, sem ser na colônia; com meu tio e com a minha tia; com meu avô e com a minha avó; é... com um vizinho que convidou eu e o meu irmão; e só.

Mas independentemente do tamanho da resposta, as crianças mencionaram tanto a visitação com as famílias, quanto com a escola. Entretanto, ao explicarem com mais minúcias, ao darem mais informações sobre suas idas, especialmente as crianças mais velhas, foram revelando elementos que me mostravam que esse acesso talvez não fosse tão equilibrado em relação a quem os levava ao museu, como cheguei a pensar num primeiro momento. Falas como essas, de duas crianças do Tupiniquim manhã (3ª série):

Gabriela - A maioria das vezes com a minha turma. Quase nunca com os meus pais.

Celia - Quase nunca, mas você já foi alguma vez com os seus pais?

Gabriela - Poucas vezes.

Mariana - Eu já fui com a minha turma. Com a minha turma principalmente. Foram as pessoas com quem eu mais fui no museu. Eu também já fui com minha mãe; com meu pai; com a minha irmã, mas sendo que, tipo, a gente às vezes não encontra muito tempo pra isso.

Em outras falas, as crianças não expressam tão claramente a maior parte das idas com a escola, mas essa conclusão pode ser lida nas entrelinhas, como nesses fragmentos do Kaxinawá tarde (4ª série):

João Vitor - Com quem você já foi ao museu? Mara. Com a Mara.

Celia - E quem é a Mara?

João Vitor - Mara era a professora da nossa turma no ano passado e no ano retrasado.

Celia - Ah, tá. E você só foi com a Mara no museu?

João Vitor - Não, eu fui com outras professoras: a Cláudia Filomena, a Letícia... Ah! E a minha mãe e o meu pai. Eu acho que eu fui com a Rosa (*outra professora da escola*) no Instituto de Meteorologia. Não sei se aquilo é um museu. Ah! Não é um museu não...

Celia - Tá, bom. Alguém mais quer responder essa: com quem já foi num museu?

Maria Eduarda - Eu já fui com o meu pai; com a minha mãe; com a Mara, que já foi nossa professora; com a Letícia e com a Cláudia Filomena (*ex-professoras da turma*).

Assim como João Vitor, no fragmento acima, Rosa, do Krenak manhã (1ª série) só menciona a visitação de um museu com a sua família depois que insisto na questão:

Rosa - Eu já fui no Museu da República e o outro museu que eu fui, eu esqueci que eu fui com o integral (*crianças que ficam os dois turnos na escola*) daqui da escola.
 Celia - E você só foi com a escola ou você já foi com outra pessoa?
 Rosa - Já fui com outra pessoa.
 Celia - Com quem?
 Rosa - Com a minha mãe e o meu pai.

Preciso levar em conta que as crianças podem ter falado das professoras pelo fato da atividade de pesquisa estar acontecendo na escola e, nesse contexto, elas acabariam “sugestionadas” a pensar nesse universo. Além disso, os nomes de professoras acabam formando uma lista, mas não significa diretamente que as crianças tenham visitado menos museus com seus pais, apenas não faria sentido repetir várias vezes seus nomes.

Mesmo pensando nessas possibilidades, ao encontrar outro fragmento de João Vitor, novas possibilidades me ocorrem...

João Vitor - Eu fui no Instituto Moreira Sales e no CCBB²⁰.
 Celia - Com quem que você foi?
 João Vitor - Eu fui com as professoras e no Instituto Moreira Sales eu fui com a professora e a minha família. Quer dizer, o meu pai e a minha mãe. Foi quando meu pai me ensinou: é... tolerância zero!

Nessa fala, João traz à tona uma prática da Escola Oga Mitá: o Passeio de Integração. Essa é uma atividade planejada conjuntamente entre família e escola (por turma). Ela acontece num dia habitualmente não letivo (fins de semana ou feriados) e consiste em um passeio das crianças, seus pais e a professora da turma. Essa incursão citada

²⁰ Centro Cultural Banco do Brasil

por João ao Instituto Moreira Sales aconteceu justamente num Passeio de Integração. Então me ocorre que talvez nas falas das crianças apareçam essas idas “em conjunto”, famílias e Escola (representada pelas professoras e, mesmo, pela organização da atividade). E, coincidência ou não, um outro ponto que me chama atenção: as cinco crianças que não tinham visitado museus estavam em seu primeiro ano na Escola. Por isso, anteriormente, iluminei este ponto.

Enfim, sinto-me como um cachorro correndo atrás do rabo... Na verdade, no fundo penso que não importa tanto definir com quem as crianças mais visitam museus. Até porque não me propus a quantificar os dados a fim de realizar um cálculo que equacione essa questão. O que não posso deixar de lado é a importante informação que as crianças me apontam: ir com essa Escola a museus é uma prática. Isso é sublinhado por eles reiteradas vezes. E não só quando me falam sobre suas companhias nas visitas, como elucidei até aqui. O próprio entendimento que trazem sobre a instituição museu me leva a acreditar que a Escola entra fortemente nesta construção, deixa sua “marca”. É na medida que têm suas experiências tão fortemente mediadas pela instituição formal de educação, que vêm organizando seu próprio entendimento sobre os museus, espaços não-formais de educação. E como isso se mostra então? Qual o entendimento que essas crianças expressam sobre o museu?

3.2. Para quê serve o museu?

Fui a campo muitíssimo animada com a pesquisa e curiosa mesmo para ouvir o que as crianças teriam a falar sobre o museu. De forma geral, tinha algumas expectativas, mas nenhuma certeza do que seria declarado por elas. Um ponto, desde a primeira turma com a qual realizei a atividade de pesquisa, me chamou muita atenção. Conforme fui realizando a atividade nas outras turmas, mais ele me incomodava (não num sentido negativo, apenas como algo que me levava a ter atenção) pela quantidade de vezes que as crianças o salientavam. E a idéia aparecia em diferentes momentos das conversas, não relacionada a apenas uma questão. De um jeito ou de outro, as crianças tocavam no ponto:

Pedro Torres - Eu acho que o museu serve para nos mostrar as coisas antigas e nos ensinar.

Luca - Pra mim é um lugar onde você aprende várias coisas sobre índio, tem museu que é sobre plantas, tem meteoros...

Felipe - Serve pra quando alguém tem uma doença, saber mais um pouco.

Giovana - É pras pessoas aprenderem sobre várias coisas.

Celia - Na sua opinião, Gabriel, o que é um museu?

Gabriel Valença - É... Uma coisa que a gente aprende... O museu é um lugar que a gente aprende muitas coisas sobre... Muitas coisas que a gente ainda não sabe, tipo: época pré-histórica, novas coisas... Muitas coisas legais e interessantes.

Nos diferentes grupos, Kaxinawá manhã (4ª série); Krenak tarde (1ª série); ou Ava-Canoeiro (2ª série), não tinha como deixar de ler em suas falas: o museu é lugar de aprender. E encontrar com esse entendimento das crianças me fez refletir sobre a “aura” de erudição que envolve o museu, o entendimento do senso comum de que museu não é para qualquer um visitar, sobre as nossas marcas como povo constituído da forma que fomos.

Resguardando as diferenças que obviamente existem, não apenas pela distinção de país, mas, ainda, em função do tempo de conclusão da pesquisa, pensei no trabalho que Bourdieu e Darbel (2003) realizaram, há mais de trinta e cinco anos atrás, investigando o público dos museus de arte na Europa. No texto, eles apontam que “a frequência dos museus – que aumenta consideravelmente à medida que o nível de instrução é mais elevado – corresponde a um modo de ser, quase exclusivo, das classes cultas” (p.37). Sem nenhuma intenção de discutir, aqui, o que os autores definiriam como “classes cultas”, interessa-me a relação com essa dimensão supervalorizada do museu como espaço de aprender. De alguma forma parece-me que até hoje e no Brasil esse entendimento procede.

E quando procurei instigar as crianças do Ava-Canoeiro (2ª série), a refletirem um tanto mais sobre este ponto...

Celia - Agora, gente, vocês falaram muito aqui que o museu é um lugar que é legal, que a gente aprende coisas, mas...

Bernardo - Mas não pode falar muito.
 Celia - E por que não pode falar muito?
 Bernardo - Porque atrapalha as pessoas que estão lendo sobre o que é.
 Celia - Então é um lugar mais silencioso?
 Bernardo - É.
 Celia - Agora, será que as pessoas só vão no museu pra aprender alguma coisa?
 Crianças - Não!
 Bernardo - Vão pra pesquisar também.

Num primeiro momento, essa é mesmo a idéia mais arraigada. A relação com a aprendizagem, com a pesquisa e, em última instância, com a própria escola. Em variados momentos as crianças expõem com mais clareza essa relação direta entre museu e escola:

Gabriel Valença - Eu já fui lá com a outra escola... com essa escola... no outro lugar. Que eu estava querendo saber muita coisa sobre a época da pré-história, então eu fui no museu. Achei sobre... coisas sobre o tigre dente de sabre; sobre uma preguiça gigante; sobre uma tartaruga que tem um casco desse tamanho... *(ele levanta-se pra mostrar com as mãos.)*

João Pedro - Museu é uma coisa que a gente vê as artes e tem muitas coisas que a gente pode aprender. E a gente vai lá ver as relações com o que a gente está estudando.
 Manuela - Pra mim, um museu é quando... A gente vai lá pra ver pinturas, às vezes, ossos de dinossauros que encontraram, escavaram... A gente, às vezes vai lá na escola pra descobrir o que a gente queria saber, tirar nossas dúvidas.
 Celia - Vai lá na escola? Não entendi.
 Manuela - Não. A gente vê se vai no museu pra fazer pesquisas das nossas dúvidas, tirar as nossas dúvidas. Que a gente tava estudando.

Marina - Meu nome é Marina, da 3ª série. Eu acho que museu serve para quando, tipo, a gente está pesquisando sobre dinossauros aí a gente vai no museu pra tirar algumas dúvidas, pra pesquisar mais sobre os dinossauros e o museu, também, ele mostra coisas do passado, o que a gente era e mostra pra gente ter uma idéia.

Fazendo relação com algumas leituras que vim realizando, posso dizer que esse não seria um entendimento exclusivo das crianças “ogamitenses”. A relação entre museu e escola é mesmo estreita e nem um pouco recente. Em publicação sobre a I Conferência

Nacional de Educação, ocorrida em Curitiba no ano de 1927, Costa; Shena e Schimidt (1997) compilam resumos das teses que foram apresentadas naquela ocasião. A tese de número 15 intitula-se “Organização dos museus escolares: sua importância”. No seu texto, Nicephoro Modesto Falarz²¹, defende o museu como uma “condição técnica” para os professores

Para que este desenvolvimento tão importante quanto delicado das faculdades intelectuais nas classes discentes possa atingir maior perfeição, as condições técnicas exigem que o mestre tenha a seu dispor tudo quanto é necessário e preciso para não só facilitar a aprendizagem, mas também conseguir, em pouco tempo, os melhores resultados possíveis (p. 116)

E continua, afirmando

Para que os enunciados fornecidos pelo professor não sejam uma abstração teórica que conduza ao limitado enciclopedismo – em pedagogia, verbalismo –, convém tornar acessíveis as condições mediante as quais os enunciados tenham forma convincente.

Aqui, pois, se tornam indispensáveis as viagens geográfico-científicas, visitas aos centros de atividade econômica, excursões científico-naturais e os museus (Idem).

A proposta seria um museu escolarizado ou a escolarização do museu? Embora trate claramente de um museu escolar, ou seja, um acervo organizado e exposto com fim estritamente ilustrativo daquilo que seria ministrado na escola, a tese fala da possibilidade deste espaço como meio de aprendizagem. A relação estreita entre museu e escola que procuro trazer à tona aqui me parece perfeitamente contemplada já naqueles tempos.

Pesquisadores contemporâneos da área de museus também reconhecem essa relação

...os museus continuam a existir, adaptando-se às diferentes conjunturas, diversificando sua natureza, seu tamanho, seus objetivos e suas tecnologias de comunicação. Pelo museu circulam idéias, conhecimentos e valores, entre o passado, o presente e o futuro. No campo museal, cada museu pode funcionar como um filtro: ele seleciona, quando musealiza o objeto e regula o acesso, devido a sua ligação intrínseca com a cultura escolar (Koptcke, 2005, p.189).

²¹ Escola Normal Secundária – Curitiba, PR (na época da conferência).

Não quero que pareça que este texto se encaminha para definir a escola como “vilã”, culpada pelo distanciamento das pessoas da visitação de museus. Apenas creio que perceber essa relação tão determinada pode nos ajudar a compreender um pouco do que circula entre o senso comum sobre a frequência ou não nos museus. A idéia do espaço como local privilegiado de aprendizagem certamente tem alguma relação com o fato de nem todos sentirem-se à vontade ou, mais, aptos a estarem naquele local.

Vendo por um outro lado, ainda, a relação do museu com a escola tem sido mais potencializada com o trabalho dos serviços educativos. Segundo Studart (2004), as ações educativas nos museus têm como função tornar estas instituições “...elementos vivos dentro da dinâmica cultural das cidades” (p.35). Mais do que isso, a autora trata da visitação de escolas (grupos principalmente visados quando se trata deste serviço), como “reserva de público”, como garantia de visitação às exposições em cartaz.

Não há a menor dúvida de que programas educativos em museus podem e têm sido vistos como produtos tanto vendáveis quanto *marketable*. Prova desse fato têm sido as chamadas exposições *blockbusters*, que vendem para patrocinadores e alardeiam na mídia a realização de atividades educativas dirigidas ao público, principalmente o escolar, paralelamente ao período em que as exposições estão abertas ao público em geral. As grandes exposições internacionais, recentemente trazidas ao Brasil, são verdadeiros shows que buscam, por meio de um maciço investimento em propaganda, cativar milhares de expectadores, justificando assim o grande investimento financeiro feito em nome da cultura (p.37).

Nessa medida, ao pensar nos grupos escolares como principal “meta” dos serviços educativos, acaba-se abarcando, de alguma forma, o jeito da escola de conduzir, elegendo dentro das exposições os conteúdos privilegiados e que, portanto, devem ser aprendidos pelos visitantes.

Entretanto, retomando o conceito de museus em diferentes fontes, remetendo-me ao Capítulo I deste trabalho, encontra-se, com variação de alguns termos ou na forma mesmo da escrita, não só a idéia de aprendizagem, mas, ainda, a função de entretenimento aliada a essa instituição. Embora em um coro não tão sonoro, as crianças da Escola Oga Mitá apontaram essas duas dimensões do museu em algumas falas, como nos fragmentos do Kaxinawá manhã (4ª série); do Tupiniquim manhã (3ª série); e do Krenak manhã (1ª série):

Eric - É um espaço cultural da cidade para a população ir para se divertir, para saber mais.

Isabela - Meu nome é Isabela. Sou da 3ª série. Eu acho que o museu serve pra duas coisas: uma porque as pessoas, às vezes, pesquisam sobre o museu, as pessoas antigas e lá tem informações. E também porque eu acho legal a gente ver os tipos de ossos de dinossauros, ver as múmias do Egito. É legal.

Mariana - Para que serve um museu? Pras pessoas...

Gabriel - Admirarem?

Mariana - Pras pessoas verem as esculturas? *(Ela responde perguntando... Como se não estivesse muito segura da resposta.)*

Celia - Obrigada pela sua opinião.

Caio - Pras pessoas verem as esculturas antigas. E algumas novas.

Gabriela - Pra ver as coisas que algumas pessoas fizeram de antigamente.

Yasmin - Pras pessoas verem as artes antigas e as novas.

Joana - O museu serve pra gente ver arte, quadros... Na verdade, quadro é uma arte... Só que é pra gente ver coisas bonitas, antigas e novas.

Mas, fora as falas das crianças, tive dificuldade para encontrar essas duas dimensões sendo tratadas numa mesma idéia. Explico melhor: nos textos que li sobre a temática, principalmente nos artigos de publicação do IPHAN²², minha maior fonte, essas duas dimensões acabam bastante polarizadas. O caráter de lugar de aprendizagem, de construção de conhecimentos é encontrado nos artigos que tratam dos serviços educativos dos museus, maioria dentre os quais tive acesso. Já o caráter de entretenimento é mencionado quando o artigo fala sobre turismo.

Por acaso, almoçava, dias atrás, vendo televisão. Assistia descomprometidamente as imagens quando o âncora do telejornal²³ anunciou uma reportagem que daria dicas sobre o que fazer com as crianças nas férias, gastando menos do que R\$10,00. A dica principal da matéria era a visitação de museus e centros culturais com a garotada, sublinhando o baixo custo e as variadas experiências que poderiam ser vivenciadas nestes locais. No fim da reportagem, evocam o depoimento de uma criança: “A gente está de férias, mas está estudando do mesmo jeito”. A criança da reportagem parecia bem feliz com a experiência e

²² Revista Musas números 1 e 2; Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional número 31 – ver referências ao final.

²³ Jornal Hoje, da tevê Globo, no dia 12 de janeiro de 2007.

fiquei me perguntando se ela teria dito outras coisas para a repórter. Por que aquela única frase é que foi ao ar?

Esse, entendo, é apenas mais um viés da dissociação entre lazer e cognição, entre os conceitos ditos científicos e os de ordem estética e poética que parece pairar em nossa sociedade. Tratamos a aprendizagem como mais importante do que o entretenimento. E fica parecendo que para enaltecer o museu, para que ele tenha *status* de local importante, precisa ter a idéia da aprendizagem em primeiro plano.

Volto um pouco atrás nessa discussão, pois, aqui, parti da escola como lugar físico de onde falam as crianças. As crianças narraram suas experiências em museus, acessados especialmente via escola, como procurei sublinhar no texto anterior. Portanto, se a escola foi o meio de acesso, parece-me pertinente levantar a hipótese de que as crianças tenham elaborado, ao menos até o momento da pesquisa, uma relação bastante causal entre o museu e a aprendizagem. As suas experiências com os museus estavam bastante relacionadas com os temas de estudo na escola, com a busca de solução de dúvidas.

Mas, ainda assim, elas trouxeram em suas falas o entendimento da dimensão de entretenimento deste local. Nenhuma criança demonstrou não gostar de ir ao museu. Em nenhum momento pareceram desconfortáveis ou entediados com a temática. Ao contrário, narraram muitas vivências, sempre com alegria. Poderia dizer, então, que para essas crianças aprender é uma forma de entretenimento? Ou ainda que ir ao museu via escola é mais divertido por motivos mais específicos? Talvez seja mais sensato caminhar um pouco mais antes de concluir uma idéia como essa. Por ora, a fala de Clara, do Tupiniquim tarde (3ª série) pode ser mais um elemento para ajudar a pensar a questão:

Clara Callado - Museu é um lugar que você pode ir, às vezes pra aprender, às vezes pra mexer, às vezes você aprende e nem percebe que está aprendendo... É um lugar que coloca umas coisas normalmente mais antigas, pra você ter um pouco da noção do que era.

3.3. As crianças gostam do museu!

Como venho afirmando desde o início deste trabalho, dentre as maiores curiosidades que me trazem a este estudo está o fato de muitas e muitas pessoas não

entrarem nos museus. Vim passeando pelos entendimentos expressos pelas crianças da Escola Oga Mitá sobre estes locais e suas falas me levam mesmo a afirmar que elas gostam do museu. Então, logo fico pensando como, de certa forma, essas crianças já são privilegiadas. E não o são apenas por terem acesso aos mesmos, mas, também, por estarem sintetizando de forma prazerosa as suas visitas.

Durante as atividades desta pesquisa, muitas vezes as crianças expressaram o entusiasmo com a experiência vivida:

Felipe - Eu já fui duas vezes e queria ir de novo na exposição do Renato da Vinci²⁴ que parece um museu. Sabe por quê? Porque tem as bombas antigas e também tem asa delta.

Marina - Eu já fui em vários museus, mas eu gosto do Palácio do Catete. Ele é um palácio, mas também é um museu. Ele mostra várias coisas de D. Pedro I, D. Pedro II e das princesas.

Enzo - Pra mim, os museus... Nos museus eu gosto de ver os ossos de dinossauros, esses carros que ficam de antigamente lá e também as múmias... Tem, sabe, naquele lá da Quinta da Boa Vista?

Natália - Pra mim, [o museu] é um espaço que tem coisas antigas e também coisas legais de ver... Só.

Celia - Joana, por que você gostaria de ir de novo num museu?

Joana - Porque no museu, depende de qual museu é, mudam as esculturas, às vezes. É por isso que eu gosto de ir nos museus. E também é legal ver as coisas nos museus.

Celia - Caio, por que você gostaria de ir de novo?

Caio - Porque eu gostei da primeira vez que eu fui.

Yasmin - Porque às vezes, olha só, a gente foi no museu e a gente viu as artes que a gente já foi no museu pode mudar e a gente vê coisas novas.

Rosa - Eu gostaria de ir no museu de novo por causa que o museu é uma coisa que nunca mais poderiam inventar no mundo.

Celia - Como assim? Não entendi.

Rosa - Como no museu do Leonardo Da Vinci. Sabe aquele helicóptero? Ninguém vai poder inventar de novo. Então por isso que o museu é muito legal, por causa que as pessoas inventam uma coisa que a outra pessoa nunca vai poder inventar.

Celia - Ah... Entendi!

²⁴ Mostra "Por dentro da mente de Leonardo Da Vinci", que esteve em cartaz no Arte Sesc (Flamengo, Rio de Janeiro) de fevereiro a abril de 2006.

As falas de Felipe, do Krenak tarde (1ª série); da Marina, do Tupiniquim tarde (3ª série); do Enzo e da Natália, do Kaxinawá manhã (4ª série); e o fragmento do Krenak manhã (1ª série), são apenas alguns exemplos disso. Mas justamente o que encontro de mais real no que ouvi das crianças é que elas não mostram apenas as “coisas boas” do museu. Mesmo dando declarações e indícios de que gostam do mesmo, as crianças não são maniqueístas a ponto de não enxergarem seus “defeitos” (ou os defeitos que existem aos seus olhos). E quando tendem a ser, há um colega por perto para alertar:

Pedro T. - Eu acho que se você vai num museu é porque você acha que vai ver alguma coisa legal. Então eu não vejo porquê de você ir no museu se você acha alguma coisa chata.
 Celia - Então você acha que a pessoa nem iria se tivesse uma coisa chata. É isso?
 Pedro T. - É.
 Daniel P. (para Pedro T.) - Às vezes acontecem coisas chatas no pátio, mas mesmo assim você ainda vai pro pátio.

De forma geral, as crianças apontaram desagradados, levantaram coisas de que não gostam nos espaços que já visitaram. Penso que, nem por coincidência tampouco por repetirem falas como ecos, as crianças foram praticamente unânimes quanto aos pontos negativos expostos. Iluminando-os um a um, trarei-os à tona por partes:

João Vitor - Quando o guia fala é chatão. Ele fala um tempão e depois a gente tem que gravar tudo! Ele fala, a gente fica umas três horas no museu! Ele fica falando umas três horas no museu. **Não deixa a gente ver!** Quando a gente vê, “Isso daqui é *tarará, tarará e tarará*”. Não dá nem espaço pra gente ver. Já sai falando tudo e não dá pra gravar nada!

A falação dos guias é um ponto recorrente entre as crianças. E a fala de João Vitor, do Kaxinawá tarde (4ª série), é das que mais chamam a minha atenção, especialmente por conta da frase grifada por mim: “Não deixa a gente ver!”. Afinal, penso que o que teria de mais especial na visitação de um museu seria justamente o exercício do olhar, a experimentação do ver. Experiência essa realmente distinta do exercício de ouvir

O ouvido não suportaria escutar dez orquestras ao mesmo tempo. O espírito não pode acompanhar nem realizar muitas operações

distintas, e não há raciocínios simultâneos. Mas o olho, na abertura de seu ângulo móvel e no instante da sua recepção, é obrigado a captar um *retrato* e uma *marinha*, uma *cozinha* e um *trunfo*, personagens nos estados e nas dimensões mais diferentes; e, o que é mais, deve acolher no mesmo ato de olhar harmonias e modos de pintar não comparáveis entre si (Valéry, 2005, p.34).

Dentre suas justificativas para o fato de não apreciar os museus, Valéry (Idem) aponta a violência imposta ao olhar. Salienta que os olhos requisitam a atenção a muitas imagens ao mesmo tempo e que isso nos confunde. Talvez tenha um pouco disso na fala de João Vitor. Como ver e ouvir ao mesmo tempo? Principalmente quando a demanda de escuta é tão requisitada!

André - Diga uma coisa legal que tem no museu e uma coisa chata. Uma coisa legal: coisas que eu não sei. Coisa chata: ficar escutando o guia.
 Beatriz Melo - Uma coisa que eu não gosto e que a maioria das pessoas falou é que tem que ficar escutando o guia e também não pode tocar nas coisas e uma coisa que eu gosto... Eu gosto das exposições, às vezes, que tem, que eu aprendo algumas coisas. É bastante legal.

As falas de André e Beatriz Melo, do Tupiniquim tarde (3ª série), assim como a de João Vitor, exposta anteriormente, também me levam a questionar o conteúdo daquilo que é dito pelos guias. Mais do que a dificuldade de concentração gerada pela multiplicidade solicitada pelo olhar, cabe problematizar o tipo de informação veiculada por estes trabalhadores dos museus e, mesmo, a eficácia de seu serviço (que, acredito, seria justo o contrário: o interesse das crianças que os escutam).

Tocada por este ponto, entre outras questões, Lopes (2004) reflete sobre a própria formação dos guias / monitores dos museus e afirma que estes, na maioria das vezes “...são vistos, e se assumem, como ‘mediadores’, tradutores entre conhecimentos especializados (...); especialistas (...); e o público” (p.62). Continua sentenciando

Nessa perspectiva usual e dominante não há qualquer possibilidade para que os(as) educadores(as) de museu desempenhem qualquer tipo de papel criativo e participativo no processo de construção do conhecimento. Apenas renovam-se os espetáculos, os *shows* de ciências e os recursos tecnológicos das velhas exposições, que confinam os(as) educadores(as) ao papel de repetidores de simplificações autorizadas ou distorções e conferem

ao público o papel de espectadores passivos de saberes inacessíveis (Ibdem).

Embora não tenha sido uma proposição específica minha ao apresentar esta pesquisa – refletir sobre o trabalho de guias / monitores / educadores de museu –, não seria possível passar por essa questão sinalizada pelas crianças sem nenhuma problematização. Com quais objetivos se organizam os discursos dos guias de museu? E, como a autora pontuou acima, onde ficam as possibilidades das próprias crianças (enquanto público) participarem de seu processo de construção de conhecimento?

Marina - Meu nome é Marina, da 3ª série. As coisas que eu gosto no museu é aprender as coisas que o museu mostra e as coisas chatas são... É que as pessoas, as pessoas que mostram é... Ficam falando lá uma hora e não deixam a gente é... A gente fica com dor no dedo de tanto querer falar.

É primordial pensar nos serviços voltados às crianças tendo como foco principal de alcance estes sujeitos. Há que se observar e respeitar suas especificidades e garantir um atendimento que leve em consideração que as crianças têm seus modos de interagir com o mundo. Marina, do Tupiniquim manhã, expressa, na fala destacada acima, seu desejo de participar.

Outros dois pontos negativos que foram tocados pelas crianças têm íntima relação com a diferenciação entre os modos de ser das crianças e a expectativa do adulto. Enquanto Maria Luiza, do Kaxinawá manhã (4ª série) e Bernardo, do Ava-Canoeiro (2ª série), apontam para a questão do silêncio exigido nos museus; Clara Callado e Aymara, do Tupiniquim tarde (3ª série), trazem à tona a impossibilidade de tocar nos objetos vistos:

Maria Luiza - É chato ter que ficar andando em silêncio, sem fazer barulho... Mas fora isso é legal.

*Celia - Agora, gente, vocês falaram muito aqui que o museu é um lugar que é legal, que a gente aprende coisas, mas...
Bernardo - Mas não pode falar muito.*

Celia - E por que não pode falar muito?

Bernardo - Porque atrapalha as pessoas que estão lendo sobre o que é.

Celia - Então é um lugar mais silencioso?

Bernardo - É.

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

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

Ao tratar do silêncio, mesmo reconhecendo essa exigência como “chata”, de forma geral as crianças demonstraram compreender não se tratar de uma regra descabida, um pedido sem sentido. Bernardo sinaliza com clareza o silêncio como um “porém” no museu, mas logo em seguida justifica a sua exigência. Com maior resignação, acatam a regra sem muito questioná-la.

Quanto ao veto explícito à tocar nas peças, as crianças são mais enfáticas. Clara chega até a imitar o tom de voz e a expressão de quem (ou já viu, ou imaginou) aborda aquele que ousa tentar tocar numa peça exposta.

Em contato com estas duas questões, lembrei-me de um fragmento de Benjamin (1984) em que aponta justamente para algumas das especificidades das crianças. Em “Criança que lambisca”, ele narra a experiência do tato na busca cega pelos alimentos que estão dentro do “guarda-comida” (p.78/79). Da forma que nos conta, é possível percebermos que o contato da criança com a comida que buscava passa por uma experiência única na medida em que percorre o tato.

Mais do que somente silenciar e ouvir o que os adultos têm a dizer a elas, as crianças solicitam ser ouvidas, solicitam ver de outras formas além do olhar... Bárbara, do Tupiniquim tarde (3ª série); Fábio e Gabriel Valença, do Ava-Canoeiro (2ª série); e Luca, do Krenak tarde (1ª série), narram com muita alegria experiências em museus que lhes propiciaram oportunidades de interação, de atuação:

Bárbara - Eu sou a Bárbara e gosto muito de museu. E eu gosto muito de museu que pode mexer nas coisas, por exemplo Rio Tecno Mídia²⁵. Eu adorei.

Fábio - Eu já fui a um museu e eu gostaria de ir de novo, porque eu já fui num museu que estavam contando um monte de histórias. Histórias interessantes.

Gabriel Valença - Eu já fui num museu. Gostaria de ir de novo. E gostei tem muitas artes legais. Eu fui num museu até que eu vi um filmezinho sobre a época pré-histórica. Foi muito legal.

Luca - Um dia foi chato ver esqueleto e legal foi entrar num submarino e subir num navio de guerra.

Nessa reflexão, sobre o que leva as crianças a serem mais positivas em relação ao museu, a narrarem com entusiasmo suas experiências, a despeito dos defeitos que reconhecem e sinalizam, acabo levantando algumas questões: Como esse gosto vem sendo construído? Em que parcela a Escola tem sido responsável por essa construção? E em que medida o próprio museu possibilita esses entendimentos? Gostar do museu significa que tudo é prazer neste espaço?

Observando com atenção as falas mais entusiasmadas das crianças relatando suas visitas, fui verificando que muitas tratavam de experiências vividas em excursões organizadas pela escola. Algumas inferências sobre exposições, inclusive, foram feitas mesmo em turmas diferentes. Crianças do Tupiniquim tarde (3ª série) e do Kaxinawá Manhã (4ª série), falaram sobre a instalação na qual brincaram quando visitaram uma exposição²⁶:

João Vitor - Tem uma coisa no museu que a gente foi com a Mara, que tinha tipo, um monte de canudinhos, aí a gente ficava correndo, passando pelos canudinhos. Era maneiro! Era um lugar branco, um espaço que tinha um monte de canudinhos... a gente passava por eles e foi muito legal!

Clara - Canudinho assim oh (*mostrando com as mãos a grossura*)... Cheio... Tipo uma pi... Uma cortina.

²⁵ Rio Tecno Mídia 2005 esteve em cartaz de 05 a 13/11/05 na Casa França Brasil (Centro, Rio de Janeiro – evento que teve como objetivo familiarizar o público com os bastidores das mídias eletrônicas, TV, rádio e cinema).

²⁶ Exposição “Soto: a construção da imaterialidade”, que esteve em cartaz no Centro Cultural Banco do Brasil (Centro, Rio de Janeiro) de 25/01 a 03/4/2005.

Celia - E vocês sabem o nome disso em que vocês brincaram?
 Crianças - Não.
 Camila - Acho que essa era a exposição do Moaré... Não...
 Crianças - Não! Do Soto!
 Camila - É. Soto.
 Júlia - É. A gente foi com a Cristina (*professora*) de Artes e com a Mara.

Beatriz Praça - Uma coisa boa é que eu aprendo um monte de coisas novas brincando e também quando pode entrar nas coisas, como no Centro Cultural Banco do Brasil, naquela exposição das linhas. E uma coisa que eu não gosto, como a maioria das pessoas disse, é não tocar nas coisas.

As crianças remeteram-se a visitas à exposições ocorridas em anos anteriores (como as já citadas – Rio Tecno Mídia 2005 e “Soto: a construção da imaterialidade”), mas realmente fiquei impressionada com a lembrança de Mariana, do Tupiniquim manhã (3ª série):

Mariana - Eu tenho dois museus favoritos: o CCBB e um que era lá em Teresópolis que eu fui com o Tupiniquim...
 Criança - Petrópolis
 Mariana - É... Do Pedro não sei o quê... I ou II, sei lá. Eu achei bem legal, que mostrava as coisas de antigamente, Maria Fumaça, um negócio assim legal.

Essa visita ao Museu Imperial²⁷ evocada por Mariana aconteceu quando o Tupiniquim estava na Classe de Alfabetização²⁸, três anos antes desta proposta de atividade de pesquisa ocorrer. No retorno ao campo, questionei se ela havia voltado lá em outra oportunidade e Mariana respondeu negativamente. Ainda assim, ao falar de seus museus preferidos ela o elege.

Já com esses elementos passei a acreditar que a Escola tem uma parcela importante de responsabilidade na construção feita pelas crianças de gosto pelos museus. A

²⁷ O Museu Imperial localiza-se numa cidade serrana do estado do Rio de Janeiro chamada Petrópolis, justamente em homenagem a D. Pedro I.

²⁸ De acordo com a nova lei, hoje corresponderia ao 1º ano do Ensino Fundamental.

significação dada a estes espaços, na medida em que as crianças os acessam com uma finalidade definida (seja para tirar dúvidas sobre um assunto pesquisado ou explorar a obra de determinado artista junto à professora de artes) pode ser um elemento importante nessa construção.

Além disso, em função das falas de Clara, também do Tupiniquim manhã, e de Camila, do Kaxinawá tarde (4ª série), um outro ponto me ocorreu como tendo possibilidade de ser importante nessa construção do gosto das crianças:

Clara - *Meu nome é Clara. Eu sou da 3ª série. Eu... É... As coisas que eu gosto no museu são, assim, as coisas legais tipo... as estátuas, as pinturas, essas coisas. **As coisas chatas é quando eu vou com a minha mãe no museu aí ela, ela... sempre eu vou vendo as coisas rápido e ela está lá atrás ainda.***

Camila - *Eu não gosto porque eu vejo quadro muito rápido e eu tenho que ficar esperando os meus pais verem todos os quadros devagar, conversando sobre ele, falando muito devagar e eu gosto muito de exposições que têm quadros, mas têm umas esculturas, assim, de formas diferentes.*

Inevitavelmente, volto a falar sobre as diferenças entre adultos e crianças, sobre a especificidade para a qual precisamos olhar. Ir com a escola, além de garantir um propósito, uma finalidade específica para a qual as crianças estão curiosas e envolvidas, possibilita a partilha dessa experiência com seus pares. As crianças percorrem os corredores com os amigos, trocam informações, curtem não só o que vêem no museu, mas, ainda, todo o trajeto. Diferente de quando vão com os seus pais, as crianças talvez possam experimentar mais, nessa situação, o seu tempo de ver.

Nesse exercício de conhecer em parceria dos amigos com mediação e troca constante com adultos (considerados aqui como sujeitos mais experientes), as crianças vão tendo oportunidade de construir suas identidades, inserindo-se no universo sócio-cultural que está posto. Partindo de uma breve reflexão sobre a constituição da idéia de infância na sociedade – que, em sua maioria, trata a criança como ser em falta –, Jenks (2001) procura apontar a possibilidade de se “reinventar” a infância de uma forma mais positiva. Para tanto, contextualiza a criança “natural” e a criança “social”. No primeiro momento mostra como naturalizamos o ser criança já que todo o ser humano passa por essa “etapa” da vida. Esmiuçando mais o segundo, Jenks problematiza a visão de criança corrente na sociedade e

na Sociologia, em especial, a idéia da necessidade de *socialização* que acompanha os seres de pouca idade.

Neste sentido, a teoria da socialização faz da criança uma suplicante potencial e inevitável no altar da racionalidade corporativa implícita no Sistema Social. Assim, no discurso da socialização, a prática social da criança acaba por ser necessariamente removida (p.205).

Mas olhando a partir de um outro foco, observando a questão da socialização por diferentes perspectivas, Dubar (1997) traz formas interessantes de encararmos esse perocesso, elucidando estudos de diversos teóricos da área da sociologia, como Marx; Weber e Mead. A noção, trazida por Marx, da construção de identidade como resultado de um reconhecimento recíproco e em que a socialização dá-se num movimento simultâneo que engloba a “individualização do recém-nascido” e o “movimento de construção do mundo social” (p.80) encanta na medida em que parece colocar todos os sujeitos em constante processo de *socialização*, “tirando” das crianças o estigma de seres “selvagens” (como aproxima Jenks no início de seu texto), que precisam apropriar-se dos “meios” de serem sociais. Ainda neste ponto, a idéia da linguagem como meio preponderante de apropriação e identificação de um ser em sua cultura, instiga. Principalmente se pensarmos a linguagem de uma forma mais abrangente, para além da língua falada e escrita, incluindo gestual, expressões, atitudes etc (como Weber e Mead contemplam), incorporamos as crianças / sujeitos de pouca idade neste processo.

O outro ponto é apresentado pelo autor no final do texto e, penso, aproxima-se bastante do que assinalei anteriormente. Usando suas palavras:

É, pois, na *compreensão interna das representações* cognitivas e afectivas, perceptíveis e operacionais, estratégicas e identitárias que reside a chave da *construção operatória* das identidades. Esta construção só pode ser feita a partir das representações individuais e subjectivas dos próprios actores. Implicando o reconhecimento (ou o não-reconhecimento) de outrém, constitui necessariamente uma *construção conjunta* (p.101).

Nessa perspectiva, sublinho a importância das experiências partilhadas das crianças com seus pares, em constante interação com adultos e elementos de nosso universo sócio-cultural.

Levando em conta estes pontos, acredito que a oportunidade de acessar os museus através do trabalho realizado pela Escola Oga Mitá tem possibilitado que as crianças construam uma relação de gosto com estes espaços. É uma relação de gosto verdadeira, que não é incondicional. Nem tudo o que tem neste espaço agrada às crianças, mas, em síntese, elas o reconhecem como um local importante. Reconhecem-nos como espaços privilegiados de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade:

Guilherme - É... Meu nome é Guilherme. Eu sou da 3ª série. Eu acho que o museu serve pra gente ver os quadros de artistas muito famosos de antigamente e imagine se não existisse um museu? Ninguém ia saber como seria um quadro de verdade é... De vários pintores.

Georgia - Pra mim, museu é um lugar onde existem exposições de peças antigas, coisas de História, como: pertences de índios e ossos de dinossauros, é... pra gente ver. Porque alguém pode roubar e o museu é um lugar de exposições pra ninguém tocar, nem levar pra casa.

Tiago - Museu é pra botar os quadros, pra pessoa poder visitar e pra poder conhecer.

Guilherme, do Tupiniquim tarde (3ª série); e Tiago, do Kaxinawá tarde (4ª série), falam sobre nosso acesso às obras de arte já produzidas; e Georgia, também do Tupiniquim, se refere a elementos da História da humanidade e sublinha uma das finalidades dos museus.

Valentina - Num museu, a coisa chata é ficar em silêncio. Mas também a coisa legal não necessariamente não são coisas de ouro, assim, valiosas. Valiosas é... como se diz, que não se encontra em qualquer lugar. Que é uma cultura diferente.

Valentina nos dá uma lição: O que se considera valioso não é somente o que tem valor monetário...

Diferente da idéia corrente no senso comum de que museu é lugar de coisa velha (num sentido pejorativo, como se as coisas antigas tivessem menos valor do que as da atualidade), as crianças falam sobre o velho dando uma outra conotação (nem um pouco pejorativa) e reconhecem que produtos contemporâneos também têm espaço no museu:

Vitória - Eu gosto das coisas antigas, tipo as múmias... aquele negócio do... lá do CCBB... Ah! "Por Ti América", aquela exposição também eu gosto. E o que eu não gosto em museu eu não sei...

André - Acho que o museu é, assim: um lugar silencioso que dá pra prestar muita atenção nas coisas antigas.

Celia - Alguém mais quer falar?

(Uma criança questiona a fala de André perguntando se no Riotecnomídia tinha coisas antigas.)

André - Não. Fala coisas de filmes, assim...

Criança - Tecnologia.

André - Isso! Tecnologia.

Célia - Então quer dizer que tem museus que guardam coisas antigas e tem museus que guardam coisas atuais. É isso?

André - É. Tem, assim, museu de carro. Tem carro que parece um rabo de peixe. Rabo de peixe é antigo. Agora apareceu aí uma BMW, no museu... Tem vários tipos de museu.

Rosa - O museu é feito pra... Sabe as pessoas ricas? Quando morre, a família já envelheceu, eles fazem a casa como museu. Mostram o quarto, tudo o que aconteceu. Sabe o presidente que se matou por causa de uma coisa lá? Agora a casa dele é um museu. Tem até a cama onde ele se matou.

Celia - E verdade... Legal. Mateus?

Mateus - Como que é a pergunta mesmo?

Celia - Para que serve um museu.

Mateus - Ah! Pra gente conhecer as coisas, pra ver o que a gente nunca viu...

Giulia - Pra gente explorar as coisas antigas e novas.

João Pedro - Pra guardar coisas antigas e novas e pras pessoas entrarem pra ver as coisas antigas e novas.

Essas crianças narraram suas experiências nos museus e explicitaram as construções que fizeram sobre tais espaços. Compartilharam vários pontos de vista, revelaram alegrias e inquietações, mas, sobretudo, demonstraram muita compreensão das funções dessas instituições e de seu valor para a sociedade.

Pelo que pude ver, tais construções foram possibilitadas pela forma como até então vêm tendo acesso aos museus e, de acordo com o que vim explanando até aqui, com a forma como a Escola vem lhes apresentando estes espaços. Escola que acredita na importância das crianças olharem o mundo com olhos mais curiosos, defendendo em sua Proposta Pedagógica (s/d) as excursões:

Acreditando que não podemos nos contentar em comunicar conhecimentos, exigindo somente compreensão e memorização e entendendo que a construção do conhecimento se dá na troca do indivíduo com o meio e vice-versa, realizamos nossas excursões. Estas são planejadas conjugando-se os objetivos curriculares e os interesses do grupo, e definindo-se como ir, o que observar e os trabalhos posteriores que serão desenvolvidos (s/p, mimeo).

Nessa perspectiva, reconheço uma escola que não aprisiona conhecimentos, que entende que eles estão no mundo, que podem (e devem!) ser acessados por todos. Fico pensando no texto “O museu dos queijos”, de Calvino (1994) em que ele narra a experiência do Sr. Palomar em uma loja de queijos e a “viagem” na qual a personagem mergulha ao observar com tanta curiosidade os tais queijos. Fitar o mundo com olhos mais curiosos... Essa é a mensagem que me captura (ou a que consigo captar nessa leitura). Essa é, em linhas gerais, a mensagem que as crianças “ogamitenses” parecem me apontar: conhecer é bom, é interessante, é instigante. E os museus, como espaços de veiculação de cultura, também podem ser interessantes, instigantes. Que elas tenham oportunidade de continuar acessando-os a fim de consolidar conhecimentos significativos, repletos de envolvimento, de interesse. E que possam, ainda, experimentar mais e mais seu viés de entretenimento, de contemplação, de ver só pelo prazer de ver... Mas, para além disso, que essa forma de conceber o conhecimento seja espalhada, que cada vez mais instituições formais de educação alarguem seus horizontes e se percebam como parte de um todo de culturaS que há em nossa sociedade.

Museu é lugar de aprender, divertir-se e ver arte! Tecendo algumas considerações finais...

Me lancei a esta pesquisa acreditando mesmo que a escola seria simplesmente o espaço de realização da atividade que me propus a desenvolver com as crianças. E ponto. Comecei a pensar na atividade que desenvolveria, nas questões que suscitariam a conversa com as crianças acreditando que elas teriam muito a me dizer, mas nem de perto me ocorreu que elas fariam tantas coisas, que me trariam tantos elementos para discussão. Mas trouxeram. Que bom!

A Escola, tendo sido trazida pelas falas das crianças como espaço / veículo importante de seu acesso ao museu, precisou ser um tanto iluminada. Mesmo que não tenha, aqui, aprofundado tanto esse olhar para ela – Escola Oga Mitá –, até porque este não era o meu propósito inicial, procurei apresentar elementos importantes e bases de sua proposta de trabalho. Essa foi uma opção pensada. Mais do que apresentar a Escola como modelo de sucesso na educação (o que, de fato, acredito ser verídico), trazendo em minúcias sua trajetória, os caminhos que trilhou até então, quis apenas apontar possibilidades, insinuar preocupações teóricas das pessoas que fazem esse (como as próprias denominam) projeto.

Mais do que enaltecer um projeto de sucesso, intentei sublinhar a possibilidade de criação de um diálogo interessante entre escolas e museus. Diálogo que percebi acontecendo na prática sobre a qual as crianças falaram. E, acredito, esse diálogo é possibilitado a partir do próprio entendimento que a Escola veicula sobre conhecimento, no reconhecimento de que este é múltiplo e de diferentes ordens.

Na medida em que propicia o acesso das crianças a estas instituições de maneira viva, atribuindo às visitas significados (seja ao estabelecer co-relação com os conteúdos curriculares trabalhados, seja ao estimular uma visita prazerosa em companhia das famílias), afasta as crianças de conceitos pré-concebidos, de informações que circulam no senso comum e permite que, por meio da experiência, elas próprias elaborem seus entendimentos sobre o museu e suas funções.

Assim, idéias como “Quem vive de passado é museu”, podem ser ressignificadas e olhar para o passado pode ganhar novos contornos. Nessa esteira, é possível acreditar que as pessoas venham a compreender o papel da memória na contemporaneidade, como propõe Pio (2006)

É preciso perceber que a memória coletiva é dinâmica, uma vez que o passado e as tradições não passam automaticamente de geração para geração, e sim são reapropriadas e reelaboradas segundo os critérios e interesses do presente. Com efeito, a memória coletiva depende das formas de sociabilidade historicamente determinadas, bem como das redes de comunicação social, a partir das quais será organizada (p.48).

Provocar o encontro das crianças com elementos da cultura elaborados ao longo da História da humanidade levando-as a perceber-se como participantes desta História e também, de certa forma, possuidores de tais bens (que estão guardados nos museus justamente para que TODOS os acessem), me parece propiciar, desde cedo, a experiência da cidadania, a sensação de pertencimento a este mundo no qual estão “chegando”.

E nesse mundo tão “corrido” no qual vivemos hoje, em que quase não temos tempo para nada (ou pelo menos sentimos que o tempo se esvai sem que aproveitemos o dia), a Escola parece impelida a abarcar mais uma demanda:

Mariana - Eu já fui com a minha turma. Com a minha turma principalmente. Foram as pessoas com quem eu mais fui no museu. Eu também já fui com minha mãe; com meu pai; com a minha irmã, **mas sendo que, tipo, a gente às vezes não encontra muito tempo pra isso.**
 Marina - Eu já fui a vários museus e, também, eu fui acompanhada por minha turma várias vezes, fui com a minha mãe; com as minhas amigas, mas separadamente, **mas a gente também não encontra muito tempo pra fazer isso, não. A gente vai... minha mãe tem mais trabalho...**

Mariana, num trecho já exposto anteriormente, e Marina, ambas do Tupiniquim manhã (3ª série), apontam para a questão da falta de tempo das famílias para a visitação dos museus. Fiz questão de trazer, excepcionalmente, estas duas falas neste momento de fechamento (ou de abertura?!) do trabalho, para dividir uma dúvida que me aflige: O fato da escola propiciar o acesso das crianças aos museus é, em si, suficiente para que elas

sintam-se à vontade para estar neles? Sugeri, no capítulo anterior, que as crianças da Oga Mitá fizeram sínteses prazerosas de suas visitas ao museu, conseguiram expressar o entendimento de tais locais como espaços de aprendizagem e de entretenimento. Está pronto, então? Conseguimos a fórmula mágica da aproximação das pessoas desta instituição e, portanto, de parte de sua História?

Temo as fórmulas mágicas e temo, ainda, a nossa propensão a atribuir funções exclusivas à escola. Assim fizemos com a leitura²⁹. Escolarizamos os textos literários, passamos a indicar leituras para testar os alunos em seguida, e o que temos conseguido é afastar as pessoas desta atividade. Ao perceber, através das falas das crianças, a Escola Oga Mitá como potencial propiciadora do seu acesso (feliz) ao museu e a possibilidade de diálogo criada por esta com os espaços não-formais de educação, não espero ser interpretada como alguém que propõe que então a escola seja o veículo de inserção neste espaço. Acho que a escola pode ser mais um veículo de garantia de acesso das crianças.

E, aqui, retorno ao início dessas Considerações Finais... Trago Bourdieu e Darbel (2003) para juntos retomarmos o ponto de origem

O museu fornece a todos, como se tratasse de uma herança pública, os monumentos de um esplendor passado, instrumentos da glorificação santuária dos grandes de outrora: liberalidade factícia, já que a entrada franca é também facultativa, reservada aqueles que, dotados da faculdade de se apropriarem das obras, têm o privilégio de usar dessa liberdade e que, por conseguinte, se encontram legitimados em seu privilégio, ou seja, na propriedade dos meios de se apropriarem dos bens culturais ou, para falar como Max Weber, no *monopólio* da manipulação dos bens de cultura e dos signos institucionais da salvação cultural (p.169)

Mas se os pais não levam às crianças ao museu e a escola tampouco propicia este acesso, como construir a idéia do museu como espaço aberto a TODOS? Bourdieu e Darbel (idem) trabalham, ainda, com a idéia de que a apreciação do museu e de suas obras não é algo inato, mas sim, construído, aprendido. E essa construção / aprendizagem, segundo os autores se dá, justamente, no exercício da visitação. Se as pessoas não acessam os museus, se não lhes permite essa construção / aprendizagem, ela continuará sendo privilégio de poucos. De poucos como as crianças que participaram desta pesquisa: moradoras da cidade

²⁹ Remetendo-me mais especificamente à leitura de textos literários.

do Rio de Janeiro, estudantes dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental de uma escola particular com uma proposta pedagógica que concebe conhecimento e cultura de forma bem distinta do que circula entre o senso comum.

As crianças da Escola Oga Mitá me ajudaram a perceber uma prática interessante de diálogo entre escola e museu; me ajudaram a definir pontos que parecem motivá-las e possibilitar que estabeleçam uma relação de gosto com este espaço. Possibilitaram-me, ainda, a reflexão sobre os elementos que não as agradam neste espaço. Mas termino levantando novas questões... Será que outras crianças vêm tendo oportunidade de acessar os museus assim como as crianças da Oga Mitá? Ou, de fato, acessar os museus de maneira recorrente é um privilégio? Como sintetizam suas experiências as crianças que chegam aos museus por outros caminhos, ou mesmo por intermédio de outras escolas? A questão da visita com os pares têm mesmo relevância?

Desde o início deste trabalho de pesquisa, imaginei que poderia ser capaz de, ao final, sugerir ou apontar possíveis políticas de acesso das crianças ao museu. De fato, penso que fui demasiado otimista. Não tenho certezas quanto à forma como podemos instigar os adultos (afinal as crianças dependem de nós para chegarem aos museus), mas, tentando consolar a mim mesmo, tentando suprir minha expectativa frustrada, penso ter indicado a necessidade de qualificarmos os meios de acesso. Se vão pela escola, qualifiquemos a ida. Se chegam no Serviço Educativo oferecido pelo museu, qualifiquemos o trabalho a ser desenvolvido.

Caminhando neste sentido, a experiência de escuta das crianças leva a refletir sobre a possibilidade de ampliação / universalização das vivências infantis. Estive inserida num contexto marcado sócio, cultural e historicamente, interagindo com crianças igualmente determinadas. Mas acredito mesmo, assim como as crianças participantes desta pesquisa insinuam, que conhecer é interessante, instigante, bom... E o pode ser para TODOS! Vale frisar que a dinâmica de apreender conceitos e informações não abarca apenas sensações agradáveis. Nessa roda viva, experimentamos prazer e dor, contentamento e desilusão. Mas podemos experimentar as emoções em coletividade, partilhando vivências significativas em diferentes contextos sócio-culturais. Será que somente esta Escola dá conta da construção dessa relação positiva entre crianças e museus?

Não há dúvida de que existe ainda muito o que se discutir no que se refere à relação intrínseca, apontada pelas crianças, entre museu e escola. Em que medida se complementam e se diferenciam tais instâncias? Como se articula essa relação no processo de formação dos professores? Que possamos discutir mais amplamente estas e tantas outras questões que podem surgir dessa problemática!

Meu interesse neste estudo esteve intimamente relacionado a uma idéia de que a educação de qualidade é direito de todos, embora isto não seja ainda um fato em nossa realidade. Em grande escala, vemos a luta de muitos pela escolarização da população e pela melhoria das condições de nossas escolas. Nesse processo, entretanto, percebo que outros locais de importante contribuição para o desenvolvimento e formação dos sujeitos acabam ficando “esquecidos”. Ao longo deste trabalho procurei sublinhar que os espaços de cultura, em especial os museus, também são fundamentais para a formação das pessoas e buscar elementos que auxiliassem o diálogo entre espaços formais e não formais de educação. Conhecimento, cultura e educação ainda são extremamente elitizados em nossa sociedade, por isto que se pode afirmar que a democracia entre nós ainda é um projeto para o futuro. Saber é um privilégio de poucos, embora há muito Anísio Teixeira (1977) já pregasse que “Educação não é privilégio”! Continuemos lutando para que essa realidade seja superada!

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola (2000). **Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano**. Rio de Janeiro: Martins Fontes ed.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder - o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, Nazareno Eduardo de (s/d). **Vida, obra e liberdade – Uma introdução à Filosofia da Arte - Texto I**. Florianópolis: Centro Integrado de Cultura. Mimeo.

ARIÉS, Philippe (1978). **A história social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC.

_____ (1979). Infanzia In: **Enciclopedia Einaudi**. Vol.VII. Torino: Einaudi.

BENJAMIN, Walter (1984). **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus.

BETHELL, Leslie. A independência do Brasil In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina - Da independência até 1870**. Volume III, São Paulo: Imprensa Oficial / EDUSP / FUNAG, 2001.

BETHELL, Leslie & CARVALHO, José Murilo de. O Brasil da independência a meados do século XIX In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina - Da independência até 1870**. Volume III, São Paulo: Imprensa Oficial / EDUSP / FUNAG, 2001.

Boletim Eletrônico do DEMU. 23 de março de 2006.

BOURDIEU, Pierre & DARBEL, Alain (2003). **O amor pela arte – os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Edusp:Zouk.

BOYER, Carl B (1974). **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blücher ed.

CALVINO, Ítalo (1994). O museu dos queijos In: **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras.

CAMARGO, Aspásia. Federalismo e identidade nacional In: SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge & PINHEIRO, Paulo Sérgio (orgs). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta M^a Chagas de (1997). Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez.

CAVALCANTI, Lauro (2005). O quarteto antropofágico: da redescoberta ao moderno e ao contemporâneo In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Nº31. Brasília: IPHAN / Ministério da Cultura.

CHAGAS, Mário (2005). Museus: antropofagia da memória e do patrimônio In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Nº31. Brasília: IPHAN / Ministério da Cultura.

CHAUÍ, Marilena (2005). **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática.

CHIZZOTTI, Antonio (1991). **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças In: **Revista Educação, Sociedade & Culturas**. Nº 17. Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, Lygia Martins (2005). Entrevista – depoimento In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Nº31. Brasília: IPHAN / Ministério da Cultura.

COSTA, M^a José F. F. da; SHENA, Denílson Roberto & SCHIMIDT, M^a Auxiliadora (orgs.) (1997). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: INEP.

CUNHA, Manuela Carneiro da et ali (1979). Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito de pesquisa In: **Cadernos de Pesquisa**. Número 31. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira Constituinte Republicana In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DA MATTA, Roberto (1986). Você tem cultura? In: **Explorações – Ensaios de Sociologia Interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco.

DIAS, Gonçalves. Relatório Gonçalves Dias In: PIRES DE ALMEIDA, José Ricardo. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889) - História e legislação**. Brasília: INEP - PUC/SP, 1989.

DUBAR, Claude (1997). A socialização como construção social da realidade In: **Construção das identidades sociais e profissionais**. Lisboa: Porto Editora.

FEIJÓ, Martin Cezar (1985). **O que é política cultural**. São Paulo: Brasiliense.

FERREIRA, Manuela (2000). **Salvar corpos, forjar a razão: contribuindo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880-1940)**. Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

FORQUIN, Jean-Claude (1993). **Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GEERTZ, Clifford (1978). **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar.

GOMES, Maria Cristina de Freitas (2004). “A criação de museus de arte no Brasil pelo mecenato de Assis Chateaubriand” In: **Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia**. nº 1. Rio de Janeiro: IPHAN.

GONDRA, José G. (2002). "Modificar com brandura e prevenir com cautela". Racionalidade médica e higienização na infância In: FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMANN JR., Moisés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez.

JENKS, Chris (2001). Constituindo da criança In: **revista Educação, Sociedade e Cultura**. Nº17. Porto: Universidade do Porto.

JOBIM E SOUZA, Solange (1996). Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus.

KOPTCKE, Luciana Sepúlveda (2005). Bárbaros, escravos e civilizados: o público dos museus no Brasil In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Nº31. Brasília: IPHAN / Ministério da Cultura.

KRAMER, Sonia (1998). O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus ed.

KUHLMANN JR., Moysés (1998). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação.

LEITE, Maria Isabel (1996). O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus.

LEITE, Maria Isabel (2005). Museus de arte: espaços de educação e cultura In: LEITE, Maria Isabel & OSTETTO, Luciana (orgs). **Museu, educação e cultura – Encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papirus.

LEONTIEV, Alexis. (s/d). **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes ed.

LOPES, Maria Margaret (2004). Resta algum papel para o(a) educador(a) ou para o público nos museus? In: **Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia**. nº 1. Rio de Janeiro: IPHAN.

MARENA, Ninger (S/d). **O que é museu? – Uma pergunta que merece resposta**. Museu de Arte de Londrina. Mimeo.

MARTINS, José de Souza (1991). **O massacre do inocentes – a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec.

MONTANDON, Cléopâtre (2001). Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa In: **Cadernos de Pesquisa**. Nº 112. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

MOREIRA, Gilberto Passos Gil (2005). Os museus do Brasil estão bem vivos – A importância dos baús abertos da nossa memória afetiva In: **Política nacional de museus: relatório de gestão 2003 – 2004**. Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Brasília: MinC/IPHAN/Demu.

MEKSENAS, Paulo (2002). **Pesquisa social e ação pedagógica - conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola.

OLIVEIRA, Cecília Helena Salles. Tramas políticas, redes de negócios In: JANCSÓ, István (org.). **Brasil: formação do estado e da nação**. São Paulo / Ijuí: Hucitec / UNIJUÍ / FAPESP, 2003.

OSTETTO, Luciana E. (2004). “Mas as crianças gostam!” ou Sobre gostos e repertórios musicais In: OSTETTO, Luciana E. & LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e Formação de Professores: Autoria e Transgressão**. Campinas, São Paulo: Papirus.

OSTROWER, Fayga P. (1991). **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus ed.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de (2002). A arte e a diversidade cultural nos contextos de educação infantil In: **Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular**. Blumenau.

PATTO, Maria Helena S. (1979). A criança – objeto na pesquisa psicológica In: **Cadernos de Pesquisa**. Crianças. Nº31. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

PIMENTA, João Paulo G. O "mito das origens" nas historiografias argentina, uruguaia e brasileira: nação e território In: **Estado e nação no fim dos impérios ibéricos no Prata 1808-1828**. São Paulo: Hucitec / Fapesp, 2002.

PINTO, Manuel (org.) (1997). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Instituto de estudos da criança da Universidade do Minho.

PIO, Leopoldo Guilherme (2006). Musealização e cultura contemporânea In: **Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia**. nº 2. Rio de Janeiro: IPHAN.

Proposta Pedagógica da Escola Oga Mitá (s/d). Rio de Janeiro, mimeo.

QUINTEIRO, Jucirema (2002). Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMRTINI, Zélia de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

QVORTRUP, Jeans (1999). A infância na Europa: novo campo de Pesquisa Social In: CHILSHOLM, L. et al. **Growing up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies**. Nova Iorque: Walter de Gruyter.

RODRIGUES, José Honório. A Assembléia e a matéria social In: **A Assembléia Constituinte de 1823**. Petrópolis: Vozes, 1974.

SANTOS, José Luiz dos (1996). **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (2003). Estado sem nação: a criação de uma memória oficial no Brasil do Segundo Reinado In: NOVAES, Adauto (org). **A crise do Estado-nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SIROTA, Régine (2001). Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar In: **Cadernos de Pesquisa**. Nº 112. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

STUDART, Denise Coelho (2004). Educação em museus: produto ou processo? In: **Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia**. nº 1. Rio de Janeiro: IPHAN.

SUCUPIRA, Newton (1996). O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 - 1988**. Campinas: Editora Autores Associados, p.55-67.

TEIXEIRA, Anísio S. (1977). **Educação não é privilégio**. São Paulo: Nacional ed.

VALÉRY, Paul (2005). O problema dos museus In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Nº31. Brasília: IPHAN / Ministério da Cultura.

VON MARTIUS, Karl Philipp. Como se deve escrever a história do Brasil in: **Revista Trimensal de Historia e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**, n.24, jan de 1845.

www.iphan.gov.br/bens/Museus/museus.htm

www.ogamita.com.br

Bibliografia Comentada

ARIÉS, Philippe (1979). Infanzia In: **Enciclopedia Einaudi**, vol.VII, Torino: Einaudi.

SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo In: SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel (orgs). **As crianças: contextos e identidades**. Braga. Instituto de Estudos da criança da Universidade do Minho.

Há muitas formas possíveis de se *olhar* uma criança. Para explicar melhor: em nossa sociedade, ao longo dos séculos, várias foram as acepções construídas para os conceitos de criança e infância. O texto de ARIÉS, traz à tona essa diversidade, mostrando, ainda, como estes conceitos ganhavam transformações de contorno de acordo com a modificação da forma de organização das famílias. Vale salientar, entretanto, que essas diferentes acepções não foram extinguindo-se sucessivamente, como se a forma atual

anulasse a anterior. As diferentes maneiras de conceber criança e infância coexistem até os dias de hoje. Encontramos, num mesmo tempo histórico, simultaneidade nas idéias acerca de criança e infância.

Sarmento & Pinto remetem-nos a avançar nas discussões sobre esses conceitos na medida em que apontam a emergência de se reconhecer que há variações nos modos de ser criança e de viver esse período da vida.

"(...) 'ser criança' varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (p.17)."

Tais autores discutem, ainda, o papel das crianças como atores sociais - reconhecendo sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir significado as suas ações - e, mais amplamente, a própria idéia da infância enquanto categoria social.

Perceber a diferença das *visões* que são possíveis ao pensarmos nas crianças, já pode modificar sobremaneira os pensamentos e idéias que levantamos acerca do trabalho que nos propomos a fazer com elas. Ter clareza de quem são as crianças com as quais interagimos parece-me o primeiro passo para que se inicie qualquer discussão. Definir a *lente* que colocamos sobre o *olhar*, nos ajuda a focalizar como procedermos no dia-a-dia com as crianças e, ainda, nos aponta em que aspectos nossa intervenção tem se feito urgente.

FREITAS, Marcos Cezar de (1997). Para uma sociologia histórica da infância no Brasil In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez ed.

KUHLMANN JR., Moisés. Infância, história e educação In:

PINTO, Manuel. A infância como construção social In:

Reconhecer a construção histórica dos conceitos de infância e criança, ou seja, as diferentes acepções que lhes vêm sendo atribuídas ao longo dos séculos, é fundamental para que possamos compreender de onde surgiram as tantas idéias (desencontradas muitas vezes) que estão presentes em nossa sociedade a respeito destes sujeitos de pouca idade e do período por eles vivido.

Mais ainda, perceber como a história da infância tem relação com o surgimento e a organização das instituições destinadas à educação das crianças leva-me a refletir sobre a falta de "espaço" dado à elas e, mesmo, sobre o não reconhecimento destas como sujeitos ativos em outras instâncias da sociedade.

O que está claro para mim, ao menos até o momento, é que essa história tem sido construída / narrada sempre na perspectiva do adulto. Temos, insistentemente ao longo dos anos, falado sobre crianças, pensado sobre crianças, pesquisado sobre crianças.

Nas tantas informações trazidas pelos três textos supracitados encontro identificação com a certeza dos autores de que as crianças são, sim, sujeitos históricos - que se apropriam, mas também produzem cultura - e, ainda, com a indicação de que é hora de dar-lhes voz e vez se queremos, de fato, conhecer as crianças e suas culturas, ou, dando a palavra a PINTO

"Considerando que as crianças são actores sociais, podemos supor que uma orientação sociológica que se limitasse a ter em conta apenas a acção social das crianças, sem considerar de igual modo quer os condicionamentos do sistema social, quer, em sentido inverso, as implicações do mundo infantil no sistema social, estaria condenado a proporcionar uma compreensão deformada da complexidade que encerra o fenómeno da infância na sociedade (p.69)."

GONDRA, José G. "Modificar com brandura e prevenir com cautela" (2002). Racionalidade médica e higienização da infância In: FREITAS, Marcos Cezar & KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1997). Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez. (1997)

Tendo como foco de trabalho o tratamento do corpo humano e do ambiente que o cerca, a medicina (no séc.XIX), buscando reconhecer o que seria o problema da ciência médica, identifica a importância de perceber a infância como momento ideal de trabalho em prol da higienização dos sujeitos e do social. Gondra apresenta vários argumentos defendidos por médicos à época para o projeto de higienização, que tinha como principal meta a instituição de "(...) um padrão racial cada vez mais bem desenvolvido (...) (p.302)." Chama-me atenção, ao longo do texto, a concepção de criança como vir-a-ser que é expressa pelos médicos que estavam à frente destes projetos. Em todos os discursos faz-se presente a ideia da necessidade de se instituir tais padrões a fim de zelar pela proteção das "criancinhas inocentes e indefesas".

CARVALHO aponta que esse movimento em função da higienização foi de longa duração e traz para discussão como as ideias médicas impregnaram os discursos e práticas da pedagogia no início do século XX. Numa primeira análise, usa a metáfora da disciplina como ortopedia, já que, da forma como intentavam os médicos higienistas, buscou-se na escola a consolidação de práticas de observação, avaliação e correção das crianças para se atingir um padrão ideal de aluno. Quem não encaixava-se no padrão precisava ser "corrigido", "melhorado". Triste mesmo é constatar como há, ainda hoje, vigência dessas práticas! E isso revela uma compreensão de criança que pode ser moldada, conforme a intenção de quem a "ensina".

A discussão mais presente nos textos, da relação entre a higienização e a escolarização, não apresentou-se como algo relevante para o meu objeto de pesquisa.

Entretanto, é de grande valia compreender a forma como foi se estruturando a instituição de atendimento às crianças - como espaço de educação (no sentido de moralização, de obtenção de sujeitos morigerados) e instrução - e perceber como elas eram vistas. Na perspectiva trazida pelos autores, para que as crianças acessariam a cultura? Elas nem seriam capazes "compreender" um quadro, ou uma música...

FERREIRA, Maria Manuela (2000). O processo de construção social da infância ou... Dos discursos do saber aos reflexos nas práticas sociais In: **Salvar corpos, forjar a razão: contribuindo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880 - 1940)**. 1ª ed. Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

Manuela Ferreira traz o sugestivo título principal: "Salvar corpos, forjar a razão", para o trabalho do qual comento apenas o terceiro capítulo. Neste texto, a autora procura evidenciar como os conceitos de criança e infância sofreram transformações de acordo com modificações ocorridas, também, no mundo adulto (na produção de conhecimentos científicos).

Para tanto, ela lança mão de toda uma contextualização histórica das discussões vivenciadas no "mundo" adulto, como o higienismo e suas repercussões na educação. Nessa contextualização, Ferreira aponta como foram coexistindo diferenciadas formas de perceber as crianças e a infância (a partir do Racionalismo Clássico, a idéia do inatismo; a partir do Empirismo, a criança como tábula rasa etc). Durante um longo período, apesar da sinalização de matrizes teóricas muitas vezes diferentes para explicar tais conceitos, a autora identifica como consenso a percepção da criança tida como um vir-a-ser, ser incompleto que depende da educação para "completar-se" e tornar-se adulto.

Conforme vai avançando no escrito, analisando e expondo cuidadosamente a conformação do papel social da mulher, descrevendo as mudanças econômicas vividas pela sociedade, Ferreira vai apontando como essas transformações vão dando lugar a um outro conceito de criança: sujeito de direitos!

A percepção de que os discursos que se elabora a partir do conhecimento científico têm uma ligação direta com as práticas sociais e com as significações que estes mesmos conceitos vão adquirindo nas relações sociais, parece-me uma contribuição importante. Lidar com a criança partindo da compreensão de que ela é sujeito de direitos (e não vir-a-ser) impõe-me uma postura que deixe isto explícito e a construção de um discurso comprometido com esta "defesa".

SACRIATÁN, José Gimeno (2005). Como criamos o menor? As imagens da infância In: **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artemed.

Num texto bastante denso e repleto de informações, Sacristán nos leva a refletir sobre as diferentes "imagens" da infância presentes em nossa sociedade, sublinhando a simultaneidade de concepções encontradas num mesmo tempo. O autor trabalha com as diferentes concepções situando que estas surgem na diversidade de culturas, de acordo com as relações que os adultos estabelecem com as crianças. Para além disso, Sacristán pretende, neste escrito, pensar como – partindo dos conceitos de infância e criança – se constrói historicamente o conceito de *aluno*.

Resgatando tal construção histórica o autor traz à tona correntes do pensamento científico que influenciaram nas práticas pedagógicas e desdobraram-se em outras correntes com o passar dos tempos: o *ambientalismo* – que baseia-se na idéia de que a criança é um ser totalmente “moldável” – e, ao contrário, o *determinismo* – que baseia-se na idéia de que o que o ser humano “é” e “será” já está determinado desde o seu nascimento.

Apontando tais correntes e os pensamentos que vieram a seguir, Sacristán mostra como as relações entre adultos e crianças são marcadas por estas concepções e como as crianças / alunos no espaço escolar foram hierarquizadas em relação ao adulto pelo tempo de vida; pelas diferenças físicas; pela diferença na mobilidade corporal etc.

O grande apanhado feito por Sacristán concretiza a necessidade de estarmos a todo o tempo pensando sobre nossas ações em relação às crianças, percebendo possíveis ambigüidades em nossas atitudes. Buscar a coerência entre discurso e ação (algo tão enfatizado por Paulo Freire!) é urgente!

QVORTRUP, Jens (1999). A infância na Europa: novo campo de Pesquisa Social In: CHILSHOLM, L. et al. **Growing up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies**. Nava Iorque: Walter de Gruyter.

SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz (orgs) (2004). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação (cap. I e II)**. Porto: ASA Editores.

Qvortrup faz um resgate da trajetória das discussões sobre infância dentro da Sociologia. Aponta para a surpresa desta ser uma temática abordada de forma mais enfática há poucos anos e como um *boom*! De repente elas surgiram e avolumaram-se. Sinaliza, ainda, que em grande parte estes escritos estiveram comprometidos com a colocação da *socialização* no universo infantil. Opondo-se a esse encaminhamento e afirmando que a infância só passa a ser estudada com seriedade na medida em que mostra-se como problema social, o autor defende que se estude a criança por seu próprio mérito – ou seja, buscando o seu ponto de vista. Para embasar essa idéia, Qvortrup parte do pressuposto que “as pesquisas devem aceitar a infância como ‘mundo auto-regulador e autônomo’ (p.05).

Penso que precisamos ter cuidado com essas expressões para evitar interpretações, a meu ver equivocadas, que passem a considerar a criança como ser que produz cultura (modos de ser criança) de forma desconectada do mundo adulto. Não julgo ser isto possível. A defesa que Qvortrup faz das pesquisas com e sobre crianças / infância, os argumentos que apresenta, mostram-se fortes aliados de quem pretende atuar nesta área.

Neste mesmo caminho vêm Sarmiento e Cerisara. O primeiro defendendo o espaço da criança como “actor social” e reconstruindo historicamente o “entre-lugar” ocupado por elas na sociedade. O autor propõe que se pesquise as culturas da infância e que se reconheça nelas o lugar da criança.

“finalmente, a assunção de certos valores e causas políticas pelas crianças, com reivindicação de transformações no espaço público, nomeadamente em áreas como o ambiente, a segurança urbana, as políticas urbanísticas e a reivindicação do lazer, o que, se não está isento de riscos de manipulação, faz

das crianças potenciais protagonistas de acções que promovem a democratização social.” (p.30)

Cerisara, também defensora da ideia de criança como sujeito de direitos, dedica-se mais especificamente neste escrito a discutir a pesquisa com a criança “institucionalizada” – o aluno – e constata cuidados que devemos ter aos desafios e questões que se colocam para os pesquisadores da área.

São pontos que merecem, de fato, muita atenção se pretendemos captar as vozes das crianças. Não podemos desmerecer que, enquanto adultos, já há uma hierarquia socialmente construída entre estes sujeitos e nós e que isso implica em uma série de determinações.

BROUGÈRE, Gilles (1995). **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez.

Neste importante livro, Gilles focaliza o brinquedo e faz relação entre este e a cultura. O autor defende o brinquedo como produto social, ou seja, afirma que são as funções que lhe são atribuídas socialmente (os significados) que lhe conferem razão de ser. A partir dessa ideia - que identifico como sendo principal neste escrito - ele faz a ligação entre as crianças e os diferentes tipos de brinquedos com os quais interagem. Enfatizando o caráter social do brinquedo e da brincadeira, o autor afirma que "A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem" (p.98). Neste sentido, ele mostra acreditar que ao "aprender" a brincar e ao interagir com os brinquedos construídos pelos adultos para que brinquem as crianças vão apropriando-se da cultura na qual estão imersas.

Na minha opinião, Gilles é extremamente feliz ao contextualizar que a apropriação pelas crianças da cultura em que estão inseridas não se dá de forma passiva. Apesar disto ter gerado muita discussão em sala, em função do uso da palavra apropriação especialmente, compreendo que ele reconhece a criança como produtora de cultura e capaz de construir novos significados a partir do que é "recebido" pronto por ela, vindo do mundo adulto.

Rerler essa produção me fez pensar muito sobre a inserção das crianças na cultura que está posta no mundo, aquela que já foi construída pela sociedade e que, de certa maneira, compõe meu objeto de estudo. Num contexto em que 2006 foi o "Ano dos Museus" e que a temática para essa comemoração foi justamente "Os museus e os jovens visitantes", fico refletindo sobre as possibilidades dadas por estes espaços para que as crianças exponham suas próprias significações sobre o que representam os espaços em si e as obras ali guardadas.

CORSARO, William A (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças In: **Revista Educação, Sociedade & Culturas**. Número 17. Porto: Edições Afrontamento.

A partir da observação de contextos socialmente diversos, Corsaro aponta para a ideia de socialização como um processo reprodutivo. Ao contrário da forma como este termo souo para mim num primeiro momento, o autor entende que neste processo as

crianças não apenas apropriam-se da cultura "adulta", mas, ainda, a complementam com a "produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças" (p.113). Nas observações das brincadeiras de "faz-de-conta" que realizou em dois espaços de Ed. Infantil, Corsaro explicita a percepção dos pequenos sobre a realidade social na qual estão inseridos e sinaliza os processos de produção e reprodução cultural que ocorrem durante a atividade.

Achei muito interessante encontrar, durante a leitura, a idéia de que a criança chega ao mundo e encontra uma estrutura dada, na qual ela interage através da linguagem. E, ainda mais, o complemento dado ao autor para o termo reprodução: interpretativa. Nessa perspectiva, traz a criança como autora também. Mesmo ao inserir-se numa estrutura dada, a criança atua sobre essa realidade, elabora suas próprias significações e produz, usando as palavras do autor, cultura de pares.

MONTANDON, Cléopâtre (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa In: **Cadernos de Pesquisa**. Número 112. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

SIROTA, Régine (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar In: **Cadernos de Pesquisa**. Número 112. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Os textos de Sirota e Montandon remontam o caminho da retomada de uma Sociologia da infância. Fazem isso a partir da análise das produções da área nas línguas francesa e inglesa, respectivamente, que apontaram para esta necessidade. Rompendo com as idéias das crianças como vir-a-ser; como seres frágeis que precisam de proteção absoluta e como adultos em miniatura, as autoras afirmam a necessidade de se ampliar as produções que mostram a criança enquanto ator social, vista como sujeito de direitos.

Fiquei com pena de não ter discutido ainda com outras pessoas tais textos, pois fiquei querendo esmiuçar algumas idéias que identifiquei nos mesmos... Em especial, fiquei bastante intrigada com um trecho de Sirota. Ao explicitar a idéia do "ofício de aluno" ela cita Dubet e a noção que este autor trabalha em torno da noção de experiência. E escreve;

"Pois os indivíduos, nesse caso principalmente os alunos, não se formariam mais somente na aprendizagem sucessiva dos papéis propostos, mas nas suas capacidades de dominar experiências escolares sucessivas. Estas se edificam como a vertente subjetiva do sistema escolar, sendo que os atores se socializam mediante essas diferentes aprendizagens e se constituem como sujeitos na capacidade de dominar sua experiência, de se tornar os autores de sua própria educação." (p.17, grifos meus.)

Fiquei pensando se isto não faz com que tenhamos uma leitura (ao menos eu a fiz!) de que as crianças que não estão na escola ou que são mais novas estão excluídas do processo de socialização... Fiquei com vontade de trocar mais idéias sobre isto!

