

FLORA BAZZO SCHMIDT

CRIANÇAS PEQUENAS E MUSEUS:
MAPEAMENTO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DA
RELAÇÃO ENTRE MUSEUS E CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

FLORIANÓPOLIS

2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática
da Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Schmidt, Flora Bazzo

Crianças pequenas e museus : mapeamento e análise das produções acadêmicas acerca da relação entre museus e crianças de zero a seis anos / Flora Bazzo Schmidt. -- 2019. 212 p.

Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

1. Museu. 2. Infância . 3. Educação Museal. 4. Transmissão Cultural. 5. Materialismo Histórico Dialético. I. Rosa Fonseca da Silva, Maria Cristina da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Ao Rodrigo, e a todas as demais crianças pequenas,
com o sonho de que possam viver uma sociedade que lhes
proporcione a plena efetivação de seus direitos culturais.

AGRADECIMENTOS

Ao Rodrigo, pelo infinito inexplicável.

À Vanice e ao Feijão: ela, pelas raízes; ele, pelas asas.

Aos que me são família, de sangue ou de vida, pelo porto seguro. Especialmente à Marina, à Tita, à Ana, ao Trovão e ao Dimi, pelo olhar imprescindível.

Ao Murilo, pela partilha.

À Cláudia, pela clareza.

Às PPGEntes que compartilharam o percurso do mestrado, pelo ambiente de solidariedade e alegria. Especialmente ao André, ao Rodrigo, ao Bill, ao Vagner, ao João, à Letícia, ao Thales, à Natália, ao Lucas e à Angel, pelo humor; e à Duda e à Renata, pelo amor.

Aos professores drs. Lourival José Martins Filho, Norberto Dallabrida e Sandra Ramalho, pela transmissão permeada de acolhimento. À professora dra. Mariléia Maria da Silva, pelos rumos teóricos que tantas vezes me deslocaram do lugar de conforto.

Aos queridos do grupo Educação, Artes e Inclusão, pelas leituras e construções coletivas. E pelos bons momentos ao partilhar comida.

À professora dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva pela oportunidade, pelo dinamismo, pela confiança e por ser um exemplo de que a seriedade e as boas risadas podem andar juntas.

Às professoras dras. Alessandra Arce Hai, Cintia Ribeiro Veloso da Silva e Roselaine Ripa pelas valorosas contribuições na qualificação da pesquisa; a elas e à professora dra. Soraya Franzoni Conde por comporem a banca examinadora.

À Scharlene, ao Danilo e ao Christian, por todas as questões burocráticas encaminhadas e resolvidas.

Ao MARquE e à UFSC, pelas condições de trabalho que viabilizaram conciliar a prática profissional com a elaboração desta dissertação. Em especial à Sandra, pela parceria.

Às amigas que visitam museus com seus pequenos e compartilharam comigo lindos registros fotográficos que dão cor e vida às palavras.

À Janete e à Thainá, pela ajuda sem a qual eu não daria conta desta jornada.

Enfim, a todos que acompanharam esta trajetória, os risos e os choros, as angústias e as catarses; todos que apontaram leituras, que me fizeram comida, que dividiram responsabilidades, que compartilharam música e dança, que quebraram galho, que ofereceram carinho, que ajudaram a (re)encontrar os rumos, a achar a palavra ou a ideia certa, que compartilharam inquietações e sonhos, que trouxeram leveza: há braços gratos. Parafraseando Lenine, o que eu sou, eu sou em par: não cheguei aqui sozinha.

aunque no podemos adivinar el mundo que será, bien podemos imaginar el que queremos que sea. El derecho de soñar no figura entre los treinta derechos humanos que las Naciones Unidas proclamaron a fines de 1948. Pero si no fuera por él, y por las aguas que da de beber, los demás derechos se morirían de sed.

Eduardo Galeano (1996, n.p.)

RESUMO

Esta pesquisa tematiza a relação de crianças pequenas com museus, tendo como objeto a efetivação dos direitos culturais das crianças de zero a seis anos nos museus tradicionais brasileiros. Trata-se de pesquisa crítica cuja estratégia metodológica é a pesquisa bibliográfica em produções acadêmicas brasileiras – artigos publicados em revistas científicas, teses e dissertações. O objetivo geral desta pesquisa é o de sistematizar e analisar as contribuições que estas produções oferecem para compreender se as crianças pequenas têm tido acesso aos museus tradicionais e aos conteúdos culturais que estes encerram. A perspectiva desta análise é do Materialismo Histórico-Dialético, sobretudo em suas expressões na Pedagogia Histórico-Crítica (tendo como referências principais elaborações de Saviani, Duarte e Arce) e na Psicologia Histórico-Cultural (fundamentando-se sobretudo em Vygotsky, Leontiev e Elkonin). O mapeamento das elaborações analisadas foi realizado em quatro bases de produções científicas a partir da elaboração de uma estratégia de pesquisa e constituiu um *corpus* de análise formado por quinze produções científicas. A aproximação deste *corpus* permite afirmar a emergência recente da produção acadêmica brasileira que trata da relação de crianças pequenas com museus tradicionais e inferir que a atualidade desta emergência reflete a contemporaneidade do reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos de direitos culturais, tanto no campo teórico quanto no campo legal. Pode-se ainda afirmar que tal reconhecimento não tem garantido às crianças concretas, na prática, a plena efetivação dos direitos referentes ao acesso ao patrimônio musealizado, pela existência de barreiras físicas e simbólicas. Como contraposição à precária efetivação dos direitos culturais das crianças pequenas no campo museal, a pesquisa ressalta e discute o potencial da transmissão cultural dos museus, em um sentido de humanização mediada por sujeitos mais experientes.

Palavras-chave: Museu. Infância. Educação Museal. Transmissão Cultural. Materialismo Histórico-Dialético.

ABSTRACT

This research thematizes the relation between young children and museums. Its object is the accomplishment of children from zero to six years old's cultural rights in traditional Brazilian museums. The methodology is bibliographic research in Brazilian academic productions - articles published in scientific journals, thesis and dissertations. The general objective of this research is to systematize and analyze their contributions to understand if young children are having access to traditional museums and their cultural content. The perspective of this analysis is Historical-Dialectical Materialism, especially in its expressions in Critical Historical Pedagogy (using as main references the formulations of Saviani, Duarte and Arce) and Cultural-Historical Psychology (mainly based in Vygotsky, Leontiev and Elkonin). The mapping of the analysed productions was realized in four scientific bases using research strategies and constituted a *corpus* of analysis formed by fifteen productions. The approximation of this *corpus* allows to affirm the recent emergence of Brazilian academic production that thematizes the relation between young children and traditional museums, as well as to infer that the actuality of this emergence reflects the contemporary recognition of young children as subjects of cultural rights. It also allows to affirm that such recognition is not guaranteeing to concrete children the accomplishment of their cultural rights related to the access to musealized patrimony. This is due to the existence of physical and symbolic barriers that constitute obstacles to the access. In contrast to the precarious realization of the cultural rights of young children in the museum field, the research highlights and discusses the potential of cultural transmission, in a sense of humanization mediated by more experienced subjects.

Keywords: Museum. Childhood. Museum Education. Historical Dialectical Materialism. Cultural transmission.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – A pesquisadora atuando junto a crianças pequenas no Museu de Arqueologia e Etnologia Professor Oswaldo Rodrigues Cabral	27
Imagem 2 – Rodrigo no Museu de Arte de Santa Catarina	41
Imagem 3 – Bianca no Museu de Arte de Santa Catarina	71
Imagem 4 – Luís Augusto no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.....	105
Imagem 5 – Relações entre os elementos do fato museal	122
Imagem 6 – Aline e Bianca no Museo Nacional de Bellas Artes, Chile.....	137
imagem 7 – Luís no Museu de Arte de Santa Catarina.....	167
Imagem 8 – Murilo e Rodrigo no Nevada Museum of Art, EUA	179
Imagem 9 – Bianca no Museu de Arte de Santa Catarina	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações selecionadas no CTD/CAPES	80
Quadro 2 – Teses selecionadas no CTD/CAPES	82
Quadro 3 – Dissertações selecionadas na BDBT/IBICT	83
Quadro 4 – Artigos selecionados na Scielo	84
Quadro 5 – Artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES	86
Quadro 6 – Produções acadêmicas selecionadas	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – número de produções por ano de publicação	89
Gráfico 2 – número de produções por tipologia nos anos em que houve publicação	90
Gráfico 3 – número de artigos por universidade de vinculação do primeiro autor	92
Gráfico 4 – número de produções em nível de pós-graduação por instituição, por tipologia	93
Gráfico 5 – número de produções em nível de pós-graduação por tipologia de Programa de Pós-Graduação	94
Gráfico 6 – número de autores por área de formação inicial	95
Gráfico 7 – número de produções por região brasileira	96
Gráfico 8 – número de produções por objeto principal da pesquisa	98
Gráfico 9 – número de produções por foco da pesquisa	99
Gráfico 10 – número de produções por tipologia de acervo dos museus pesquisados	99
Gráfico 11 – número de produções por município de localização dos museus pesquisados	101
Gráfico 12 – número de produções por contexto de acesso aos museus	103
Gráfico 13 – número de produções por idade das crianças nas ações pesquisadas	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – quantitativo de dissertações e teses do CTD/CAPES, por etapa de triagem 79

Tabela 2 – quantitativo de dissertações e teses da BDBT/IBICT, por etapa de triagem 83

Tabela 3 – quantitativo de artigos científicos da Scielo, por etapa de triagem 84

Tabela 4 – quantitativo de artigos do Portal de Periódicos CAPES, por etapa de triagem 85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDBT	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
DEMU	Departamento de Museus e Centros Culturais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ES	Espírito Santo
GEPEMCI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância
GO	Goiás
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICOM	International Council of Museums
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARGS	Museu de Arte do Rio Grande do Sul
MARquE	Museu de Arqueologia e Etnologia professor Oswaldo Rodrigues Cabral
MASC	Museu de Arte de Santa Catarina
MES	Ministério de Educação e Saúde
MIAN	Museu Internacional de Arte Naïf

MinC	Ministério da Cultura
MUMA	Museu Municipal de Arte de Curitiba
ONU	Organização das Nações Unidas
PCS	Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
PNM	Política Nacional e Museus
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPG-PMUS	Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio
PR	Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
Scielo	Scientific Electronic Library Online
SESI	Serviço Social da Indústria
SP	São Paulo
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Univille	Universidade da Região de Joinville
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
1 SITUANDO A PROBLEMÁTICA: APONTAMENTOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE COMPREENSÕES QUE ATRAVESSAM A RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS PEQUENAS E MUSEUS	41
2 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS E MUSEUS	71
2.1 METODOLOGIA DO MAPEAMENTO E DA SELEÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	74
2.1.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES)	78
2.1.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDBT/IBICT)	82
2.1.3 <i>Scientific Electronic Library Online</i> – Scielo Brasil	84
2.1.4 Portal CAPES de Periódicos	85
2.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS PARA A ANÁLISE	87
2.3 CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS ..	89
2.4 PANORAMA GERAL DO CONTEÚDO DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS	97
3 CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS, MUSEUS, E SUA RELAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: DIÁLOGOS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	105
3.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL	107
3.2 CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS	116
3.3 MUSEUS	121
3.4 A RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS E MUSEUS	129
4. O POTENCIAL DA TRANSMISSÃO CULTURAL DOS MUSEUS COMO CONTRAPOSIÇÃO À PRECÁRIA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS CULTURAIS DAS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS	137
4.1 PARA PENSAR A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS CULTURAIS DAS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS PELA TRANSMISSÃO DA CULTURA NO ESPAÇO MUSEAL	143
4.1.1 A diferenciação entre transmissão e transferência mecânica de conteúdo	144
4.1.2 A essencialidade do conteúdo	148

4.1.2.1 Os conteúdos necessários ao adulto para o trabalho educativo junto às crianças de zero a seis anos em museus	148
4.1.2.2 A dimensão do conteúdo a ser transmitido às crianças de zero a seis anos no trabalho educativo em museus	149
4.1.3 A dimensão da imaginação	156
4.1.4 A consideração dos interesses imediatos das crianças	158
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 167
 REFERÊNCIAS	 179
 APÊNDICES	 195

INTRODUÇÃO



Imagem 1. A pesquisadora atuando junto a crianças pequenas no Museu de Arqueologia e Etnologia Professor Oswaldo Rodrigues Cabral. Fonte: acervo Setor Pedagógico/MARquE

A investigação aqui apresentada tematiza a relação de crianças pequenas com museus, tendo como objeto a efetivação dos direitos culturais das crianças de zero a seis anos nos museus tradicionais brasileiros. O tema da educação de crianças pequenas em museus acompanha a pesquisadora em sua trajetória e se impõe como eixo desde o projeto apresentado no processo seletivo do Programa de Pós Graduação em Educação, no ano de 2017.

A trajetória mencionada é a de pedagoga formada em 2010 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com habilitação em Educação Infantil e em Séries Iniciais do Ensino Fundamental¹, que sempre teve na educação da infância seu horizonte de atuação profissional. Após um curto período de docência em um Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC, passou a compor em 2012 o quadro técnico da Universidade no cargo de pedagoga, com lotação no Museu de Arqueologia e Etnologia Professor Oswaldo Rodrigues Cabral (MARquE/UFSC).

A atuação no MARquE difere do que geralmente é vivenciado nos museus brasileiros, em que há uma hierarquização entre coordenação do trabalho educativo e prática educativa – no contexto da educação museal, é recorrente a existência de um(a) profissional que elabora as propostas e políticas, e educadores, geralmente estudantes estagiários, que efetivam as ações. O setor pedagógico do MARquE, que se constituiu a partir da vinculação da pesquisadora à UFSC, não coaduna com esta divisão do trabalho, por acreditar na práxis pedagógica, ou seja, na articulação entre teoria e prática, em um movimento prático que se fundamenta na teoria e que também fundamenta esta, ou seja, na prática como fundamento e finalidade da teoria (SAVIANI, 1997). Dessa forma, as pedagogas que atuam no setor estão diretamente envolvidas com todas as etapas do trabalho educativo, desde a elaboração das propostas até sua efetivação e avaliação, o que permite um processo contínuo de (re)elaboração de práticas e de conhecimentos.

O trabalho do setor pedagógico fundamenta-se na compreensão da cultura como um direito de todas e todos. Concorde-se com Aidar (2018) quando defende o

¹ O currículo da graduação em Pedagogia da UFSC para ingressantes até 2008 era estruturado em habilitações, sendo a habilitação em séries iniciais do ensino (primeiro ciclo do curso, de três anos) compulsória, e a segunda habilitação (ciclo de um ano) escolhida dentre aquelas oferecidas – Educação Infantil, Educação Especial, Supervisão escolar na Educação Básica e Docência das disciplinas pedagógicas do Curso Normal. O currículo pode ser consultado no endereço <http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/07/matriz-curricular2008.pdf>.

acesso aos museus como exercício de direitos culturais. Tal defesa imprime ao trabalho de educação museal uma perspectiva de efetivação de um direito fundamental – se contrapondo a perspectivas que o consideram de caráter acessório, um favor, uma "cereja no bolo"(AIDAR, 2018, p. 279).

Nesse sentido, o trabalho educativo do MARquE é balizado pelo reconhecimento da inclusão e da acessibilidade como critérios fundamentais para o cumprimento da função social dos museus. O conceito de acessibilidade é aqui utilizado em uma perspectiva ampliada, uma perspectiva de direitos humanos (SCHMIDT e SOUZA, 2017; AIDAR, 2018). Assim, para além da eliminação das barreiras físicas para pessoas com deficiências, a acessibilidade é compreendida numa perspectiva de inclusão, de busca pela inexistência de qualquer barreira que obstaculize o acesso das pessoas ao patrimônio cultural, de forma a tornar os museus um espaço de acolhimento, pertencimento e construção de conhecimento (idem). Trata-se portanto da acessibilidade em suas dimensões física, comunicacional–informacional e atitudinal, considerando todas as tipologias de público.

Dentre estas tipologias, talvez pela formação específica em educação infantil, a relação do MARquE – e, por extensão, de todo o campo museal – com as crianças pequenas tem sido para a pesquisadora uma inquietação sempre presente na atuação profissional. Por um lado, pela vivência prática dos desafios para um acolhimento que respeite, concomitantemente, as especificidades das crianças pequenas e os requerimentos institucionais para a segurança dos acervos museológicos. Por outro lado, por uma questão que antecede e aprofunda estes desafios: a percepção de que as crianças pequenas muitas vezes não são reconhecidas, pelos demais sujeitos, como público de museus.

Esta inquietação em relação ao público infantil foi propulsora da elaboração do projeto de entrada no curso de mestrado em Educação do PPGE/UDESC. "Encharcada" pela prática, iniciou-se essa pesquisa com um mundo de questões: como conciliar o reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos de direito com os cuidados necessários para a preservação dos acervos, entendendo as dinâmicas corporais específica das crianças de zero a seis anos? Como garantir às crianças pequenas o acesso efetivo ao patrimônio cultural sob guarda dos museus? Como pensar ações de comunicação museológica que considerem as especificidades da infância? E sobretudo: como contrapor a ideia, explicitada direta ou indiretamente por

outros sujeitos no cotidiano de trabalho, de que museu não é espaço para crianças pequenas?

Partia-se da hipótese, naquele momento, da inexistência – ou quase – de referências que abarcassem a relação de crianças de zero a seis anos com espaços museais e o patrimônio cultural por eles comunicados. A falta deste arcabouço teórico era percebida como uma fragilidade para a efetivação de um trabalho educativo que defendia a garantia dos direitos culturais das crianças, no sentido do direito de seu acesso efetivo às elaborações humanas sob guarda dos museus. Tal hipótese se baseava sobretudo na empiria – a dificuldade de encontrar referências para defender o trabalho do MARquE voltado para a Educação Infantil – mas também em algumas referências bibliográficas a que se tinha acesso, como o texto de Carvalho e Lopes (2016) que, ao discutir a importância dos museus como lócus privilegiado de educação da infância, afirma que

os estudos e as pesquisas que discutem a inserção das crianças nos museus – principalmente na faixa etária de 0 a 6 anos – ainda são escassos, bem como é reduzido o número de museus que oferecem atendimento para esse segmento (CARVALHO; LOPES, 2016, p. 912).

Ao realizar a pesquisa sistemática para o levantamento bibliográfico no sentido de situar o projeto de pesquisa dentro do campo, porém, ficou perceptível que a escassez referida pelas autoras existe, mas que existe também um movimento recente de produção acadêmica sobre a temática. O mapeamento desta produção, feito nas bases de dados da CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações; na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações², levantou um *corpus* considerado significativo: a partir dos critérios estabelecidos, foram mapeadas quinze produções - nove dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e quatro artigos publicados em revistas científicas. A "surpresa" em encontrar tal *corpus* trouxe à tona novas questões: afinal, o que tem sido produzido acerca das crianças pequenas em museus? Quem tem produzido este conteúdo? Enfocando quais temáticas e a partir de que abordagens? E, enfim, a questão que passou a ser central: quais as contribuições destas produções para discutir a efetivação dos direitos culturais das crianças nos museus brasileiros?

² Ligada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT

Em conversa com a orientadora, definiu-se então por redirecionar a pesquisa para o debruçar sobre esta bibliografia. Nas palavras de Cristóvão Tezza no romance "O professor",

"[...] todas as teses se fazem assim: pensamos no mundo inteiro. E então, enquanto trabalhamos, vamos nos concentrando numa cidade, depois fechamo-nos num bairro, em seguida miramos uma rua, paramos numa casa e enfim num detalhe, no friso da porta, a essência do projeto" (TEZZA, 2014)

Assim, do "mundo" de questões que o trabalho educativo com crianças pequenas em museus suscita, o recorte definido para esta pesquisa em nível de mestrado – por ser considerado essencial e viável no curto tempo colocado pela dinâmica da pós-graduação – foi a contribuição da produção acadêmica brasileira para a discussão da efetivação dos direitos culturais das crianças de zero a seis anos em museus.

Optou-se por delimitar, dentro do campo museal, um recorte em relação à tipologia de museu abarcada pela pesquisa. A definição de museu é um território de disputas conceituais, e abrange instituições muito díspares em sua relação com as crianças pequenas, pelas suas próprias características institucionais. Nesta pesquisa, o foco são os museus ditos "tradicionais". Como se verá no capítulo 1, tais museus são aqueles herdeiros dos ideais da Revolução Francesa (BOTALLO, 1995). A partir de contribuições de Botallo (1995) pode-se delinear que os museus atualmente considerados como tradicionais são aqueles que têm determinadas questões estruturantes, como o colecionismo (é fator básico para a constituição deste museu a existência de uma coleção); a exposição pública desta coleção; uma certa tipologia arquitetônica (instituições físicas com galerias, em edificações concebidas/adaptadas no sentido específico de abrigar a coleção); a relação homem-objeto mediada pela apreciação/observação (geralmente sem envolver a interatividade).

Dentre os museus tradicionais, optou-se por um segundo recorte: focar em exposições em espaços fechados, e cujos acervos são constituídos por objetos, e não por espécimes vivos. Assim, não foram consideradas as exposições ou áreas temáticas que não envolvessem objetos musealizados. Tendo em vista que a comunicação de acervos é a característica institucional que mais interessa à pesquisa, optou-se por incluir no recorte também as exposições em centros culturais – instituições que não têm acervo, mas realizam ações de comunicação a partir do empréstimo do acervo de instituições museais (COCCHIARALE, 2011).

Dessa forma, no contexto desta pesquisa, ao se fazer referência a museu se está referindo a instituição física que tem como uma de suas particularidades a comunicação de objetos musealizados em exposições em espaços fechados. Importa ressaltar que tal recorte não implica em uma desvalorização nem das demais configurações de instituição museal³ nem da importância da relação das crianças pequenas com estas: em consonância com Arce Hai (2018), entende-se que a criança se beneficia pela diversificação das tipologias institucionais com as quais tem a possibilidade de interagir, pela ampliação de seu lugar de pertencimento, uma vez que cada tipologia institucional proporciona distintas experiências e aprendizagens. O recorte deriva, outrossim, da percepção dos museus tradicionais como os ambientes museais que mais apresentam desafios para o acesso efetivo das crianças de zero a seis anos: pela sua constituição histórica e simbólica que deixou o legado de serem instituições pensadas para um público adulto e altamente escolarizado (HOMS, 2007); mas também pela responsabilidade de preservação que estas instituições assumem perante seus acervos.

Buscou-se abordar a questão da efetivação dos direitos culturais das crianças nestes museus a partir do método do Materialismo Histórico-Dialético. Netto (2011) pontua que a questão do método está conectada ao embasamento filosófico, à forma como se olha para a realidade – e, portanto, para o objeto. A dialética implica em compreender o objeto como um processo, como movimento, e não como uma coisa acabada (idem, ibidem). Pensar a dialética em uma concepção materialista significa admitir que há uma hegemonia da matéria sobre as ideias (GIL, 2008), que as condições de existência são determinantes. Acerca desta questão, escreveu Marx:

O resultado geral a que cheguei e, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. [...] O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47)

Para Marx, então, a estrutura econômica da sociedade é a base real que determina os processos da vida. Esta perspectiva de dialética se opõe à concepção

³ Destacam-se entre as demais tipologias os museus que se diferenciam do modelo tradicional pelas concepções trazidas pela Nova Museologia (sucintamente abarcadas no capítulo 1), como os ecomuseus, os museus ao ar livre, os museus de território, os museus interativos; mas também os museus com coleções de espécimes vivos, como os jardins botânicos.

de que o pensamento é o criador do real: "ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado" (MARX, 1982, p. 16).

Três desdobramentos desta compreensão se destacam como fundamentais para a pesquisa: o primeiro é que a análise deve ter pressupostos reais – considerar os indivíduos reais, sua ação e suas condições de vida (as que encontraram, herdeiros que somos das gerações anteriores, e as que produzem como sujeitos históricos) (NETTO, 2011)⁴; o segundo é que os fatos sociais não podem ser tomados de forma isolada, dissociados de suas influências históricas, políticas, culturais etc. (GIL, 2008), pois estão inseridos em uma totalidade; e o terceiro é que o objeto pesquisado tem uma existência objetiva, ou seja, não é a ideia do pesquisador que define o objeto; a função da teoria é a de aproximação dos processos tal como existem na materialidade. Acerca desta terceira questão, Netto (2011) pontua que

Para Marx, a teoria é uma maneira peculiar do conhecimento [...]: o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva [...] A teoria é, para Marx, a *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa* (NETTO, 2011, p. 20-21, grifos do original)

Esta reprodução ideal do movimento real não é compreendida como um reflexo mecânico, mas como uma apreensão ativa do objeto pelo pesquisador, que deve mobilizar uma máximo de conhecimentos de forma a criticá-los e revisá-los, com criatividade e imaginação (NETTO, 2011). Trata-se de, reconhecendo a aparência empírica e imediata dos fenômenos como parte constitutiva da realidade, buscar ir além dela para compreender a estrutura e a dinâmica do objeto. Entende-se que é neste ponto fundamental em que a pesquisa crítica supera a abordagem qualitativa: para além de preocupar-se em apreender e descrever os fenômenos tais como se manifestam na realidade e como são compreendidos/significados pelos sujeitos pesquisados, ou seja, para além da expressão imediata dos fenômenos, busca-se desvelar mediações e contradições fundamentais (MARTINS, 2006), relações entre processos que apontem para o movimento do objeto, dinamizado por estas mediações e contradições (NETTO, 2011). Nesse sentido, Marx (1982) pontua que a concepção dialética do existente

⁴ É válido destacar, em relação à consideração dos pressupostos reais, que afirmar a necessidade de pensar as condições concretas de vida não se confunde, nesta perspectiva, com relativizar a construção de conhecimento pela multiplicidade de contextos de existência, mas sim de pensar a construção deste conhecimento na interação entre particularidade, singularidade e totalidade. Acerca desta questão, ver Marx (2010) e Martins (2006).

[...] afirmando-o [o existente] encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele, porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir [...] e é, na sua essência, crítica e revolucionária (MARX, 1982, p. 17)

Trata-se, portanto, de buscar compreender o objeto em uma perspectiva histórica e concreta que considera não apenas o movimento passado e presente do objeto, mas também aponta para o futuro, o devir.

É certo que as condições concretas da aproximação com o objeto desta pesquisa, sobretudo aquelas relativas ao tempo, determinam limites para sua apreensão na complexidade exigida pelo método do Materialismo Histórico-Dialético. Tendo este como horizonte, buscou-se, dentro das possibilidades, realizar uma aproximação crítica da efetivação dos direitos culturais das crianças em museus.

De acordo com Netto (2011, p. 26), diferentes estratégias podem ser mobilizadas para "apoderar-se da matéria" na perspectiva do método histórico-dialético. Para a aproximação do objeto optou-se, conforme já foi referido, pela pesquisa bibliográfica, tendo como fontes produções acadêmicas brasileiras (artigos publicados em revistas científicas, dissertações de mestrado e teses de doutorado) em que a elaboração principal aborde a relação de crianças com instituições museais tradicionais, ou que trate de temas relativos à educação de crianças pequenas em que esteja explícita a relação destas com museus tradicionais.

A pesquisa bibliográfica se caracteriza por se estruturar exclusivamente a partir de material já constituído, ou seja, de elaborações de outros autores (GIL, 2008). Assim, os textos tornam-se as fontes da pesquisa, é deles que se extraem os dados para abordar o tema (SEVERINO, 2002). A análise destes dados constitui então a aproximação com o objeto. Gil (2008) pontua que esta metodologia possibilita abarcar um conjunto de fenômenos maior do que se poderia pesquisar diretamente, sendo esta, para o autor, sua maior potencialidade. Outra potencialidade é destacada por Lima e Miotto (2007), que afirmam a importância especial deste procedimento metodológico na abordagem de temas pouco explorados, como é o desta pesquisa, por possibilitar a postulação de hipóteses e formulações que podem servir de ponto de partida para outras investigações.

Note-se que a pesquisa bibliográfica requer especial atenção aos critérios e procedimentos de levantamento das fontes. Esta atenção se desdobrou, nesta pesquisa, no mapeamento de um *corpus* de produções acadêmicas que supera aquele que consta nas revisões bibliográficas dos materiais a que se teve acesso – e

também aquele levantado nas primeiras aproximações com os bancos de dados. Nesse sentido, entende-se como uma primeira contribuição da pesquisa bibliográfica a sistematização de um mapeamento criterioso da produção existente sobre o tema. Sua contribuição principal está, porém, no tratamento destas fontes mapeadas. Lima e Miotto (2007, p. 38) pontuam que, se a revisão de literatura é pré-requisito para qualquer pesquisa, a pesquisa bibliográfica "implica em um processo ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo". Dessa forma, não se trata apenas de conhecer a produção existente no sentido de localizar a pesquisa na situação atual do conhecimento sobre o tema, mas de, por meio de aproximações sucessivas com o material, extrair e analisar dados presentes nestes que podem contribuir para a aproximação do movimento real do objeto.

Nesta dissertação, a análise dos dados foi realizada a partir da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, sobretudo em sua expressão na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Estas teorias, que se embasam na concepção marxista, se interessam pela socialização da cultura historicamente produzida pela humanidade, do conhecimento artístico, científico e filosófico, por compreendê-la como motor para o desenvolvimento das crianças – e dos seres humanos de todas as etapas geracionais – e para a transformação da realidade.

Os direitos culturais são compreendidos, portanto, em uma concepção de humanização, ou seja, de possibilidade da apropriação, pelo indivíduo, das características humanas (expressas em habilidades, capacidades e aptidões) historicamente produzidas e acumuladas pela humanidade por meio de sua atividade. Entende-se, nessa perspectiva, que mais rico é o dever do sujeito quanto mais acesso à riqueza produzida pela humanidade, que esta riqueza está condensada nos objetos, mas só pode ser acessada por meio da mediação de sujeitos mais experientes. A transmissão se impõe, assim, como categoria central desta perspectiva de direito cultural.

Esta pesquisa justifica-se em primeiro lugar pela suas já referidas origem e relação com a prática – entendida aqui tanto como a prática pedagógica no MARQUE quanto como o trabalho de pesquisa no seio do Programa de Pós Graduação em Educação. Lukács (1966) tem uma bonita imagem em que representa a cotidianidade como um grande rio do qual, a partir das necessidades da vida social, as águas da ciência e da arte se desmembram, fazendo seus percursos de diferenciação que originam formas superiores de objetivação, para voltar a desembocar, com seus

efeitos, na "correnteza da vida humana" (LUKÁCS, 1966, p. 11-12). Como demonstra a imagem construída pelo filósofo marxista, não se trata de valorar a prática por si mesma, mas de considerá-la originante e finalidade das elaborações teóricas.

Em consonância com Gramsci (2018) entende-se que tais elaborações teóricas não necessariamente devam ser ideias originais, mas também sistematizações que ampliem o acesso e a reflexão acerca de elaborações já feitas:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 2018, p.96).

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se pelo seu intento de contribuir para a difusão e a reflexão crítica do que se vem elaborando acerca da relação entre crianças de zero a seis anos e museus, no sentido de pensar a efetivação dos direitos culturais das crianças pequenas em museus tradicionais na teoria e na prática, compreendidas como inseparáveis.

Entende-se tal contribuição como fundamental, por um lado, pela compreensão da importância da apropriação da cultura humana para o desenvolvimento infantil, e, por outro lado, pelas características do trabalho educativo, no qual nenhum educador é neutro em relação à prática social (DUARTE, 2001). Tais aspectos implicam na importância de se potencializar o acesso ao arcabouço teórico que pode subsidiar nos museus novas práticas de mediação entre as dimensões cotidianas e não-cotidianas da vida⁵ (idem, ibidem).

Os museus são espaços educativos peculiares. A legislação e a produção científica vêm definindo as instituições museais como *locus* de pesquisa, preservação e comunicação do acervo. De acordo com o *International Council of Museums* (ICOM – Conselho Internacional de Museus),

O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite (ICOM, 2015, n.p.).

⁵ Na perspectiva aqui apresentada, a noção de cotidiano e não-cotidiano não se relaciona à frequência das atividades. A vida cotidiana, ou esfera cotidiana, refere-se às atividades necessárias à reprodução do homem singular. As atividades não-cotidianas são aquelas necessárias à genericidade humana, como a ciência, a arte e a filosofia. Entende-se que estas "deveriam ser a mediação entre cada ser humano e sua vida cotidiana" (DUARTE, 2010a, p. 73)

No Brasil, os Museus são regidos por legislação própria: a lei 11.904, de 2009, conhecida como Estatuto dos Museus (BRASIL, 2009). A compreensão de instituição museal do legislador vai ao encontro daquela do ICOM. A lei, porém, entra em um maior detalhamento.

A questão da educação é contemplada de forma específica no artigo 29, que dispõe que

os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação (BRASIL, 2009, n.p.).

Destaque-se ainda na legislação o disposto no artigo 35, onde se lê “Os museus caracterizar-se-ão pela acessibilidade universal dos diferentes públicos, na forma da legislação vigente.” (BRASIL, 2009, n.p.). Na literatura que trata da acessibilidade em museus, esta é pensada em três dimensões: a acessibilidade física (retirada de obstáculos físicos para o acesso e circulação pelos espaços), a acessibilidade comunicacional (a possibilidade de que qualquer visitante tenha acesso ao discurso expositivo) e a acessibilidade atitudinal (a postura da equipe do Museu para acolher os diferentes públicos e contornar obstáculos físicos e comunicacionais ainda existentes). Considerando esses três aspectos da acessibilidade, questiona-se: em que medida as ações de comunicação em museus são efetivamente acessíveis às crianças? Em que medida tem sido garantida a elas a socialização do patrimônio musealizado? Ou seja, eleger-se como questão central a efetivação dos direitos culturais das crianças de zero a seis anos em museus.

Esta pesquisa objetiva sistematizar e analisar contribuições presentes na produção acadêmica brasileira para a discussão desta questão. Assim, tem como objetivos específicos o mapeamento das dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos que tematizem a relação de crianças de zero a seis anos com museus tradicionais brasileiros; e a análise desta bibliografia em uma perspectiva crítica, em diálogo com referências da educação museal e do Materialismo Histórico-Dialético, notadamente em suas expressões na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

Pela opção teórica desta pesquisa, entende-se necessário que estes objetivos estejam circunscritos à contextualização sócio-histórica do movimento do objeto. De acordo com Netto (2011), no método do Materialismo Histórico-Dialético o estudo deve conjugar a análise diacrônica, que trata da gênese e do desenvolvimento dos

processos, com a análise sincrônica, que trata da sua atualidade. Nesse sentido, optou-se por estruturar a dissertação em dois grandes eixos.

O primeiro eixo, referente ao capítulo 1, busca situar a problemática na tessitura do real pelo viés diacrônico, sistematizando "fios" dos campos da museologia e das políticas públicas para a educação, a inclusão e a infância, notadamente no que se refere ao recorte etário de zero a seis anos. Não se pretende realizar uma extensa historiografia, mas pontuar processos e documentos considerados fundamentais para a compreensão do movimento do objeto desta pesquisa.

O segundo eixo tem como objetivo realizar a análise sincrônica da efetivação dos direitos culturais das crianças de zero a seis anos em museus. É composto por três capítulos. O primeiro destes – capítulo 2 – aborda o mapeamento das produções acadêmicas analisadas, em dois sentidos. Primeiramente, explicita a metodologia deste mapeamento, abordando as estratégias e os achados destes. Optou-se por registrar pormenorizadamente os critérios de inclusão e exclusão, os referentes e os procedimentos de pesquisa em cada base de dados, por entender que são constitutivos da especificidade da pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007). Em um segundo momento, o capítulo apresenta um "sobreaviso" sobre esta produção, sem ainda um foco específico no objeto da pesquisa. Tendo em vista que não foram encontradas referências que abarcassem a dimensão do *corpus* de produções mapeadas, entendeu-se como importante para o processo de pesquisa – e para a compreensão do objeto – a sistematização do contexto de produção da bibliografia a ser analisada, assim como a abordagem e o foco das pesquisas, a tipologia e a localização dos museus pesquisados, as idades (circunscritas à faixa de zero a seis anos) das crianças e o contexto das visitas. A este capítulo soma-se o apêndice 1, no qual consta um pequeno resumo, elaborado pela pesquisadora, de cada produção que constitui o *corpus* da pesquisa.

A partir do capítulo 3 inicia-se a análise das contribuições da bibliografia para a discussão da efetivação dos direitos culturais das crianças de zero a seis anos em museus tradicionais. Neste capítulo, são inicialmente abordadas questões acerca da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, por serem as "lentes" pelas quais se olhou para a bibliografia analisada. Em seguida, inicia-se o diálogo entre as produções analisadas e o referencial teórico, pelas contribuições acerca da categoria criança de zero a seis anos e da categoria museu, separadamente. Por fim, chega-se às contribuições acerca da relação entre crianças e museus. A partir da

bibliografia, discute-se a existência de barreiras físicas e simbólicas que se interpõem ao acesso das crianças pequenas aos museus brasileiros de tipologia tradicional.

O capítulo 4 se constitui como síntese integradora. A partir dos elementos pontuados nos capítulos anteriores, reflete-se sobre o objeto e busca-se a proposição de soluções. Dessa forma afirma-se, inicialmente, que as crianças pequenas são atualmente reconhecidas como sujeitos de direitos culturais, mas isso não tem garantido a elas o efetivo acesso aos museus tradicionais. Propõe-se que a efetivação dos direitos culturais depende da assunção dos museus como espaços privilegiados de transmissão de conteúdos culturais às crianças pequenas. Assim – e tendo em vista que a bibliografia aponta para a existência de concepções pejorativas do ato de transmissão – compreendeu-se como contribuição possível desta dissertação para o movimento de seu objeto a discussão acerca do que significa, na perspectiva teórica eleita, transmitir cultura às crianças pequenas em museus.

CAPÍTULO 1

SITUANDO A PROBLEMÁTICA: APONTAMENTOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE COMPREENSÕES QUE ATRAVESSAM A RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS PEQUENAS E MUSEUS



Imagem 2. Rodrigo no Museu de Arte de Santa Catarina Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

No sentido de pensar a constituição sócio-histórica da relação entre crianças de zero a seis anos e museus, este primeiro capítulo objetiva tecer uma breve historiografia, buscando sistematizar as determinações consideradas principais para a aproximação do objeto, sejam estas do escopo da museologia – sobretudo no que se refere à relação dos museus com os públicos e a seu trabalho educativo – sejam do escopo das políticas públicas para a educação, a inclusão e a infância, notadamente no que se refere ao recorte etário de zero a seis anos. Não se pretende realizar uma aproximação aprofundada da origem e do desenvolvimento dos museus, mas apontar processos e documentos, da antiguidade à atualidade, considerados chaves para a compreensão da relação entre crianças e museus ao largo do tempo⁶, do movimento sócio-histórico do objeto e de sua expressão contemporânea.

Ainda que se compreenda a história em uma perspectiva dialética⁷ – e portanto não-linear, optou-se, por motivos metodológicos, por dar certa ordenação cronológica aos processos e documentos considerados mais relevantes.

Balerdi (2006) afirma que ao longo de toda história humana, mesmo em contextos pouco favoráveis, como o nomadismo, a humanidade praticou atividades que podem ser consideradas "protomuseológicas, ou talvez, melhor dizendo, protomuseográficas"⁸ (BALERDI, 2006, p. 25, tradução livre do espanhol), como o colecionismo, a conservação de bens e mesmo a eventual comunicação destes.

Se o ato de colecionar é milenar, assim como a ideia de transmissão de bens e cultura (OLIVEIRA, 2018), é comum localizar a origem dos museus na Antiguidade Clássica, mais especificamente no *Mouseion* de Alexandria, primeiro centro cultural ocidental de que se tem conhecimento, fundado na Grécia no século III antes de Cristo (SCHEINER, 2008). Na mitologia grega, *Mouseion* é templo das Musas - que, filhas de Zeus com Mnemósine (a memória), personificam as artes e as ciências. Em meio à natureza, o *Mouseion* era um local pensado para e frequentado por uma elite intelectual, que seria ali instruída segundo as regras da arte (FIDALGO, 2008).

⁶ Note-se que toda a bibliografia pesquisada refere uma historiografia ocidental e eurocêntrica. Ainda que tal tendência seja percebida e ponderada, não foram encontradas referências decoloniais sobre a temática para ampliar a compreensão dos processos em nível internacional.

⁷ A concepção dialética é aquela que "concebe o real como um todo estruturado que se desenvolve e que se cria" (KOSIK, 1976, p.43), ou seja, concebe o real não apenas como uma sobreposição ou sequência de partes (relações, fatos e processos), mas também a "a criação do todo e a criação da unidade, a unidade das contradições e sua gênese"(ibidem, p.42). Para o Materialismo, o conhecimento da realidade como ordem dialética implica no reconhecimento do homem como sujeito histórico-social (KOSIK, 1976, p. 43).

⁸ no original, em espanhol: "*protomuseológicas o, quizá más bién, protomuseográficas*" (BALERDI, 2006, p. 25)

A assunção desta origem clássica tem, para Scheiner (2008) desdobramentos para a forma como os museus são concebidos na atualidade: a autora alerta para a mítica presente nessa suposta origem, por perpetuar uma ideia do museu como espaço sacralizado de guarda da memória, "onde as musas vivem e falam" (SCHEINER, 2008, p. 60), sendo um mito de origem que reforça o estatuto da burguesia, por uma pretensa neutralidade e a-historicidade – uma ideia de museu eterno, "único museu possível na história do homem" (SCHEINER, 2008, p.59). Independente desta discussão acerca da definição da origem da instituição museu, interessa para esta elaboração que a instituição cultural tinha como característica ser um centro de investigação e aprendizagem (HOMS, 2007) voltada a um público adulto e altamente instruído.

No período medieval (séculos V a XIV) o colecionismo na Europa ficou bastante restrito às coleções eclesiásticas⁹, sendo os templos religiosos e locais sagrados os únicos locais onde o público tinha acesso a coleções. Tais coleções, formadas por seu valor religioso mas também econômico, eram resultantes de doações da nobreza e da plebe, assim como de saques e guerras (HOMS, 2007).

O Renascimento (séculos XIV a XVI) e suas correntes humanistas impulsionaram o colecionismo, dando a este um novo caráter – o da formação humana. Se o interesse proclamado pelas coleções era seu valor formativo para o homem moderno, na prática foram raras as coleções com acesso público: na maioria dos casos, tratava-se de coleções particulares com acesso restrito: "na realidade, o colecionador ordinário não se movia por outro interesse senão o de ostentação dentro de seu círculo fechado de amizade, pessoas com gosto e nível de formação que se igualavam ao seu"¹⁰ (HOMS, 2007, p. 27). Assim, a concepção de público era elitista, para "refinados, conhecedores e críticos da história e da arte"¹¹ (idem, ibidem).

Nos séculos que se seguiram (XVI e XVII) o colecionismo foi incrementado, formando as grandes coleções das cortes europeias, só acessíveis aos viajantes e eruditos que frequentavam os palácios, onde as coleções eram dispostas (HOMS, 2007). Estas coleções foram fundantes, depois da Revolução Francesa, dos grandes

⁹ Neste período, as autoridades tinham uma posição de repressão às expressões artísticas laicas e às imagens pagãs.

¹⁰ No original, em espanhol: "*en realidad, el coleccionista ordinario no se movía por otro interés que la ostentación dentro de su círculo cerrado de amistades con lo mismo gusto y nivel de formación que él mismo*" (HOMS, 2007, p. 27).

¹¹ No original, em espanhol: "*refinados, conocedores y críticos del arte y de la historia*" (HOMS, 2007, p. 27)

museus nacionais europeus. Ainda que o colecionismo se mantivesse muito restrito ao domínio privado, Lopes (2010) pontua que a criação do *Ashmolean Museum of Oxford*, na Inglaterra, já assinalava uma mudança de perspectiva. De caráter público, tal museu foi fundado em 1683, e funciona até os dias de hoje, ligado à Universidade de Oxford.

No território brasileiro, a mais antiga experiência reconhecida como museológica se dá no período colonial, no Palácio de Vrijburg (ou Palácio de Friburgo), em Recife, sendo Pernambuco um território à época sob domínio holandês (NASCIMENTO Jr.; CHAGAS, 2008). Tratava-se da residência do governador, conde João Maurício de Nassau-Siegen (GASPAR, s/d), contando com jardim botânico, zoológico e observatório astronômico (NASCIMENTO Jr.; CHAGAS, 2008). O palácio era frequentado pela alta sociedade, assim como por pesquisadores que, a partir de seu acervo vivo, foram pioneiros em redigir tratados de história natural do Brasil (GASPAR, s/d). Ou seja, tinha-se ainda uma perspectiva privatista das coleções.

No século XVIII é fundada pelo vice-reino, no Rio de Janeiro, a Casa de História Natural, popularmente conhecida como Casa dos Pássaros (D'ALMEIDA; DANTAS, 2018), que Nascimento Júnior e Chagas (2008) qualificam como um Museu de História Natural. Naquele momento, Portugal havia encontrado nas Ciências Naturais uma saída para problemas de ordem política e de ordem econômica, e há controvérsias se a intenção da Coroa foi a de constituir um Museu ou um espaço de preparação de espécimes para envio à metrópole, uma vez que a remessa de material científico era regulamentada e foi solicitada pelo Marquês de Pombal às colônias, para compor os museus de Lisboa (D'ALMEIDA; DANTAS, 2018). De acordo com Castilla (2010), durante o período colonial o envio de espécimes dos países latino-americanos à Europa era uma constante, e as coleções destes países "refletiam um interesse por classificar as riquezas naturais exportáveis para o Velho Mundo como promessa de maiores riquezas"¹² (CASTILLA, 2010, p. 21, tradução livre do espanhol)

Ambas as experiências museológicas acima descritas tiveram uma duração temporal muito curta, de apenas alguns anos. Foi a partir da chegada da família real portuguesa, no início do século XVIII, que se estabeleceram os primeiros acontecimentos museais "capazes de se enraizar na vida social cultural brasileira" (NASCIMENTO Jr.; CHAGAS, 2008, p. 35). No ano de 1818 foi fundado o Museu Real,

¹² No original, em espanhol: "*reflejaban un interés por clasificar las riquezas naturales exportables al Viejo Mundo como promesa de mayores riquezas*" (CASTILLA, 2010b, p. 21)

que posteriormente foi transformado em Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, sendo um museu que atravessou a história de nosso território desde então – 200 anos depois, em 2018, a maior parte do imenso acervo constituído desde o século XIX seria perdida em um incêndio de grandes proporções, que dizimou o Palácio de São Cristóvão, edifício do início do século XIX que abrigava o Museu Nacional daquele século.

De volta à Europa, a França vivia, no fim do século XVIII, a revolução burguesa que transformaria por completo sua organização social – e a do mundo ocidental – de monarquia absolutista para república democrática, sendo a burguesia a nova classe dominante. Há autores que situam neste contexto a origem da instituição museu, pela fundação do *Musée du Louvre*, instituição considerada modelo paradigmático para a noção moderna de museu¹³ (SCHEINER, 2008), qual seja, a noção de museu tradicional. Nesse sentido, Botallo (1995) pontua os museus tradicionais como herdeiros dos ideais do pensamento revolucionário francês, sendo a instituição pensada como um espaço de divulgação, consolidação e expansão de ideias junto ao público em geral (e não como privilégio de nobres e/ou iniciados). Frente aos ideias de "Liberdade, Igualdade e Fraternidade", era preciso constituir uma nova identidade para o Estado-Nação francês e os revolucionários viram nas coleções um instrumento para tal constituição; para que a história fosse lembrada de determinado modo. As coleções passaram então a ser vistas como meios de legitimar os Estados (OLIVEIRA, 2010) e, para tanto, os espaços de exposição foram transformados em contextos públicos de instrução. Homs (2007), alerta, porém, que a constituição dos museus públicos não garante, por si só, sua abertura e democratização real; não garante que as instituições deixem de ser elitistas e exclusivistas.

É no Museu do Louvre, neste contexto, que surge o primeiro setor de educação museal¹⁴ permanente (MACHADO, 2009). Este setor já tinha como foco a constituição de uma relação com a educação formal, que atravessa a história dos setores de

¹³ Interessa observar que, mais do que um paradigma teórico, o *Musée du Louvre* segue sendo, no século XXI, uma referência concreta de instituição museal pra o público, o que se infere de sua frequência: tem sido o museu mais visitado do mundo nos últimos anos, com 10,2 milhões de visitas em 2018 (LE LOUVRE..., 2019) – ainda que se possa discutir o caráter de consumo do turismo cultural, parece inegável o valor social da instituição perante os públicos de museus. Para além do montante total de visitas, chama à atenção o fato de metade do público do Louvre ser composto por jovens (com menos de 30 anos de idade) e do seu número de visitantes ser ascendente (LE LOUVRE..., 2019).

¹⁴ Ainda que os setores de Educação em Museus tenham uma diversidade de nomenclaturas (serviço educativo, setor pedagógico, núcleo de arte educação, dentre outros), sendo "setor educativo" o mais corrente, optou-se pelo termo "setor de educação museal" por este ser o termo utilizado na Política Nacional de Educação Museal (BRASIL, 2017).

educação museal até os dias de hoje; naquele momento, o foco era a aproximação com estudantes e docentes do ensino secundarista (MACHADO, 2009), que na atualidade corresponde ao ensino médio. No mesmo período é fundado, na Inglaterra, o setor de educação museal do *Victoria and Albert Museum*, este voltado para a integração da classe trabalhadora das indústrias, na perspectiva de uma "pedagogia do progresso" (MACHADO, 2009, p.14).

Percebe-se, a partir de tais acontecimentos, a preocupação dos museus em ampliar os públicos com os quais dialogavam, de forma a amplificar a comunicação de seus discursos, os discursos oficiais das novas nações modernas. Esse público-alvo era, ainda, restrito a jovens e adultos. De acordo com Machado (2009), a partir do século XX os setores de educação museal dos dois museus citados acima, assim como os demais que foram fundados a partir deles, passaram a ter sua atuação voltada para as escolas de forma mais ampla, incluindo-se a primária, hoje Ensino Fundamental.

No Brasil dos anos 1920, teóricos do movimento escolanovista pensaram os museus existentes no país – que eram pouco mais de uma vintena (BRASIL, 2011b) – como parte do projeto de renovação do sistema escolar (OLIVEIRA, 2018). De acordo com Machado (2009), foi este o ideário que subsidiou a criação do primeiro setor de educação museal no Brasil, a Divisão de Educação com Serviço de Assistência ao Ensino, no Museu Nacional da Quinta da Boa Vista.

Nos anos 1930, com o fortalecimento do Estado, a museologia teve importantes ganhos no sentido da consolidação do campo e do aumento do número de instituições museais, que se ampliou nas décadas seguintes (NASCIMENTO Jr.; CHAGAS, 2008). A constituição de 1934 indica, em seu artigo 148, a responsabilidade das esferas públicas de "proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do país" (BRASIL, 1934). Nessa perspectiva, em 1937 foi oficialmente criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)¹⁵, precursor do atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Destaque-se que este surgiu integrado ao então Ministério da Educação e da Saúde (MES), na categoria de "Instituições de Educação Extraescolar dos Serviços Relativos à Educação" (REZENDE et al., 2015, n.p.), o que denota uma compreensão, ao menos no

¹⁵ Nas referências consultadas, há divergência em relação à nomenclatura do referido Serviço, também sendo usado o termo "Serviço de Patrimônio Artístico Nacional – SPAN". Optou-se pela forma SPHAN por ser esta a presente no decreto-lei nº25 (BRASIL, 1937).

ordenamento burocrático, do caráter educativo do patrimônio. O anteprojeto do SPHAN foi elaborado pelo escritor Mário de Andrade, a convite do então presidente Getúlio Vargas (SALA, 1990), mas há grande distância entre sua proposta e o decreto-lei efetivamente constituído. Mário de Andrade projetou um Serviço que valorizasse a dimensão educativa dos museus (NASCIMENTO Jr.; CHAGAS, 2008), que considerasse o patrimônio imaterial brasileiro, equilibrando o erudito e o popular; pressupostos que se opunham aos valores do projeto de nacionalismo brasileiro do Estado Novo. Nas palavras de Sala (1990),

Não escapou aos teóricos e articuladores do Estado Novo o perigo representado pela iniciativa paulista em seu sentido de democratização da cultura, principalmente uma cultura imaterial representativa de etnias que tinham no Brasil o seu lugar geográfico e que atrapalhavam das mais diversas formas seu projeto nacionalista. Basta ver que nada foi feito em função do índio ou do negro, ou mesmo da cultura ligada ao sindicalismo anarquista dos operários italianos em São Paulo (...) (SALA, 1990, p. 25)¹⁶

Dessa forma, o projeto efetivamente objetivado na lei e implementado para a constituição do SPHAN em muito se distancia da proposta inicial, assumindo um viés patrimonialista, ou seja, voltado sobretudo para o tombamento e a propriedade de patrimônio móvel e imóvel (BRASIL, 1937).

No mesmo período – primeiras décadas do século XX – destaca-se no plano internacional a expansão dos museus norteamericanos e sua atuação educativa. Pineda (2008) pontua como especificidade destes museus que a preocupação com o caráter educativo estava presente desde sua fundação, e se dirigia principalmente para a articulação com os currículos escolares (PINEDA, 2008), desenvolvendo práticas educativas junto a instituições da escolarização pública e de outras esferas (HOMS, 2007). Machado (2009) atribui a influência norteamericana no panorama internacional da educação museal, que ocorre nas décadas seguintes, "à importância que aqueles [museus] atribuíram ao papel educativo, à vitalidade de suas ações e serviços educativos, e à sua capacidade de articular, promover, discutir e divulgar suas experiências nesse campo" (MACHADO, 2009, p. 20). Como se verá a seguir, a atuação da Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO) foi determinante para tal influência. Antes de adentrar nesta questão,

¹⁶ No pos-scriptum do texto, Sala (1990) antecipa a possível objeção de que utiliza a categoria de etnia, e não de classe social, ao fazer esta crítica, uma vez que os fatores étnicos encobririam o conflito mais profundo, da luta de classes. Defende que no momento da formulação por Andrade, a questão se colocava como problema étnico e por isso assim foi tratado. Finaliza seu texto afirmando que "na constatação da perda e esquecimento do imaginário popular fica evidente que todas as etnias são grupos oprimidos, exceto uma que é branca, católica e proprietária de terras, a única cujas memórias se preservou" (SALA, 1990, p. 26)

porém, interessa destacar o momento em que a criação desta entidade se situa: o momento que sucede a Segunda Guerra Mundial.

O momento pós Segunda Grande Guerra é considerada por diversos autores (a exemplo de HOMS, 2007; MERILLAS, 2007; OLIVEIRA, 2010) como um momento de transformação do pensamento museal. O olhar para o patrimônio se intensificou, "[...] provavelmente como consequência de um aterrador panorama de destruição que era preciso superar"¹⁷ (BALERDI, 2006, p. 29, tradução livre do espanhol). Em tal contexto, a cultura proclamada como direito na Declaração Universal dos Direitos Humanos: nela se lê, no inciso 1 do artigo 27º: "Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam" (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948, n.p.).

Como desdobramento deste momento histórico, amplia-se o campo patrimonial e, conseqüentemente, o dos museus. Tal ampliação pode ser pensada em termos quantitativos – em torno de noventa por cento dos museus que temos hoje são posteriores à década de quarenta, tanto em termos internacionais (BALERDI, 2006) quanto em termos nacionais (BRASIL, 2011b), mas também pelo viés qualitativo: de acordo com Nascimento Jr. e Chagas, "o campo museal se vê [...] forçado a dilatar e reorganizar os seus próprios limites, especialmente a partir de suas práticas de mediação" (NASCIMENTO Jr.; CHAGAS, 2008, p. 40). Com base nas ideias de Macousée (1973), Homs (2007) considera este momento político como o fim da concepção do museu como espaço elitista e isolado, passando-se à concepção de que devem ser acessíveis a toda a população, não apenas no que tange ao acesso, mas também à compreensão, à apreciação e ao desfrute. Ainda de acordo com a autora, as alterações no campo museal do mundo ocidental no momento pós guerra poderiam ser resumidas em dois pontos: 1. a política museal é descentrada, do objeto para os públicos, o que se traduz na preocupação pela montagem de exposições acessíveis; e 2. ocorre a amplificação da oferta educativa dos museus, proporcionada por meio dos setores educativos (HOMS, 2007). Nesse contexto se situa, então, a ampliação quantitativa dos setores de educação museal, sendo a UNESCO sua maior promotora (MERILLAS, 2007).

¹⁷ No original em espanhol, "*probablemente como consecuencia del aterrador panorama de destrucción que era preciso superar*" (BALERDI, 2006, p. 29)

A UNESCO é uma agência da ONU – Organização das Nações Unidas – e foi criada no período pós guerra, mais especificamente no ano de 1945, com o objetivo declarado de pacificação, de "atingir gradualmente, por meio da cooperação entre nações do mundo nos campos da educação, da ciência e da cultura, os objetivos de paz internacional e de prosperidade da humanidade"¹⁸ (UNESCO, 1987, p. VIII, tradução livre do francês), buscando, de acordo com seu documento de criação, o acesso pleno e igualitário à educação e à cultura, a verdade objetiva e o intercâmbio de conhecimentos. Sua atuação junto aos museus se acentua a partir do ano de 1946, por meio da criação do ICOM – *International Council of Museums*¹⁹ (BRASIL, 2018). Desde 1943, o ICOM conta com um comitê referente à educação museal, que a partir da década de 1960 recebeu o nome de CECA – *Committee for Education and Cultural Action*²⁰ (BRASIL, 2018).

Autores como Machado (2009), Nascimento Jr. e Chagas (BRASIL, 2007) destacam a importância dos seminários organizados pela UNESCO para a conformação dos setores de educação museal no Brasil – o seminário internacional "O papel dos Museus na Educação" ocorreu no *Brooklyn Museum*, nos Estados Unidos, em 1952, e um dos seminários regionais ocorreu no Rio de Janeiro, em 1958 (MACHADO, 2009). Ainda que não caiba neste momento uma extensa discussão sobre a temática, concorda-se com Noma, Koepsel e Chilante (2010) quando referem a não-neutralidade das políticas das agências internacionais, destacando que a atuação destas "não só cristaliza conceitos e valores, como oculta intencionalidades, valores e discursos" (NOMA; KOEPESEL; CHILANTE, 2010, p. 67) para muito mais além do declarado. As autoras afirmam a importância da categoria hegemonia para a compreensão das relações contraditórias no seio da sociedade de classes, sendo o consenso um importante fator para a reprodução das relações sociais. É no sentido da articulação desse consenso que as autoras situam a importância da UNESCO (NOMA; KOEPESEL; CHILANTE, 2010), e essa não-neutralidade não deve ser perdida de vista quando consideramos o interesse da organização em amplificar o aspecto educativo dos museus. Ao analisar o conteúdo do seminário de 1952 a partir da

¹⁸ No original em francês: "*atteindre graduellement, par la coopération des nations du monde dans les domaines de l'éducation, de la science et de la culture, les buts de paix internationale e de prospérité commune de l'humanité*" (UNESCO, 1987, p. VIII)

¹⁹ No Brasil chamado de Conselho Internacional de Museus, o ICOM é uma Organização Não-Governamental diretamente ligada à UNESCO.

²⁰ Chamado no Brasil de Comitê para a Educação e a Ação Cultural.

Revista que divulgou seus conteúdos, Machado (2009) indica que não há qualquer discussão acerca da realidade socioeconômica, política e cultural dos museus, tampouco o favorecimento de olhares críticos e reflexivos acerca da questão educativa. A autora conclui, então, que

[...] embora o Seminário tenha representado um significativo avanço na discussão e na prática educativa dos museus este exerceu ao mesmo tempo, uma função homogeneizadora e universalizadora do papel da educação que interessava às forças político/econômicas dominantes, qual seja: direcionar e adequar o potencial educativo do museu e da escola às necessidades e exigências de modernização da sociedade preconizada pelo sistema capitalista em expansão (MACHADO, 2009, p. 30).

Ainda de acordo com Machado (2009), o Seminário Regional do Rio de Janeiro, ocorrido em 1958, teve a mesma perspectiva. Grande parte das discussões nestes seminários foram, de acordo com a autora, destinadas a pensar a relação dos museus com a educação formal, com atenção especial ao ensino fundamental. Não há registro de qualquer discussão que considere a educação de crianças de zero a seis anos.

Homs (2007) situa no início da década de 1970 a formulação do princípio da existência, no campo educativo, de três setores diferentes e complementares: a educação formal, a educação não-formal e a educação informal. De acordo com Marandino (2009), a educação fora dos sistemas escolares tornou-se então parte importante dos discursos internacionais; e neste contexto as supracitadas categorias foram formuladas por Coombs, Prosser e Ahmed (MARANDINO, 2009; HOMS, 2007). Parece pertinente, neste ponto, explicitar a conceituação a partir destes autores, uma vez que, de acordo com Marandino (2009), tais conceitos não são consensuais. Na publicação *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*, financiada pelo Banco Mundial, Coombs e Ahmed (1974) explicitam sua perspectiva. Para os autores (ibidem), a educação informal é o processo ao longo da vida que envolve os aprendizados decorrentes do contato com a esfera cotidiana (ambientes familiares, de trabalho, de lazer; viagens, contato com produções culturais), sendo geralmente espontâneos (no sentido de não haver uma organização intencional) e assistemáticos. A educação formal é delimitada como aquela que se realiza no interior do sistema educacional, sendo "altamente institucionalizada, cronologicamente graduada e hierarquicamente estruturada"²¹ (COOMBS; AHMED, 1974, p. 8, tradução livre do inglês). Por fim, a educação não formal é descrita como aquela que tem a

²¹ No original, em inglês: "highly institutionalized, chronologically graded and hierarchically structured" (COOMBS, AHMED, 1974, p. 8)

características de ser organizada e sistemática, planejada para proporcionar um determinado tipo de aprendizado a um público alvo, de qualquer faixa etária, fora do sistema formal de ensino (idem, ibidem).

As definições supracitadas são amplamente utilizadas no campo educacional até os dias de hoje. A de educação não-formal é a que aqui mais interessa, pois concorda-se com Homs (2007) e outros autores da área que defendem a educação museal como uma tipologia não-formal de educação. Esta guarda semelhança com a educação formal no que diz respeito à intencionalidade, ou seja, é um trabalho educativo, uma ação planejada visando objetivos de ensino-aprendizagem para um público específico, em um tempo-espço definido, ainda que variável e mais flexível, tendo em vista sua não-obrigatoriedade. Se diferencia da educação formal sobretudo por não ocorrer no interior do sistema oficial de ensino e/ou que não estar relacionada a qualquer titulação (HOMS, 2007), pois tendo em vista a variedade de linhas pedagógicas e de formatos de educação, tanto no setor formal quanto no não-formal, encontramos uma série de metodologias, objetivos e práticas comuns aos dois setores.

No campo da ciência museológica, o início da década de 1970 foi marcado pela Mesa Redonda de Santiago do Chile, ocorrida em 1972, também sob influência da UNESCO, e tendo como tema central "o papel social dos museus na América Latina" (ALVES; REIS, 2013, p. 117). Neste encontro foi fundada a noção de Museu Integral (ICOM, 1999) e recomendada sua difusão e adoção pelos museus latino-americanos. A Declaração resultante da Mesa Redonda tem entre seus itens um dedicado à "educação ao longo da vida", em sintonia com a supracitada perspectiva da UNESCO. Este item traz, basicamente, duas questões para os encaminhamentos: a primeira, pontual, é a da fundação de serviços educativos²² nos museus que ainda não tivessem esta estrutura; a segundo diz respeito à relação dos museus com a educação formal, e se desdobra em pelo menos cinco encaminhamentos²³ (ICOM, 1999)

Destaque-se o contraste entre os princípios do documento – que são lidos por autores como Nascimento Jr. e Chagas – como os de "uma Museologia popular e

²² O termo "serviços educativos" foi aqui utilizado por ser aquele que consta na Declaração (ICOM, 1972).

²³ Serviços regulares dos museus deveriam ser integrados à política nacional de ensino; conhecimentos mais importantes deveria ser difundidos nas escolas e no meio rural recorrendo-se a tecnologias audiovisuais; o material que os museus possuísem em muitos exemplares deveria ser usados para educação; incentivo às escolas para a montagem de coleções e exposições; e estabelecimento de programas de formação para docentes (ICOM, 1999).

comunitária" (NASCIMENTO Jr; CHAGAS, 2008, p. 39) – e o momento de ditadura militar vivido pelo Brasil, assim como por outros países latinoamericanos, à época²⁴. Machado (2009) afirma que a atuação dos museus brasileiros naquele momento foi marcada pela ideologia tecnocrática imposta pelo governo militar às áreas da educação e da cultura, uma ideologia relacionada aos interesses da elite empresarial, cujos objetivos de formação estavam ligados à "formação de mão de obra bem qualificada de cidadãos ordeiros e pacíficos" (MACHADO, 2009, p. 44).

Mais de uma década após a Mesa Redonda de Santiago do Chile, a Declaração de Quebec, de 1984, retomaria os princípios declarados no documento elaborado no encontro chileno (ICOM, 1999) para sistematizar os "Princípios de Base de uma Nova Museologia" (DE QUEBEC, 1999) em escala internacional. De acordo com Moutinho (1995), se não há novidade conceitual na referida Declaração em relação à de Santiago, a realidade museológica em que se insere era bastante díspar, por já haver na prática muitas experiências dessa "Museologia Ativa" que "por oposição a uma Museologia de coleções, tomava forma uma Museologia de preocupações de caráter social" (MOUTINHO, 1995, p. 55). Ainda que o aprofundamento desta questão não tenha espaço nessa pequena historiografia, ressalte-se a necessidade de ampliar a reflexão acerca das congruências entre os ideais da Nova Museologia (ou Museologia Ativa) e aqueles da Escola Nova (ou Escola Ativa), notadamente no que se refere a uma depreciação da transmissão do patrimônio cultural; ao descentramento dos objetivos institucionais – das coleções/dos conteúdos para a experiência; à assunção de novos objetivos para as instituições, relacionados ao desenvolvimento comunitário; a uma nova forma de olhar para os sujeitos a quem as ações se destinam, como coparticipes, dentre outros. As discussões feitas nos capítulos 3 e 4 desta dissertação apresentam elementos para tal reflexão.

Na década de 1980 o Brasil vivia o processo de redemocratização após a ditadura militar. É dessa década a primeira política pública brasileira voltada especificamente para os museus: o Programa Nacional de Museus, que se efetivou entre 1980 e 1985 e contou com duas ações no campo da educação, ambas no tocante à relação com a educação formal (BRASIL, 2018).

²⁴ O Chile, onde ocorreu a Mesa Redonda, ainda era governado por um presidente eleito, Salvador Allende, fundador do Partido Socialista chileno – este seria deposto no ano seguinte por um golpe de estado. De acordo com Alves e Reis (2013), o Chile era então um espaço onde a discussão e a mobilização eram não apenas toleradas, mas também incentivadas pelo governo.

Em 1988 é promulgada a nova Constituição Brasileira (BRASIL, 1988). Para além do reconhecimento dos direitos culturais de todos os cidadãos, tal legislação interessa especialmente a esta pesquisa por ser o primeiro documento brasileiro a reconhecer a infância como categoria de direitos (REHEM; FALEIROS, 2013), inclusive do direito à cultura, conforme o artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, **à cultura**, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, n.p., grifos nossos).

A Carta Magna possibilita, então, defender que as crianças são sujeitos de direitos culturais e, mais do que isso, formam uma categoria prioritária de direitos. No ano de 1990, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), lei que é considerada como o detalhamento e a expressão dos mecanismos de efetivação do artigo 227 da Constituição, supracitado (REHEM e FALEIROS, 2013). Dois artigos do Estatuto podem ser destacados por se relacionarem de forma mais direta com o tema desta pesquisa. O primeiro é o artigo 54, que se segue:

Artigo 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

[...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos²⁵

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...] (BRASIL, 1990, n.p.).

A primeira questão que se deseja destacar diz respeito à mudança proposta pela legislação em relação à responsabilização do Estado quanto à educação das crianças de zero a seis anos²⁶ em instituições educativas. Ainda que sua relação com a temática dessa dissertação possa não ser evidente, na essência ela aponta para um descentramento fundamental para a relação das crianças pequenas com os conhecimentos e a cultura: do campo do assistencialismo e do cuidado para o campo da educação. Conforme se retomará em seguida, tal descentramento ganha contornos legais a partir de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

²⁵ A redação inicial do ECA previa a educação infantil de zero a seis anos. Tal redação foi alterada pela lei 13.306, de 2016 (BRASIL, 2016), tendo em vista a lei 11.114/2005, que torna obrigatório o início no Ensino Fundamental aos seis anos de idade (BRASIL, 2005), e a lei 11.274/2006 que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006).

²⁶ Ainda que a legislação defina a idade de cinco anos, optou-se por manter a delimitação etária em zero a seis anos, pela compreensão de que a maioria das crianças completa seis anos de idade ao longo do ano letivo, e, portanto, frequenta a educação infantil com essa idade.

Nacional passa a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Uma segunda questão presente no artigo 54, esta com relação mais evidente com o tema da pesquisa, é o direito de acesso ao ensino, à pesquisa e à criação artística. Tal excerto dialoga com o artigo 58 do Estatuto, que dispõe que

Artigo 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios de cada contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o **acesso às fontes de cultura** (BRASIL, 1990, n.p., grifos nosso).

O Estatuto é claro, nestes artigos, acerca do direito das crianças de acessar o patrimônio cultural e artístico historicamente constituído pela humanidade. Assim, as crianças são compreendidas, também pelo ECA, como sujeitos de direitos culturais.

Ainda no campo da legislação, em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Ainda que a LDB se refira estritamente à educação escolar, interessa abordá-la por dois aspectos. Em primeiro lugar, pela histórica relação dos setores de educação museal com a educação formal e o entendimento da importância destes dois campos compreenderem e negociarem suas especificidades frente ao objetivo comum de transmissão do patrimônio cultural. E, em segundo lugar, porque a escolarização é, na sociedade atual, a forma dominante e principal de educação (SAVIANI, 1997), e seus discursos são produtos e produtores de práticas e forças sociais. Saviani (1997) defende, nesse sentido, que a compreensão da escola é exigência para compreender as demais modalidades de educação. A LDB é um documento bastante voltado ao ordenamento burocrático dos sistemas de ensino, estabelecendo seus critérios mínimos em termos de organização e financiamento e pontuando direitos e deveres dos diferentes atores sociais. Interessa a esse trabalho sobretudo pelo fato de a legislação de 1996 reconhecer, pela primeira vez, a educação infantil como primeira etapa da educação básica, cujas instituições devem estar inseridas em redes de ensino. Isso significa um reconhecimento da criança de zero a seis anos como sujeito que tem direito à educação, retirando a educação infantil de um lugar de assistência, guarda e tutela (REHEM; FALEIROS, 2013), de mal necessário. Em seu artigo 29, a legislação define que

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos

físico, psicológico intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade²⁷ (BRASIL, 1996).

Por sua vez, a educação básica, à qual a educação infantil passa a ser integrada, tem como objetivo proclamado o de assegurar ao educando uma "formação comum indispensável" (BRASIL, 1996).

Outra questão da Lei de Diretrizes e Bases que tem implicações para o trabalho educativo nos museus é a consideração de que a Educação Especial é a "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino". Esta compreensão de educação inclusiva implica que todas as ações pensadas pelos museus para a educação formal, inclusive na etapa da educação infantil, devem considerar a possibilidade de haver crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Interessa destacar que os três documentos legais a que se fez referência Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) constituem parte de um processo de disputa política no sentido de ampliação dos direitos sociais da classe trabalhadora. A luta pela universalização do direito à educação infantil, por exemplo, é pauta de movimentos feministas, políticos e populares (REHEM; FALEIROS, 2013). Como terrenos de disputa, os documentos não necessariamente refletem os ensejos de tais movimentos, mas sim os ganhos sociais possíveis no embate e na negociação ocorrida no seio de uma democracia burguesa. Para além disto, enfatiza-se a necessidade de pressionar a efetivação dos direitos proclamados na prática social cotidiana (REHEM; FALEIROS, 2013), pois a garantia formal muitas vezes não se traduz nos orçamentos, políticas e práticas institucionais, ou seja, não se traduz na realidade social.

Paralelamente, no campo da cultura a década de 1990 foi marcada pelo "desmonte do aparelho público, com o fim do Ministério da Cultura (MinC) e a priorização do investimento privado" (BRASIL, 2018, p. 18). De fato, uma importante alteração no campo foi a consolidação da renúncia fiscal como forma de financiamento de projetos culturais. Não se trata, como se verá a seguir, de uma questão meramente econômica, mas de uma determinação para a produção e circulação da cultura.

²⁷ Redação dada pela lei 12.796/2013; tendo a única alteração sido o limite etário, reduzido de seis anos (na versão original de 1996) para cinco anos, tendo em vista as leis 11.114 (BRASIL, 2005) e 11.274 (BRASIL, 2006).

A primeira legislação brasileira de incentivo fiscal data de 1986²⁸ (BRASIL, 1986), e facultava a pessoas físicas e jurídicas que abatessem de seu Imposto de Renda doações, patrocínios e investimentos em cultura²⁹. Esta lei teve curta vigência, por ter sido anulada pelo presidente Fernando Collor de Mello, em 1990 (SESI, 2007). Em 1991, é aprovada a lei 8.313 (BRASIL, 1991), conhecida como lei Rouanet, que retoma princípios daquela legislação, permitindo a pessoas físicas e jurídicas abater valores referentes a doações e patrocínios³⁰.

Nos anos 1990, a principal política de financiamento da cultura pelo Estado passa então a ser o da renúncia fiscal (MOTTA; OLIVEIRA, 2015). Tal política tem íntima relação com o panorama histórico e político, brasileiro e mundial, das décadas de 1980 e 1990, do qual Fontes (2012a) elenca os seguintes elementos: os movimentos de concentração de capital, a internalização do capital-imperialismo na própria estrutura da vida social, as ações governamentais no sentido da desestatização, o envolvimento patronal no universo sindical, a configuração de novas formas de trabalho e de expropriação de direitos. De acordo com a autora, nesta lógica capital-imperialista, as conquistas de cunho universalizantes devem ser diluídas e transformadas em serviços, distribuídas a uma burguesia de serviços (FONTES, 2012b).

O Estado se coloca, então, como mero intermediário entre o mercado e as produções culturais, renunciando a seu papel público de gestor (DUARTE, 2011) de forma que o mercado tem a possibilidade de pautar o financiamento da cultura de acordo com seus valores e interesses, que são os do "*marketing* cultural" (SESI, 2007). A leitura do material "Estudos das leis de incentivo à cultura" produzidos pela Confederação das Indústrias (SESI, 2007) pode auxiliar na compreensão de tais interesses. De acordo com o documento, o investimento em cultura é parte da conquista das preferências do mercado, ou seja, uma estratégia de *marketing* que busca a valorização de determinada empresa ou produto junto aos consumidores,

²⁸ A lei 7.505 (BRASIL, 1986) é conhecida como Lei Sarney. Em seu primeiro mandato de senador, José Sarney fez sua primeira tentativa de aprovação da lei, a que se seguiram mais quatro tentativas de aprovação nos anos seguintes. Em 1986, como primeiro presidente civil eleito, Sarney efetivou sua proposta por decreto (LEI SARNEY..., 2011).

²⁹ As três modalidades cobertas pelo incentivo apresentam diferenciações entre si. Na doação, a transferência de recursos se dá sem contrapartidas promocionais, publicitárias ou possibilidade de retorno financeiro. No patrocínio, a transferência tem finalidades promocionais, publicitárias ou de retorno institucional. No investimento, há intenção de participação nos eventuais lucros financeiros (SESI, 2007). Observados alguns limites, a legislação permitia o abate de 100% do valor no caso de doações, 80% em caso de patrocínio e 50% no caso de investimento em cultura.

³⁰ Para maior detalhamento, ver BRASIL, 1991.

tendo em vista a saturação da publicidade tradicional. A associação, pelo consumidor, de uma marca a uma manifestação cultural por ele apreciada tenderia a criar um vínculo de preferência pela empresa/produto, ampliando seu potencial mercadológico (SESI, 2007). Concorde-se então com Duarte (2011) quando afirma que o projeto cultural patrocinado é visto não por sua especificidade, mas como "um suporte, tal qual um *outdoor*" (DUARTE, 2011, p. 155). Nesse sentido, o valor da cultura é mensurado, conforme indica Chauí (2008), pela capacidade de agradar e pela quantidade de espectadores.

Tal perspectiva coloca uma série de questões aos museus e à educação museal. Em primeiro lugar, e dessa se desdobram as demais questões, o tipo de ação na qual se investe³¹. A lógica da renúncia fiscal privilegia os eventos efêmeros e atrativos, e não a aquisição de acervos (OLIVEIRA, 2010) e a manutenção destes, das atividades continuadas e dos edifícios que abrigam os museus³². Nos museus, isto se traduz em exposições de curta duração, sobretudo as chamadas megaexposições, com temas ou artistas consagrados e grande afluxo de público. Anjos (2011) destaca que tais exposições têm sido cruciais para o dinamismo dos museus e a ampliação do repertório de seus públicos; porém pontua duas importantes questões, inter-relacionadas. A primeira é o comprometimento da possibilidade de os museus se estabelecerem como *locus* de enunciação de um discurso crítico e educativo, que confronte e desafie o público. Nesse sentido, a cultura como mercadoria atende aos interesses dominantes, pois afasta os públicos de questionamentos que possam abalar a confiança na ordem existente e constituir um pensamento crítico em relação a si mesmos e ao mundo social (VELOSO DA SILVA, 2016). O segundo é a priorização da atratividade das exposições, em detrimento das especificidades e dos requerimentos do que está sendo exposto (ANJOS, 2011), ou seja, recursos tecnológicos, expográficos e cenográficos que não servem à comunicação do discurso expositivo, mas a constituir "espetáculos para ser visitados"

³¹ Em 2018, dos 14.000 projetos autorizados pelo Governo a captar recursos, apenas 2.197 tiveram investidores interessados. Destes, 1,4 mil projetos (ou 10% dos projetos aprovados) concentraram a captação de 97% do valor fiscal renunciado, de 1,28 bilhão de reais. Este valor, fixado como teto, apesar de importante representa apenas 0,64% dos incentivos fiscais federais (MUDANÇAS NA LEI ROUANET..., 2019).

³² Como exemplo desta questão podemos citar o Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, que entre 2010 e 2018 teve seis projetos aprovados via lei Rouanet por sua associação de amigos, que totalizariam 17,6 milhões de reais investidos em questões de comunicação do acervo e de restauração do edifício (que viria a pegar fogo em 2018). Apenas um dos projetos, expositivo, foi parcialmente financiado; para os demais, não houve investidores interessados.(RESENDE, 2018).

(FIDALGO, 2008, p. 188), nos quais resta pouco espaço para o objeto e a reflexão (ANJOS, 2011).

Em relação à educação museal, de maneira mais específica, existe ainda a questão da pressão por resultados quantitativos em detrimento de um projeto de formação. As visitas mediadas, e sobretudo o trabalho junto aos grupos de educação formal, permitem atingir grandes números de visitantes. Se por um lado esse é um potencial virtuoso de democratização do acesso à produção cultural humana, na prática muitas vezes a qualidade desse acesso é atropelada pela necessidade de produzir números. Oliveira (2018), ao relatar sua experiência como educadora em uma megaexposição, traduz essa afirmação no conceito de "*fast-mediação*"³³ (OLIVEIRA, 2018, p. 69). Assim, a oferta de produções culturais para crianças de zero a seis anos, e toda a reflexão acerca da educação museal, deve estar permeada pela atenção à diferença entre a democratização da cultura e a sua massificação – ou seja, à diferença entre uma perspectiva de direito culturais e uma lógica que atende aos interesses do mercado – defendendo-se a perspectiva da democratização.

A primeira década do século XXI foi marcada, no Brasil, pela constituição de uma agenda política especificamente voltada para os museus (BRASIL, 2010b). Impulsionada pelo Ministério da Cultura no mandato do ministro Gilberto Gil, tal agenda se manteve ao longo dos mandatos do Partido dos Trabalhadores na presidência e está expressa em documentos oficiais – leis, documentos de planejamento estratégico e políticas – dos quais são destacados e brevemente analisados, a seguir, aqueles considerados principais para a compreensão do fenômeno aqui tratado, notadamente por estarem vigentes para o campo museal. Em ordem cronológica, serão abarcados: a Política Nacional de Museus, de 2003 (BRASIL, 2003); o Estatuto de Museus, de 2009 (BRASIL, 2009); o Plano Nacional de Cultura, de 2010 (BRASIL, 2010c); o Plano Nacional Setorial de Museus, também de 2010 (BRASIL, 2010b); e a Política Nacional de Educação Museal, de 2017 (BRASIL, 2017). Como se verá, tais documentos não são meras peças oficiais, mas as sínteses possíveis de um movimento que procurou, de acordo com sua intenção declarada, unir os esforços do governo e do setor museal "para articular, promover, desenvolver

³³ De acordo com a autora, os educadores usavam esse termo em tom de brincadeira para falar de seu trabalho educativo nas condições que lhes eram proporcionadas – cada educador devia realizar visita mediada com um grupo, com uma média de 15 a 25 visitantes, por hora – e em referência aos *fast-food*, "lugares onde as pessoas vão para comer algo rápido e não necessariamente nutritivo" (OLIVEIRA, 2018, p. 69).

e fortalecer o campo museal no país" (BRASIL, 2010b, p. 8), tendo sido construídos e aprovados em instâncias como fóruns e plenárias ao longo das duas últimas décadas.

Em 2003, é criada, dentro da estrutura do Ministério da Cultura, a Coordenação de Museus e Artes Plásticas. Esta estrutura governamental foi responsável pela elaboração da Política Nacional de Museus (PNM), lançada no mesmo ano (BRASIL, 2003). A PNM é um documento composto por sete diretrizes e sete eixos programáticos. Destaca-se como centralidade da Política o patrimônio cultural musealizado, destacando este como dispositivo de inclusão social e cidadania. O documento reconhece a importância do patrimônio das comunidades indígenas e afrodescendentes, da participação social no gerenciamento do patrimônio e da diversificação de acervos para contemplar a diversidade étnica, cultural e social. Tem como princípio orientador o "desenvolvimento de processos educacionais para o respeito à diversidade cultural do povo brasileiro frente aos procedimentos políticos de homogeneização decorrentes da globalização" (BRASIL, 2003 p. 9). Em seus eixos programáticos, trata especificamente da educação em dois pontos: na inclusão de conteúdos e disciplinas relativos aos museus e patrimônios nos currículos de Ensino Fundamental e Médio (não há qualquer menção à educação Infantil); e na "criação de políticas de formação em educação museal e patrimonial, reconhecendo que estas expressões configuram campos de atuação e não metodologias específicas"³⁴ (BRASIL, 2003, p. 11).

Destaque-se ainda na Política o eixo de gestão: a partir de suas indicações, ocorreram desdobramentos efetivos na configuração do campo museológico. Em termos institucionais, pode-se citar como desdobramento a criação do Departamento de Museus e Centros Culturais (DEMU - IPHAN), em 2003 (NASCIMENTO Jr.; CHAGAS, 2008); e do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), em 2009, que sucedeu o IPHAN no que diz respeito aos museus. Em termos de estruturação de legislação pertinente, destaca-se o sancionamento, em 2009, da lei 11.904, conhecida como Estatuto dos Museus.

³⁴ O Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999) se consolidou como uma referência na educação em museus, e propõe uma metodologia específica de aproximação do patrimônio pelas crianças. Dessa forma, percebe-se na bibliografia do campo dois diferentes usos do termo "educação patrimonial": um em referência à metodologia do referido Guia, e uma em referência geral a uma educação de caráter não-formal cuja centralidade seja o patrimônio, que pode se valer de diferentes metodologias para atingir seus objetivos (OLIVEIRA, 2011).

A lei 11.904 (BRASIL, 2009) tem caráter mandatório, e entende-se fundamental, portanto, destacar a compreensão de instituição museológica nela determinada:

Art. 1º Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

Parágrafo único. Enquadrar-se-ão nesta Lei as instituições e os processos museológicos voltados para o trabalho com o patrimônio cultural e o território visando ao desenvolvimento cultural e socioeconômico e à participação das comunidades. (BRASIL, 2009, n.p.)

O Estatuto explicita uma compreensão ampliada, apresentando o conceito de "processo museal". Pontua a educação como uma das finalidades dos museus e processos museais, sendo o trabalho com os acervos o meio para a consecução destas. O artigo 29 pontua o dever dos museus promoverem ações educativas, e especifica que estas devem ser fundamentadas no respeito à diversidade e na participação da sociedade, de modo a ampliar o acesso às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial (BRASIL, 2009). A lei determina que todas as instituições museológicas elaborem um Plano museológico, ferramenta de planejamento estratégico, e elenca o Programa Educativo Cultural como um de seus eixos.

A acessibilidade a diferentes públicos está presente na lei como característica dos museus desde sua redação original (BRASIL, 2009), e desde 2015 foi incluído no Estatuto, por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), o "Programa de Acessibilidade a Todas as Pessoas" como parte constituinte do Plano Museológico.

A legislação aponta para um paradoxo que não é explicitado em outras referências consultadas, mas se constitui em uma determinante real para o trabalho educativo com crianças de zero a seis anos no cotidiano dos museus: aquele entre duas responsabilidades do museu – a de assegurar a preservação dos bens sob sua guarda e a de proporcionar o acesso a estes. O Estatuto trata desta questão ao abordar, em seu artigo 31, as ações de comunicação:

parágrafo único. O museu regulamentará o acesso público aos bens culturais, levando em consideração as condições de conservação e segurança. (BRASIL, 2009, n.p.)

A redação da lei parece subordinar o acesso à questão patrimonial, o que pode contribuir no sentido da não-efetivação dos direitos culturais no cotidiano das instituições museais, notadamente no que se refere ao acesso das crianças de zero a seis anos.

Em 2010 é sancionada a lei 12.343 (BRASIL, 2010c), que institui o Plano Nacional de Cultura, com duração de dez anos. Deste documento destacam-se cinco pontos considerados os mais relevantes para a discussão aqui tecida. O primeiro é a perspectiva da cultura como direito e ao reconhecimento da infância como categoria prioritária de direitos, em sintonia com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). As crianças são especificamente citadas em cinco ações³⁵, que denotam uma preocupação com seu acesso aos bens culturais e sua fruição, e o reconhecimento da existência de especificidades para a efetivação destes (BRASIL, 2010c).

O segundo ponto a ser destacado é que o objetivo de "universalizar o acesso à arte e à cultura" (BRASIL, 2010c, n.p.), expresso no artigo 2º da lei, se desdobra em ações que abarcam a acessibilidade, assim como uma inclusão pensada de forma mais ampla, que reconhece "as acentuadas desigualdades socioeconômicas" (BRASIL, 2010c, n.p.) como obstáculos para o contato com os bens simbólicos e conteúdos culturais.

Em relação à concepção de gestão da cultura, destacam-se duas questões, por serem muito acentuadas na lei: a primeira é a defesa explícita da responsabilidade do Estado em efetivar os direitos culturais e garantir igualdade de condições no sentido da universalização do acesso, sublinhando o papel do poder público como regulador – "principalmente em campos em que a cultura interage com o mercado" (BRASIL, 2010c, n.p.), indutor e fomentador. A segunda diz respeito à participação social, ou seja, a uma "constante relação entre o Estado e a sociedade" (BRASIL, 2010c, n.p.), com o compartilhamento de responsabilidades, a transparência nas deliberações e o aprimoramento das representações. Tais questões se contrapõem ao modelo

³⁵ A ação 3.1.5: refere a ampliação do acesso à fruição cultural por meio de programas voltados a crianças; ação 3.1.7: refere o objetivo de aprimorar as políticas de formação de público, especialmente na infância e na juventude; ação 3.2.1: refere a promoção de programações diferenciadas para gerações distintas, principalmente as dedicadas às crianças e aos jovens; ação 4.4.7: refere a formação de agentes culturais aptos ao atendimento de crianças; ação 5.4.2: refere os representantes dos direitos das crianças como grupo cuja participação deve ser estimulada nos conselhos de cultura (BRASIL, 2010c).

preponderante de cultura no momento da formulação do Plano, sobre o qual se discorreu anteriormente.

Por fim, destaque-se que o campo museal é especificamente citado em dois momentos do plano, no sentido da potencialização dos museus como promotores do direito à memória e canais de diálogo com a sociedade (BRASIL, 2010c). Esta consideração dos museus no Plano Nacional de Cultura não inclui, porém, qualquer menção específica à Educação Museal.

Conforme indicado pelo Plano Nacional de Cultura (BRASIL, 2010c), os setores deveriam elaborar Planos Setoriais que contemplassem especificidades de seu campo. O Plano Nacional Setorial de Museus foi publicado pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) ainda em 2010, sendo fruto de discussões, propostas e deliberações, ocorridas em eventos e plenárias do campo desde o ano de 2004 (BRASIL, 2010b). Talvez pela metodologia de sua elaboração, o documento do Plano é bastante extenso e tem questões de coesão e coerência conceitual³⁶. Assim, não é possível destacar linhas conceituais coesas, como foi feito em relação ao Plano Nacional de Cultura. Pode-se, porém, indicar algumas tendências do Plano Nacional Setorial de Museus.

Primeiramente, a sintonia do Plano com os princípios da Declaração de Santiago (ICOM, 1999): há uma baixa incidência de tópicos (diretrizes, estratégias e ações) ligados às funções "tradicionais" dos museus – aquelas relacionadas à preservação, pesquisa e comunicação do acervo – e alta incidência de tópicos relacionados à vinculação com as comunidades do entorno, notadamente no que se refere ao museu como fomentador de processos de geração de renda para a comunidade por meio de seus saberes tradicionais, vista como forma de auxiliar na preservação deste.

Articulada a esta, destaca-se uma segunda tendência, que é a preocupação com a inclusão de minorias³⁷, seja pela sua capacitação para redigir e gerir projetos culturais, seja pelo reconhecimento de suas elaborações culturais, seja pela sua

³⁶ Composto por duas partes, o Plano soma 140 diretrizes (sendo 59 gerais e 81 específicas das diferentes tipologias de museus) que se desdobram em 305 estratégias (144 gerais e 161 específicas) e 563 ações (247 gerais e 316 específicas). Há temas que se repetem em diferentes diretrizes, sob diferentes abordagens, por vezes contraditórias. Não há uma coerência no uso do vocabulário de modo que denota uma multiplicidade conceitual

³⁷ O vocábulo "minorias" é aqui utilizado na acepção de Lima (2018): "determinado grupo humano ou social que esteja em inferioridade numérica ou em situação de subordinação socioeconômica, política ou cultural, em relação a outro grupo, que é majoritário ou dominante em uma dada sociedade" (LIMA, 2018, p. 110).

participação em espaços museais (BRASIL, 2010b). O acesso e a acessibilidade aparecem no documento, em uma perspectiva mais abrangente de inclusão. A infância não é explicitada como categoria prioritária de direitos³⁸.

A relação com a educação formal expressa no documento se realiza no âmbito escolar, e não nos espaços museais; especificamente pela proposição de intervenções nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Não há no documento qualquer alusão à Educação Infantil ou ao trabalho educativo com crianças de zero a seis anos. O documento pouco trata do museu como espaço de conhecimento e/ou como espaço de educação por meio do enfrentamento direto com o patrimônio: a educação é expressa como forma de os museus se aproximarem da comunidade, e não como forma da comunidade se aproximar do patrimônio musealizado.

Em 2011, é publicado o "Museu em Números" (BRASIL, 2011b), documento censitário a partir do qual é possível traçar um panorama razoavelmente atual do campo museal brasileiro³⁹ em diferentes dimensões que enriquecem a reflexão acerca do acesso da população – e, por conseguinte, das crianças de zero a seis anos – aos museus. Todos os dados que se seguem foram levantados neste documento (BRASIL, 2011b). Em termos de distribuição geográfica, existe uma grande iniquidade, sendo que o mapa de renda média se assemelha ao mapa de distribuição dos museus – ou seja, a presença e quantidade de museus é proporcional à renda média dos contextos geográficos. Há uma concentração grande de museus nas regiões Sul e Sudeste, que somam cerca de 68% dos museus (sendo cerca de 30% na região Sul e de 38% na região Sudeste). O Nordeste aparece como terceiro colocado, com 21% dos museus. A distribuição entre os municípios também apresenta imensas desigualdades, havendo concentração dos museus nos grandes centros: dos 5.390 municípios brasileiros, apenas 1.147 têm museus (cerca de um quinto dos municípios), sendo que 771 destes têm apenas um museu. Em contraposição, seis

³⁸ O termo "criança" aparece uma única vez nas diretrizes, estratégias e ações: [leia-se D como diretriz, E como estratégia] EIXO1D13E1 refere "crianças" dentre os públicos específicos. Não há outros termos referentes a esse grupo geracional/recorte etário. Em EIXO4D15 tem-se que deve ser divulgada a função do museu como agente capaz de "estimular a capacidade criativa das próximas gerações" (BRASIL, 2010b, p. 75)

³⁹ Pondere-se o fato de as análises referentes aos dados geográficos considerarem as informações constantes no Cadastro Nacional de Museus (BRASIL, 2011), sendo referentes ao universo de 3.025 unidades mapeadas, enquanto os demais dados referem-se ao universo de 1.500 museus que fizeram a devolutiva do questionário enviado pelo IBRAM, ou seja, refletem a realidade de uma parcela de cerca de metade dos museus mapeados no território nacional no ano de 2010.

capitais concentram um total de 520 museus⁴⁰; e 30% de todos os museus estão em capitais.

Conforme já foi referido, cerca de 90% dos museus têm menos de 60 anos, e quase metade dos respondentes foram fundados a partir da década de 1990. Assim, trata-se ao mesmo tempo de um campo com uma tradição centenária que marca a prática atual, e de instituições majoritariamente jovens, o que permite inferir, juntamente com a empiria, que muitas ainda ensejam esforços para constituir a estrutura necessária, em termos de edificações, recursos materiais e humanos, para cumprir adequadamente sua função social.

Em relação à classificação dos acervos por tipologia, a mais presente em museus é História (67% dos museus referem ter essa tipologia de acervo), seguida por Artes Visuais (53,4%); Imagem e Som (53,4%); Antropologia e Etnografia (48,2%); Arqueologia (26,9%); Ciências Naturais e História Natural (23,5%); Ciência e Tecnologia (23,1%). Os acervos biblioteconômicos, documentais e arquivísticos somam pouco mais de 18%. São 3,9% os museus virtuais.

No que diz respeito ao trabalho educativo num sentido estrito, 48% dos museus referiram ter Setor Educativo, sendo que destes 96% afirmaram proporcionar ações para o público infanto-juvenil. Importante destacar que o documento não entra no detalhamento de idade, não sendo portanto possível confirmar, a partir deste documento, a hipótese de que é muito pequena a parcela de museus brasileiros que realizam proposições voltadas às crianças de zero a seis anos.

No que tange o acesso e a acessibilidade, chama à atenção o dado de que metade dos museus declarou não ter acessibilidade física, que é uma garantia legal a essas pessoas e condição mínima de acesso. De acordo com Lima (2018), "ainda que a população brasileira com algum tipo de deficiência amonte a quase um quarto do total, para a maioria das instituições que compõem os bens culturais do país, a inclusão deste público figura quase como um adendo [...]"(LIMA, 2018, p. 98)

Note-se nesse sentido que a norma técnica ABNT 9050, considerada o primeiro ato concreto para a promoção de acessibilidade espacial (MORAES, 2007), data do ano de 1985 - tendo sido atualizada nos anos de 1994 e 2004. Destaque-se também a existência de legislação federal pertinente, da qual evidencia-se: a lei 10.098, de 2000, que "estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da

⁴⁰ São Paulo tem 132 instituições museológicas; Rio de Janeiro, 124; Salvador, 71; Curitiba, 70; Porto Alegre, 63 e Brasília, 60.

acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência⁴¹ ou com mobilidade reduzida" (BRASIL, 2000, n.p.) e o decreto 5.296 (BRASIL, 2004), que a regulamenta. A partir da compreensão de acessibilidade como "condição para utilização com segurança e autonomia [...] por pessoa portadora de deficiência" (BRASIL, 2000, n.p.), tais peças jurídicas referem-se principalmente a elementos de urbanização, mobiliário urbano e edificações de uso comum⁴², ao transporte coletivo e à telecomunicação. Não há alusão à cultura; apenas o artigo 30 refere-se à acessibilidade em bens culturais imóveis, construções que em muitos casos abrigam instituições museais⁴³.

Uma categoria importante que se depreende da legislação supracitada é a de barreira. A legislação de 2000 considerava barreira como "qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas" (BRASIL, 2000). A partir de 2015, tal conceito foi ampliado, dando nova redação à lei, onde então se lê:

barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015)

Tal modificação ocorreu pela promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), e inclui no conceito de barreiras, para além da dimensão física que já estava presente, a questão atitudinal e comunicacional/informacional. Amplia-se também o escopo da acessibilidade, de uma questão física de acesso e movimentação para uma perspectiva de inclusão efetiva, que contempla a participação social, o protagonismo e as dimensões cognitivas e afetivas.

A referida lei acompanha a compreensão de deficiência da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, de 2008, que adota o modelo social de deficiência (em detrimento do modelo médico), ou seja, considera

⁴¹ O termo "pessoa portadora de deficiência" está aqui mantido por se tratar da redação da lei. Porém, termo cujo uso se considera adequado na atualidade é "pessoa com deficiência". Tal termo foi oficialmente cunhado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, ratificado pelo governo federal brasileiro em 2008 (BRASIL, 2010).

⁴² Para a descrição de cada uma destas categorias, ver o artigo 18º do decreto 5.296 (BRASIL, 2004)

⁴³ De acordo com Oliveira (2010) "em todo o mundo, reformar e adaptar edifícios para o uso de museus foi uma solução constante no século passado. O sucesso da empreitada acabou por transformar as sedes em fortes símbolos, que aliam preservação arquitetônica com a cultura museal" (OLIVEIRA, 2010, p. 33). A empiria permite afirmar que a questão do tombamento e da preservação dos edifícios está presente nos discursos que justificam a ausência de condições mínimas de acessibilidade nas instituições museais nesta situação. A isto se deve o destaque desta parte da legislação.

que o fator limitador são as eventuais barreiras que a pessoa encontra na realidade social, e não a deficiência em si (BRASIL, 2010d). Dessa forma, a legislação conceitua, em seu artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 8).

Em relação à participação plena de que trata o artigo 2º, destaca-se a noção, presente na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de que os Estados devem proporcionar as condições para o desenvolvimento do potencial criativo, artístico e intelectual das pessoas com deficiência, "não somente em benefício próprio, mas também para o enriquecimento da sociedade" (BRASIL, 2010d, p. 59), ou seja, de que esta participação não se restringe ao campo da recepção, mas também no da elaboração de cultura⁴⁴.

Tendo em vista que esta dissertação tem como foco etário as crianças de zero a seis anos, cumpre destacar ainda que a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência tem o cuidado de destacar a especificidade da efetivação de seus direitos em diferentes itens gerais e de forma mais específica no artigo 7, que é voltado para a infância. Nesse, lê-se:

3. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito. (BRASIL, 2010d, p. 33)

Assim, cumpre aos museus, assim como às demais esferas da realidade sociais, a identificação e a eliminação das diversas tipologias de barreiras, para que se promova a acessibilidade em uma dimensão ampliada, intimamente relacionada aos direitos humanos e à inclusão social (SCHMIDT; SOUZA, 2017), compreendendo e respeitando o desenvolvimento infantil.

O último documento aqui destacado é o mais recente e também o mais específico para o trabalho educativo em museus: trata-se da Política Nacional de Educação Museal, construída ao longo da segunda década do século XXI, aprovada

⁴⁴ O termo elaboração é aqui utilizado no sentido defendido por Saviani (1997), que o diferencia do conceito de produção de cultura. De acordo com a perspectiva do autor, a produção de cultura é social e constante, enquanto a elaboração implica na expressão desta produção de forma elaborada, por meio de instrumentos e técnicas, o que só pode ser realizado caso o sujeito tenha acesso às condições que lhe permitam se apropriar destes recursos.

pela comunidade museal em 2017 e oficializada por portaria naquele mesmo ano (BRASIL, 2018). A Política se constitui como um conjunto de princípios e diretrizes para nortear a educação museal, que é compreendida como "um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade" (BRASIL, 2017, n.p.).

A Política não indica, claramente, uma concepção de educação, uma linha teórica e/ou metodológica de referência para o trabalho educativo em museus⁴⁵. Acentua a necessidade de cada museu construir sua Política Educacional⁴⁶, elegendo e explicitando os conceitos e referenciais teórico-metodológicos que embasam o desenvolvimento de suas ações de educação museal. Ainda que em seu eixo IV – Museus e Sociedade – a Política aponte para uma preocupação de relação com o entorno, no que tange ao ambiental e ao social, avalia-se que o faz paralelamente ao reconhecimento das funções internas de pesquisa, preservação e difusão do acervo, funções às quais objetiva somar a de educação.

O fio condutor da Política parece ser, de fato, o reconhecimento e a consolidação da função educativa dos museus, em diferentes âmbitos. Primeiramente, na conformação dos museus, no que tange à estruturação de setores educativos dotados de recursos humanos e financeiros, mas também a uma equidade do setor em termos de status e de participação nas instâncias decisórias, ou seja, "como uma função institucional em pé de igualdade com as já consagradas funções de preservação, comunicação e pesquisa" (BRASIL, 2018, p. 43-44). Em segundo lugar, em termos da valorização do profissional da educação museal, pela definição de suas atribuições⁴⁷, pelo fortalecimento de seu papel na instituição, pela formalização da profissão, pelo incentivo à formação inicial e continuada. E, por fim, pela consolidação de um campo de conhecimento específico, o que envolve a difusão do trabalho realizado, as trocas de experiências e a promoção do desenvolvimento da

⁴⁵ No Caderno da PNEM, lê-se "entendemos que todos os princípios e diretrizes da PNEM trazem em sua concepção inúmeras possibilidades conceituais e estratégicas[...]" (BRASIL, 2018). O corpo do decreto cita, porém, os conceitos de "formação integral" e "patrimônio integral" como finalidades da educação museal; conceito aos quais subjazem posicionamentos teóricos.

⁴⁶ A partir das discussões do 1º Encontro do Programa Nacional de Educação Museal, o termo Projeto Político Pedagógico deixou de ser adotado no campo da educação museal, instituindo-se o termo Política Educacional para designar "o instrumento institucional que deve conter as bases teóricas e metodológicas do trabalho educativo" (BRASIL, 2018, p. 31).

⁴⁷ De acordo com o inciso II do Eixo II do artigo 5º, no qual são consideradas atribuições do educador: participar da elaboração do Programa Educativo-Cultural; realizar pesquisas e diagnósticos em sua área; implementar programas, projetos e ações educativas; realizar registro, sistematização e avaliação do efetivado (BRASIL, 2017).

pesquisa, reconhecendo os museus como espaços de construção de conhecimentos em educação. É nesta última instância que esta dissertação, elaborada por uma educadora em museu, se situa. Tendo em vista o tema desta dissertação, cabe destacar que, se as questões colocadas têm o potencial de impactar significativamente na melhoria da relação dos museus com seus diversos públicos, a questão da relação com o público infantil e sua especificidade não é visibilizada na Política.

Por fim, é válido ressaltar que a aprovação da PNEM ocorreu em um momento que parece se constituir como o encerramento de um período de investimento na estruturação do campo museal. Vive-se no momento da escrita desta dissertação um contexto de retração das políticas públicas de fomento à cultura. A aprovação da Emenda Constitucional número 95, em dezembro de 2016⁴⁸, aponta para uma redução drástica de gastos públicos em um horizonte de vinte anos – conhecida como Emenda do Teto de Gastos Públicos, trata-se de uma política de austeridade cujo impacto deve atingir não apenas no campo da cultura, mas também a educação, a saúde e outras áreas. No que tange à estrutura política relativa aos museus no interior do Governo Federal, é válido registrar que no ano de 2018 houve a proposta, por meio da Medida Provisória nº 850 (BRASIL, 2018), de extinção do Instituto Brasileiro de Museus, que tem caráter público, apontando-se para a criação de uma pessoa jurídica de direito privado para assumir a gestão dos museus brasileiros. Houve reação da comunidade museológica; a Medida não chegou a ser aprovada na Câmara dos Deputados, não tendo assim se efetivado. Efetivamente, porém, o Ministério da Cultura foi extinto em janeiro de 2019, por meio da Medida Provisória nº 870 (BRASIL, 2019), passando a se constituir como uma Secretaria Especial no interior do Ministério da Cidadania, criado a partir da união do MinC com dois outros ministérios: do Desenvolvimento Social e do Esporte. Assim, delineia-se no presente um cenário de retração do investimento público no campo museal, seja no que diz respeito ao capital simbólico da cultura e dos museus, seja no que diz respeito aos recursos financeiros.

Foram apresentadas, neste capítulo de abertura, determinações consideradas fios da "tessitura do real" (MORAES apud DELLA FONTE, 2010, p.81) na qual se insere a relação das crianças de zero a seis anos com museus no Brasil, em um sentido diacrônico – ou seja, que trata da gênese e do desenvolvimento dos processos

⁴⁸A Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016) tramitou na Câmara dos Deputados como Proposta de Emenda Constitucional nº241 e no Senado Nacional como Proposta de Emenda Constitucional nº 55.

(NETTO, 2011). Estes elementos estão intimamente ligados à atualidade dos processos, que será abordada nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO 2

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS E MUSEUS



Imagem 3. Bianca no Museu de Arte de Santa Catarina Fonte: acervo pessoal Aline Carmes Kruger

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia adotada para a constituição do *corpus* da análise, assim como as características principais do conjunto de produções científicas selecionadas como fonte dos dados para a aproximação da efetivação dos direitos culturais de crianças de zero a seis anos em museus tradicionais brasileiros.

A primeira parte do capítulo apresenta a constituição do *corpus* da pesquisa: o item 2.1 apresenta as escolhas teóricas e metodológicas efetuadas para a seleção destas produções, organizadas por base de dados; e o item 2.2 apresenta o total de produções selecionadas, organizado de forma cronológica. Optou-se por uma apresentação pormenorizada desta constituição pela compreensão, em consonância com Lima e Mito (2007), de que a seleção criteriosa da bibliografia para análise é uma prerrogativa da pesquisa bibliográfica.

A segunda parte do capítulo tem por objetivo apresentar um panorama geral das produções selecionadas, um "sobrevôo" sobre o *corpus* da pesquisa. Tendo em vista que não foram encontradas referências que abarcassem a dimensão do *corpus* de produções selecionadas, entendeu-se como importante para o processo de pesquisa – e para a compreensão do objeto – a sistematização do conteúdo e de uma série de características das produções selecionadas para a análise; sistematização elaborada por meio de sucessivas aproximações do material bibliográfico. Inicialmente realizou-se um pequeno resumo de cada produção, abarcando sua metodologia, seu embasamento teórico, e contribuições consideradas pertinentes para esta dissertação. Os resumos constituem o apêndice 1. Em seguida, as produções foram tomadas em conjunto, constituindo o material que compõe os itens 2.3 e 2.4. Estes são compostos pela sistematização de dados referentes às produções, demonstrados graficamente e acompanhados de pequenos comentários que tecem articulações com elementos apresentados no capítulo 1.

O item 2.3 busca sistematizar o contexto de elaboração dos materiais selecionados para a análise, de forma a situar a produção de conhecimentos acerca da relação de crianças de zero a seis anos com museus tradicionais no Brasil. Nele são apresentados dados que localizam temporalmente e geograficamente a produção, e a situam no contexto acadêmico: universidades de elaboração, programas de pós-graduação aos quais os autores estão/estiveram vinculados, assim como a formação inicial destes autores.

O item 2.4, por sua vez, sistematiza o conteúdo das produções analisadas, buscando evidenciar recorrências e tendências no que se refere à abordagem e ao foco das pesquisas; à tipologia e à localização dos museus que tematizam; às idades (entre zero e seis anos) e ao tipo de público (programado ou espontâneo; em contexto escolar ou familiar) a que se referem.

2.1 METODOLOGIA DO MAPEAMENTO E DA SELEÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Tendo em vista o objeto desta dissertação, a metodologia foi elaborada no sentido de selecionar as produções que potencialmente contribuíssem para a discussão acerca da efetivação dos direitos culturais de crianças de zero a seis anos em museus tradicionais

Como tipologias de produção acadêmica, foram eleitas: a) artigos escritos por pesquisadores brasileiros publicados em revistas científicas, e b) relatórios de pesquisa de pós graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado (dissertações de mestrado e teses de doutorado).

As revistas científicas são consideradas uma fonte importante para a compreensão do "estado da arte" de um campo, pela velocidade de sua publicação, muito maior do que os livros, e pelo fato de os artigos, para serem publicados, passarem pela validação de pares, quais sejam, os avaliadores das revistas. As teses e dissertações, por sua vez, registram os esforços de pesquisa de forma mais extensa, permitindo um maior aprofundamento nas questões colocadas. Têm ainda a característica de serem produções validadas por programas de pós-graduação.

As produções foram levantadas em bases de dados *online* de órgãos reconhecidos e validados pela comunidade científica: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁴⁹ (CTD/CAPE), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia⁵⁰ (BDBD/IBICT), Portal de Periódicos da CAPES⁵¹ (com acesso via CAFE – Comunidade Acadêmica Federada

⁴⁹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br>

⁵⁰ <http://bdtd.ibict.br>

⁵¹ <http://www.periodicos.capes.gov.br>

– para obtenção de conteúdos restritos⁵²⁾ e página da Scielo⁵³ – *Scientific Eletronic Library Online* – Brasil.

Para um levantamento mais eficiente nestas bases de dados, no sentido de potencializar a possibilidade de encontrar resultados relevantes e tendo em vista a vastidão da produção científica presente nestas plataformas, considerou-se fundamental a definição de descritores e a elaboração de estratégias de pesquisa⁵⁴.

No sentido de definir os descritores, o momento inicial do levantamento se constituiu em uma pesquisa exploratória no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando-se apenas a palavra-chave “MUSE*”⁵⁵ (o asterisco faz com que o sistema inclua qualquer sufixo, como museal, museológico, museus etc.). A pesquisa exploratória apontou para a necessidade da elaboração de duas categorias de descritores: a primeira relativa à faixa etária/categoria geracional com a qual o objeto da pesquisa se articula; e a segunda relativa ao contexto educacional das pesquisas que interessam. Na primeira categoria foram elencados, então, os descritores: criança, crianças, infância e infantil; na segunda categoria, os descritores: museu, museus, exposição, exposições, espaço expositivo.

Utilizando-se as possibilidades apresentadas pelas ferramentas de cada plataforma, foram criadas estratégias de busca no sentido de levantar todas as possibilidades de intersecção entre os descritores das duas categorias. De forma geral, a pesquisa estruturou-se a partir dos descritores e de operadores booleanos⁵⁶ da seguinte forma, que será chamada neste texto de *estratégia*:

⁵² CAFE é a sigla para Comunidade Acadêmica Federada. O acesso ao Portal de Periódicos da CAPES com identidade e senha de uma instituição vinculada à CAFE permite acesso remoto ao conteúdo assinado por esta instituição. Assim, o acesso com usuário e senha da Universidade do Estado de Santa Catarina torna disponível para consulta resultados que não são de acesso público no site. O acesso via CAFE é feito no próprio site do Portal, www.periodicos.capes.gov.br.

⁵³ <http://www.scielo.br/>

⁵⁴ Foram fundamentais, para uma melhor compreensão de como formular este caminho metodológico, as contribuições do professor Norberto Dallabrida, ministrante da disciplina Questões Teórico-metodológicas da Pesquisa em Educação, e da técnica Renata Rosa, da Biblioteca Central da UDESC.

⁵⁵ Tal procedimento metodológico foi possibilitado pelo pequeno número de produções acadêmicas no campo da museologia; foi considerado inviável fazer o mesmo com termos como “educa*”, tendo em vista o montante de resultados derivados.

⁵⁶ Operadores booleanos são operadores lógicos que estabelecem relações entre termos de uma pesquisa nos sistemas digitais de busca. Tais relações podem ser de intersecção (AND), ou seja, o portal levantará as pesquisas que tenham ambos os termos; união (OR), ou seja, o portal levantará pesquisas que tenham pelo menos um dos termos; ou exclusão (AND NOT), ou seja, serão excluídas pesquisas que contenham este termo.

(criança OR crianças OR infância OR infantil)

AND

(museu OR exposição OR exposições OR "espaços expositivos")

Esta estrutura, com o uso dos parênteses e operadores booleanos, indica ao mecanismo de busca que apresente todos os resultados que contenham, concomitantemente, pelo menos um dos descritores de cada categoria.

Para além da estratégia, foram utilizadas algumas possibilidades de refinamento da pesquisa, específicas de cada base de dados, que serão pontuadas nos itens pertinentes a cada uma delas.

Todos os resultados apresentados pelas bases de dados a partir das buscas foram considerados para a seleção das produções acadêmicas. A seleção foi realizada em quatro etapas de triagem, quais sejam:

1. primeira triagem: por título
2. segunda triagem: pelo resumo
3. terceira triagem: pelo contato inicial com o texto completo
4. triagem final: pelo contato aprofundado com o texto completo, definindo as produções selecionadas.

Nestas etapas, foram utilizados como **critérios de inclusão** os seguintes descritores:

- a) tema: que a elaboração principal aborde a relação de crianças com instituições museais, ou que trate de temas relativos à educação de crianças pequenas em que esteja explícita a relação com museus;
- b) faixa etária: que se refira especificamente a crianças com idade compreendida entre 0 e 6 anos⁵⁷;
- c) tipologia museal: que se refira a museus tradicionais;

⁵⁷ Este critério inicialmente incluía também as produções que tematizassem a infância de forma geral, pela compreensão de que o recorte etário da pesquisa – zero a seis anos – está incluído neste recorte geracional mais amplo. A partir da terceira triagem (contato inicial com os textos), e em diálogo com a orientadora e as contribuições acerca do desenvolvimento infantil, percebeu-se a necessidade de fazer o recorte considerando apenas as produções que tratam especificamente de faixas etárias compreendidas entre zero e seis anos, alterando este critério.

d) disponibilidade: que haja acesso público à integra do trabalho (ainda que apenas via CAFE)

e) historicidade: que tenha sido produzida a qualquer tempo - inclusão das produções sem qualquer recorte temporal;

f) nacionalidade: contribuições produzidas no contexto brasileiro.

Como **critérios de exclusão**, para além dos que fazem oposição aos de inclusão, foram definidos:

a) repetição: quando já considerados no levantamento pela presença em outra(s) base(s) de dados;

b) virtualidade: foram excluídos os trabalhos referentes a museus virtuais e a ferramentas virtuais de mediação (como sites de museus físicos);

b) tipologia institucional: foram excluídos resultados que tematizam a relação das crianças com acervos vivos e/ou em espaços abertos – como zoológicos, bosques e parques⁵⁸ ; também foram excluídos os resultados que se referiam apenas a exposições no contexto escolar⁵⁹;

c) acervo: foram excluídos os resultados que não se referiam a acervos musealizados, notadamente as exposições de arte infantil que não constitui acervo de instituição museal;

d) especificidade: foram excluídas as produções que tratam da relação de crianças com exposições especificamente pensadas para o público infantil⁶⁰

⁵⁸ Ainda que estes possam ser considerados museus ou processos museológicos, sua constituição espacial e a tipologia de seus acervos proporcionam uma relação muito diferenciada com os públicos infantis, que foge ao foco desta pesquisa.

⁵⁹ tal opção se deu pela compreensão da especificidades da visita a espaços museológicos que não são vivenciadas em uma exposição no contexto escolar. Foram mantidos os resultados que se referem a exposições em contexto escolar desde que haja também referência a exposições em instituições museológicas.

⁶⁰ O critério da especificidade foi incluído tendo em vista que esta dissertação busca tematizar a educação museal do ponto de vista da inclusão das crianças de zero a seis anos como público de

Dentre os resultados levantados pelas ferramentas de buscas nos bancos de dados, as produções selecionadas são aquelas que atendem a todos os critérios acima descritos.

Os itens 2.1.1 a 2.1.4, que se seguem, detalham como esta seleção se efetivou em cada base de dados, tendo em vista as especificidades das ferramentas de busca. Também elencam as produções selecionadas em cada base de dados. O item 2.1.5, por sua vez, apresenta um quadro geral com todas as produções selecionadas, organizadas cronologicamente.

2.1.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES)

Conforme supracitado, o levantamento de teses e dissertações no Catálogo se constituiu como momento inicial da pesquisa nas bases de dados. Nesse sentido, não havia ainda a clareza da adequação dos descritores. Optou-se, portanto, por iniciar por um olhar geral para a produção, proporcionado pela utilização do termo “muse*”⁶¹ como palavra-chave de pesquisa. Tal procedimento permitiu definir descritores adequados à pesquisa, e a partir deles delinear uma estratégia de pesquisa. Uma segunda busca foi feita, a partir desta estratégia, no sentido de verificar sua adequação, e também pela possibilidade de sua utilização ampliar os resultados pertinentes, o que efetivamente ocorreu.

O caráter interdisciplinar da educação museal – que se encontra na intersecção de campos como a pedagogia, a museologia, a arte-educação e as ciências diretamente relacionadas às tipologias de acervos – exigia que a pesquisa tivesse um espectro amplo no que diz respeito às áreas de conhecimento. Por outro lado, a imensa quantidade de trabalhos das áreas da saúde (por conta da utilização da palavra-chave “exposição”, que tem diferentes acepções) apresentava desafios à pesquisa pelo montante de resultados não-pertinentes para o tema desta dissertação.

museu, considerando sua potencial presença em toda ação de comunicação museológica. Entende-se como fundamental a elaboração de pesquisas que discutam a pertinência de ações de comunicação museológica especificamente planejadas para crianças, as características destas exposições e as relações travadas entre sujeitos e sujeito-objeto nestas. Estas discussões, porém, não estão no escopo desta dissertação notadamente pelos limites temporais da produção acadêmica neste nível de pós-graduação. Entende-se necessário tratar as duas questões (inclusão das crianças em ações para público geral e ações especificamente pensadas para crianças) em separado, por apresentarem perspectivas e desafios distintos, ainda que tenham como ponto fundamental de convergência a relação de crianças pequenas com o patrimônio.

⁶¹ Conforme supracitado, a utilização do radical com asterisco faz com que a busca inclua todas as palavras derivadas deste por sufixação.

Utilizou-se então, com cautela, a possibilidade oferecida pela plataforma de refinar os resultados por grandes áreas do conhecimento, incluindo-se as seguintes grandes áreas: ciências humanas; ciências sociais aplicadas; linguística, letras e artes; e multidisciplinar.

Tendo em vista o critério de inclusão "historicidade", não foi delimitado um recorte temporal nas buscas.

A tabela 1, que se segue, apresenta o quantitativo de produções levantadas nesta base de dados, a partir dos procedimentos metodológicos supracitados.

Tabela 1: quantitativo de dissertações e teses do CTD/CAPES, por etapa de triagem (onde D se refere a "Dissertação" e T a "Tese")

	total de resultados na busca	1ª etapa seleção		2ª etapa seleção		3ª etapa seleção		Seleção final	
		D	T	D	T	D	T	D	T
muse*	6.000	51	13	31	09	12	03	04	02
estratégia ⁶²	740	38	05	04	00	04	00	04	00
total	6.740	89	18	35	09	16	03	08	02

Fonte: tabela elaborada pela autora, 2019

Conforme demonstrado na tabela, oito dissertações de mestrado e duas teses de doutorado foram selecionadas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, por atenderem a todos os critérios já detalhados.

O critério de exclusão mais frequente entre as dissertações inicialmente selecionadas foi o "recorte etário". Isto se deu porque muitos títulos têm como referentes a infância ou a relação museu-escola⁶³, sem a delimitação da faixa etária ou da etapa de escolaridade. O critério "tema" foi o segundo mais incidente. Com pequena taxa de exclusões aparecem os critérios "tipologia institucional" e "especificidade". Quatro dissertações foram excluídas pelo critério "disponibilidade".

⁶² Estratégia: (criança OR infância OR infantil OR crianças) AND (museu OR exposição OR exposições OR "espaços expositivos")

⁶³ Tendo em vista que desde 1996 a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), podendo ser referida a partir do léxico da educação formal, foram considerados na primeira triagem os títulos que se referem à relação Museu-Escola (apenas para trabalhos no período 1996 – 2018).

Dentre as teses, o critério de exclusão mais frequente foi "tema", seguido de "recorte etário". Uma tese foi excluída pelo critério "disponibilidade".

Importante destacar que a discrepância do quantitativo de trabalhos selecionados entre a primeira pesquisa (muse*) e a segunda (*estratégia*) se deu principalmente pelo critério de exclusão "repetição", ou seja, pela omissão, na segunda, dos resultados já contemplados na primeira. A partir desta experiência, os descritores definidos e a estratégia elaborada se mostraram adequados para realizar a pesquisa nas bases, pois a segunda pesquisa contemplou os principais trabalhos encontrados na busca ampla, e permitiu ainda a seleção de quatro outras produções.

Os quadros 1 e 2, que se seguem, apresentam dados elementares das dissertações e teses selecionadas nesta base de dados. A organização dos resultados segue a ordenação do resultado da busca na plataforma.

Quadro 1: dissertações selecionadas no CTD/CAPES

	Autoria	Orientação	Título	ANO	PROGRAMA	IES / local
01	Gabre, Solange de Fátima	Pilotto, Sílvia Sell Duarte	Mediação cultural para a pequena infância: um projeto educativo no Museu Guido Viaro	2011	Patrimônio cultural e sociedade	UNIVILLE Joinville, SC
02	Lopes, Thamiris Bastos.	Cazelli, Sibeles	O público infantil no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil	2014	Museologia e patrimônio	UNIRIO Rio de Janeiro, RJ
03	Santos, Nubia Agostinha Carvalho.	Costa, Maria de Fátima Vasconcelos da	Museu e escola: uma experiência de mediação entre as crianças de educação infantil e o	2010	Educação	UFC Fortaleza, CE

			espaço museológico ⁶⁴			
04	Uliana, Dulcemar da Penha Pereira.	Schutz-Foerste, Gerda Margit	Experiência sensível na educação infantil: um encontro com a arte	2014	Educação	UFES Vitória, ES
05	Dornelles, Amanda Eccel	Cunha, Susana Rangel Vieira de	Encontros Com Crianças em Espaços Expositivos: Abrimos a Porta do Gigante	2013	Educação	UFRGS Porto Alegre, RS
06	Cargnin, Karinna Alves	Pilotto, Silvia Sell Duarte	Vivências Perceptivas com a Infância nos Espaços da Escola e do Museu – Uma Experiência	2017	Educação	UNIVILLE Joinville, SC
07	Bibian, Simone.	Ostetto, Luciana Esmeralda	Crianças e professoras no museu : narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX	2017	Educação	UFF Niterói, RJ
08	Santos, Maria Emilia Tagliari	Carvalho, Maria Cristina Pereira	Bebês no Museu de Arte: Processos, Relações e Descobertas	2017	Educação	PUC Rio de Janeiro, RJ

fonte: quadro elaborado pela autora, 2019

⁶⁴ No Catálogo a dissertação aparece com o nome “Crianças pré-escolares no museu histórico: uma experiência de mediação educativa”, porém no repositório da instituição de pós graduação e na dissertação constam o título utilizado na tabela.

Quadro 2: Teses selecionadas no CTD/CAPES

	Autoria	Orientação	Título	ANO	PROGRAMA	IES/local
01	Oliveira, Alessandra Mara Rotta de	Girardello, Gilka Elvira Ponzi	Escultura & imaginação infantil: um mar de histórias sem fim	2008	Educação	UFSC Florianópolis, SC
02	Gabre, Solange De Fatima	Pillar, Analice Dutra	Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do MUMA	2016	Educação	UFRGS Porto Alegre, RS

fonte: quadro elaborado pela autora, 2019

As dez produções acadêmicas – oito dissertações e duas teses – elencadas nos quadros atenderam a todos os critérios estipulados, e, assim, foram selecionadas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES para constituir o *corpus* da pesquisa.

2.1.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDBT/IBICT)

O sistema de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações permitiu a utilização plena da *estratégia* de pesquisa⁶⁵. Não foram utilizados recursos de refinamento de resultados por grandes áreas do conhecimento nem estabelecido recorte temporal. A tabela 2, que se segue, apresenta o quantitativo do levantamento resultante de tal procedimento.

⁶⁵ (criança OR crianças OR infância OR infantil) AND (museu OR exposição OR exposições OR "espaços expositivos")

Tabela 2: quantitativo de dissertações e teses da BDBT/IBICT, por etapa de triagem (onde D se refere a Dissertações e T a Teses)

	total de resultados na busca	1ª etapa seleção		2ª etapa seleção		3ª etapa seleção		Seleção final	
		D	T	D	T	D	T	D	T
estratégia	1.323	19	03	01	00	01	00	01	00
total	1.323	19	03	01	00	01	00	01	00

Fonte: tabela elaborada pela autora, 2019

Conforme demonstrado na tabela, a busca na Biblioteca de Teses e Dissertações resultou na seleção de uma dissertação de mestrado que atende a todos os critérios. O critério de exclusão mais utilizado na seleção foi o de repetição, tendo em vista que 17 (15 dissertações e 02 teses) dos 22 trabalhos presentes na Biblioteca considerados relevantes para esta pesquisa já haviam sido levantados no Catálogo da CAPES. Dos demais trabalhos, três foram excluídos pelo critério "tema" (uma dissertação e uma tese) e uma dissertação pelo critério "recorte etário".

O quadro 3, a seguir, apresenta os dados elementares da dissertação selecionada nesta base.

Quadro 3: dissertações selecionadas na BDBT/IBICT

	Autoria	Orientação	título	ANO	PROGRAMA	IES local campus
01	Delavald, Carini Cristiana	Loponte, Luciana Gruppelli	A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação	2013	Educação	UFRGS Porto Alegre, RS

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2019

A dissertação de Delavald (2013) soma-se então ao *corpus* de produções acadêmicas a serem analisadas nesta dissertação, que passa a ser composto por

nove dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. A seguir, será abordada a seleção de artigos publicados em revistas científicas.

2.1.3 *Scientific Eletronic Library Online – Scielo Brasil*

A primeira base de dados em que foi realizado levantamento de artigos científicos foi a Scielo Brasil. Como a base de dados não proporcionou a utilização da estratégia, os descritores foram combinados manualmente. Não se utilizou recursos de refinamento da busca nem recorte temporal. A tabela 3, que se segue, apresenta as duas primeiras combinações realizadas e os resultados obtidos. As demais combinações realizadas⁶⁶ não apresentaram nenhum novo resultado relevante.

Tabela 3: quantitativo de artigos científicos da Scielo, por etapa de triagem

	total de resultados na busca	1ª seleção	2ª seleção	3ª seleção	seleção final
museu AND criança	13	03	03	02	00
museu AND crianças	33	05	04	02	01
total	46	08	07	04	01

Fonte: tabela elaborada pela autora, 2019

O critério de exclusão mais recorrente foi o recorte etário (cinco artigos), seguido do tema (dois artigos). As informações principais do artigo que atendeu a todos os critérios estão listadas no quadro 4, que se segue:

Quadro 4: artigos selecionados na Scielo

	Autoria	Título	ano	periódico
01	Carvalho, Cristina; Lopes, Thamiris	O Público Infantil nos Museus	2016	Educação & Realidade (UFRGS, RS)

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2019

⁶⁶ Museu AND infância; Museu AND infantil; Exposição AND criança; Exposição AND infância; Exposição AND infantil; Expositivo AND criança; expositivo AND crianças; expositivo AND infância; expositivo AND infantil; exposições AND crianças, exposições AND crianças; exposições and infância; exposições AND infantil.

A partir da pesquisa na Scielo, foi selecionado portanto um artigo para compor o *corpus* de análise junto às teses e dissertações. No sentido de ampliar o material para análise, procedeu-se a pesquisa em uma segunda base de dados, como se verá no subitem a seguir.

2.1.1.4 Portal CAPES de Periódicos

A segunda base de dados mobilizada para a seleção de artigos científicos foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior – CAPES. O conteúdo para assinantes foi acessado por meio de login na CAFe – Comunidade Acadêmica Federada, possibilitado pelo vínculo de estudante de pós-graduação com a Universidade do Estado de Santa Catarina.

A pesquisa foi efetivada utilizando-se a estratégia formulada, e o refinamento foi feito a partir de dois critérios previstos pela plataforma: tipo de documento – apenas artigos; e tópico – Education. Da mesma forma como no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (item 2.1.1), a redução ao campo da educação foi necessário, neste caso, tendo em vista a imensa prevalência de estudos das áreas da saúde nos resultados - o levantamento sem o critério de pesquisa “tópico-education” elencou 4.984 artigos, contra 154 após aplicação do filtro.

A tabela 4, que se segue, apresenta os dados quantitativos da seleção dos artigos nesta base de dados.

Tabela 4 – quantitativo de artigos do Portal de Periódicos CAPES, por etapa de triagem

	total de resulta dos na busca	1ª seleção	2ª seleção	3ª seleção	seleção final
estratégia	154	07	05	03	03
total	154	07	05	03	03

Fonte: tabela elaborada pela autora, 2019

Dentre os resultados a priori percebidos como relevantes, três artigos atenderam a todos os critérios e farão portanto parte do *corpus* a ser analisado. O critério de exclusão de dois artigos foi o de "repetição" (já estavam contemplados na

seleção pela base de dados da Scielo); um artigo foi excluído pelo critério "faixa etária", e um por se tratar de uma produção estrangeira (pesquisadoras italianas que não atuam em instituição brasileira).

O quadro 5, que se segue, apresenta os dados elementares dos três artigos selecionados no Portal de Periódicos para compor o *corpus* da análise.

Quadro 05 – artigos selecionados no portal de periódicos da CAPES

	Autoria	Título	ano	periódico
01	Vasconcellos, Camilo de Mello	Patrimonio, memoria y educación: una visión museologica	2013	Memoria y sociedad (Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia) ⁶⁷
02	Carvalho, Cristina ; Lopes, Thamiris ; Resinentti, Priscila	Educação Infantil e espaços culturais: possibilidades de apropriação na cidade do Rio de Janeiro ⁶⁸	2017	Perspectiva (UFSC, SC)
03	Carvalho, Cristina ; Santos, Maria Emília Tagliari	Bebês e museus de arte: acolhendo descobertas ⁶⁹	2017	Educativa (PUC, GO)

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2019

A partir da seleção destes artigos, ficou delimitado o *corpus* de produções acadêmicas a ser analisado nesta dissertação, que será apresentado no próximo item.

⁶⁷ Ainda que publicado em uma revista estrangeira, compreendeu-se que o artigo atende ao critério "nacionalidade", por se tratar de elaboração de professor atuante em uma universidade brasileira e tematizar a relação com um museu desta universidade, ou seja, com um contexto museológico brasileiro.

⁶⁸ No resultado da busca na base de dados, o artigo apareceu com o título em inglês, "*Early childhood education and cultural spaces: possibilities for appropriation in the city of Rio de Janeiro*". Por se tratar, porém, de artigo disponível em língua portuguesa e publicado em revista brasileira, optou-se por utilizar o título em português, conforme consta na Revista Perspectiva, e não em inglês como consta no portal de periódicos.

⁶⁹ No resultado da busca na base de dados, o artigo apareceu com o título em inglês, "*Babies and Art Museums: welcoming discoveries*". Por se tratar de artigo disponível em língua portuguesa e publicado em revista brasileira, optou-se por utilizar o título em português, conforme consta na Revista Educativa, e não em inglês como consta na base de dados.

2.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS PARA A ANÁLISE

Conforme descrito no item 2.1, foram selecionadas 15 produções acadêmicas – nove dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e quatro artigos publicados em revistas científicas – que contemplam todos os critérios definidos pela pesquisadora para a consideração da produção como relevante para a análise. São produções nacionais, que tematizam a educação de crianças de zero a seis anos em instituições museais físicas e, mais especificamente, em ações de comunicação museológicas para público geral que envolvem acervo musealizado, efetivadas em espaços expositivos fechados.

O quadro 06, a seguir, apresenta um panorama das produções selecionadas, organizadas de forma cronológica.

Quadro 6 – Produções acadêmicas selecionadas

	Título	Ano	Tipo	Autoria
01	Escultura & imaginação infantil: um mar de aventuras sem fim	2008	tese de doutorado	OLIVEIRA, A.M.R
02	Museu e escola: uma experiência de mediação entre as crianças da educação infantil e o espaço museológico	2010	dissertação de mestrado	SANTOS, N.A.C
03	Mediação cultural para a pequena infância: um projeto educativo no Museu Guido Viaro	2011	dissertação de mestrado	GABRE, S.F.
04	Patrimonio, memoria y educación: una visión museológica	2013	artigo	VASCONCELLOS, C. M.
05	Encontros com crianças em espaços expositivos: abrimos as portas do gigante	2013	dissertação de mestrado	DORNELLES, A.E.

06	A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação	2013	dissertação de mestrado	DELAVALD, C.C.
07	Experiência sensível na educação infantil: um encontro com a arte	2014	dissertação de mestrado	ULIANA, D.P.P.
08	O público infantil no Museu Internacional de Arte Naïf	2014	dissertação de mestrado	LOPES, T.B.
09	O público infantil nos museus	2016	artigo	CARVALHO, C; LOPES, T. B.
10	Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professores da infância e profissionais do MUMA	2016	tese de doutorado	GABRE, S.F.
11	Vivências perceptivas com a infância nos espaços da escola e do museu – uma experiência	2017	dissertação de mestrado	CARGNIN, K.A.
12	Educação Infantil e espaços culturais: possibilidades de apropriação na cidade do Rio de Janeiro	2017	artigo	CARVALHO, C.; LOPES, T.; RESINENTTI, P.
13	Bebês no Museu de Arte: processos, relações e descobertas	2017	dissertação de mestrado	SANTOS, M.E.T.
14	Bebês e museus de arte: acolhendo descobertas	2017	artigo	CARVALHO, C.; SANTOS, M.E.T
15	Crianças e professoras no museu: narrativas do encontro com a arte brasileira do século XIX	2017	dissertação de mestrado	BIBIAN, S.

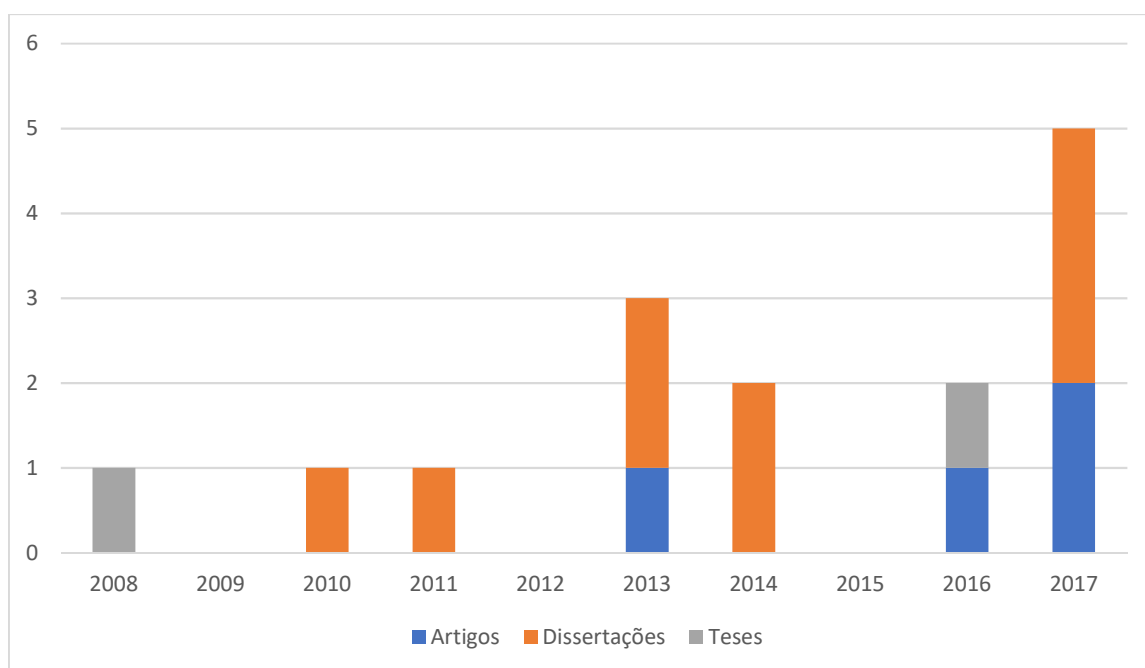
Fonte: quadro elaborado pela autora, 2019

2.3 CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

Tendo em vista a perspectiva teórica desta dissertação, a análise das produções selecionadas não pode dar-se sem a consideração do contexto sócio-histórico em que foram elaboradas. Assim, inicia-se este panorama das produções selecionadas pela contextualização de sua elaboração.

Em termos históricos, destaca-se o fato de se tratar de uma produção bastante recente, dos últimos dez anos, conforme demonstra o gráfico 1:

Gráfico 1 – número de produções por ano de publicação⁷⁰
universo: 15 produções



Fonte: gráfico elaborado pela autora, 2019

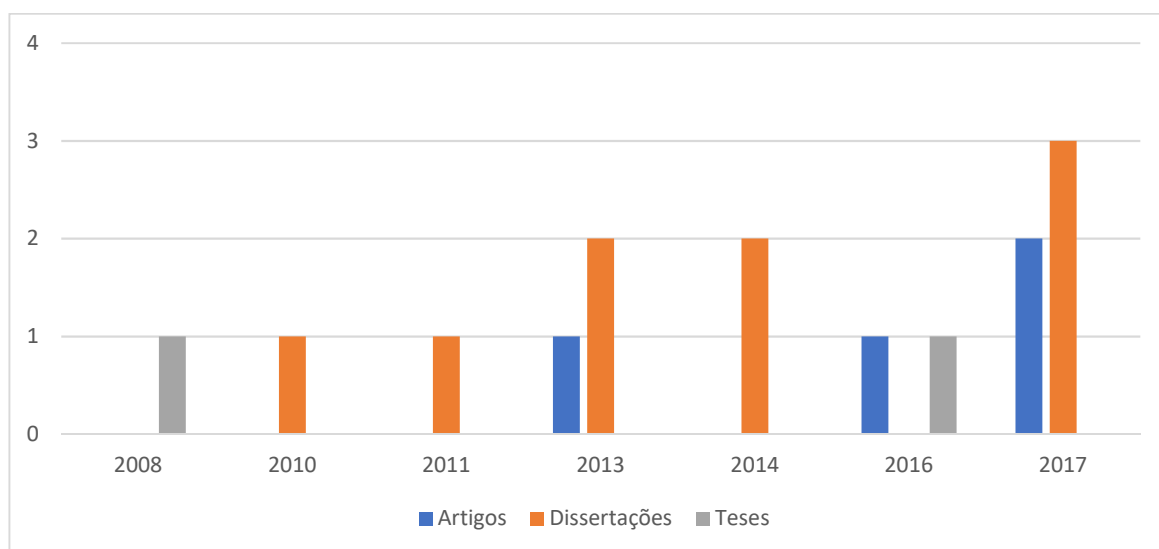
A publicação de todos os materiais selecionados se situa entre os anos de 2008 e 2017 – destaque-se que o levantamento nas bases de dados foi realizado no primeiro semestre de 2018. É válido lembrar, para abordar este aspecto, que não se procedeu à delimitação temporal nas buscas. Dessa forma, o fato de as produções que atenderam aos critérios para compor esta pesquisa serem todas dos últimos dez anos permite inferir a emergência recente da produção de conhecimentos acadêmicos acerca da temática específica da educação de crianças de zero a seis anos em espaços museais.

⁷⁰ Para dissertações e teses considerou-se o ano da defesa, que consta na capa do trabalho

Os dados apresentados no gráfico 1 permitem afirmar uma tendência de aumento, ao longo dos anos, da produção científica que aborda o tema, ainda que essa seja irregular: não há um padrão linear para esse aumento.

O gráfico 2, que se segue, permite uma visualização mais clara da quantidade de produções de cada tipologia (artigos dissertações e teses) publicadas por ano.

Gráfico 2 – número de produções por tipologia nos anos em que houve publicação universo: 15 produções



Fonte: gráfico elaborado pela autora, 2019

Ainda que o período de produção seja curto e recente – o que são dados importante para esta pesquisa – o gráfico 2 permite vislumbrar algumas tendências, que poderão ser validadas em pesquisas futuras. Tais tendências não se refletem em padrões regulares, o que é justificável pelas dinâmicas da produção acadêmica, que abarcam uma multiplicidade de fatores.

Em relação ao número de dissertações, é possível afirmar uma tendência de crescimento na produção. O mesmo pode ser pontuado em relação aos artigos. O conteúdo dos artigos publicados, apresentado no apêndice 1, permite inferir que este crescimento tem relação direta com o aumento do número de dissertações, uma vez que em metade dos artigos selecionados as autoras trazem dados de suas pesquisas realizadas no contexto da pós-graduação em nível de mestrado.

Em relação às teses, não parece possível definir uma tendência, uma vez que há apenas duas produções selecionadas, que têm oito anos de distância entre si – uma é a primeira produção selecionada e data de 2008; a segunda foi concluída em

2016. É válido destacar que, ainda que ambas tenham contribuições acerca da relação de crianças com espaços museais, as teses se diferenciam em um aspecto fundamental: a tese de 2008 não tem a educação em museus como temática principal (aborda a relação das crianças pequenas com a escultura e tem a visita ao museu como uma das possibilidades de ampliação de repertório); a tese de 2016, sim (tematiza o planejamento de ações de comunicação museológica para crianças pequenas por meio da construção colaborativa entre profissionais da educação infantil e do museu). Tal diferenciação corrobora para a percepção da atualidade da pesquisa que tem como foco especificamente a educação em museus voltada para crianças pequenas.

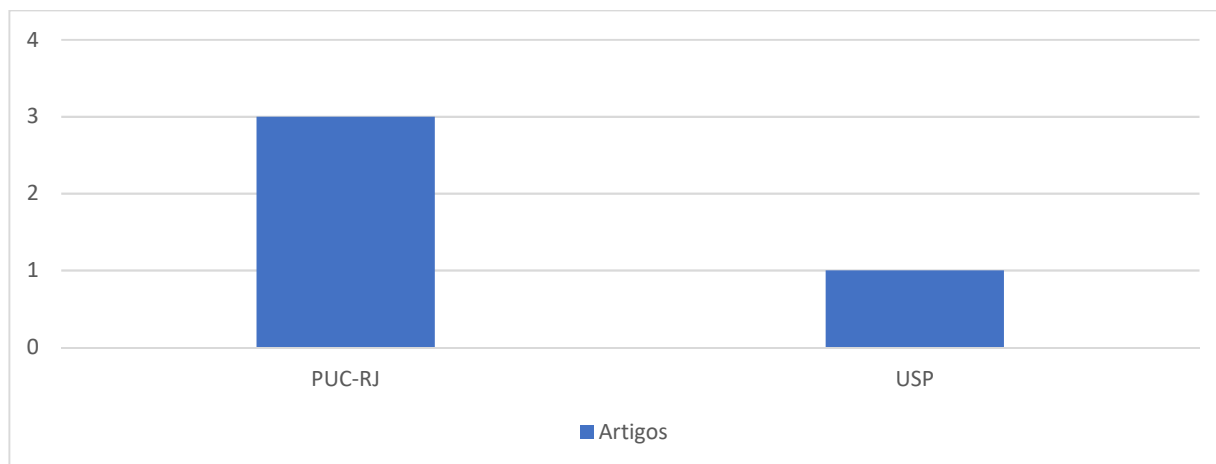
Em relação ao contexto histórico de produção acadêmica acerca da relação de crianças de zero a seis anos com espaços museais, pode-se afirmar que a produção é bastante restrita (15 publicações selecionadas), recente (produção selecionada mais antiga data de 2008) e aumentou gradativamente ao longo da década, ainda que sem apresentar um padrão linear. É possível tecer articulações entre estas constatações e a contextualização do fenômeno, apresentada no capítulo 1, sobretudo no que tange à recente consideração da criança pequena como sujeito de direitos culturais, à compreensão dos museus como espaço de inclusão de públicos diversos (em contraposição à concepção historicamente constituída de que se destina a um público adulto e erudito) e à constituição da educação museal como um campo de políticas públicas. A emergência da produção acadêmica na última década parece refletir uma preocupação com a inclusão das crianças de zero a seis anos nos espaços museais decorrente do entrelaçar destes três elementos.

Outro aspecto a abordar diz respeito a sistematizar em quais instituições brasileiras esta produção vem sendo elaborada. Para esta sistematização, artigos e trabalhos em nível de pós-graduação foram tratados em separado, tendo em vista suas especificidades. No caso dos artigos, considerou-se a instituição de vinculação dos primeiros autores; para as dissertações e teses, considerou-se a instituição do programa de pós-graduação nas quais foram defendidas.

Em relação aos artigos, seus primeiros autores são vinculados a duas instituições: a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a Universidade de São Paulo (USP). O gráfico 3, que se segue, apresenta o dado quantitativo referente a cada uma destas instituições.

Gráfico 3 – número de artigos por universidade de vinculação do primeiro autor.

universo: 4 artigos



Fonte: gráfico elaborado pela autora, 2019

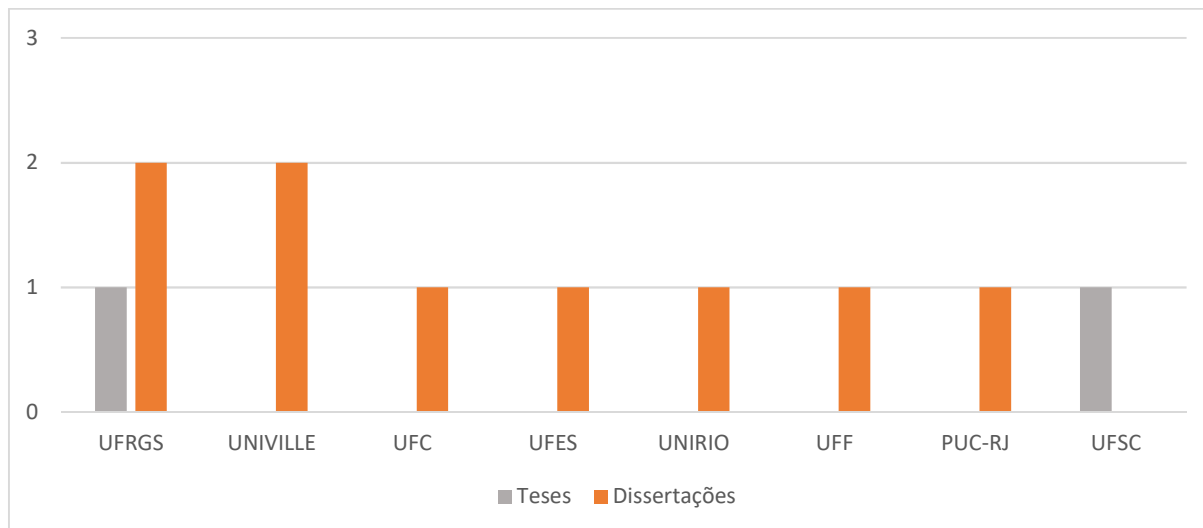
Depreende-se do gráfico que a maioria dos artigos selecionados foi elaborada por pesquisadoras da PUC-RJ. Pertinente destacar que os três artigos têm a professora Cristina Carvalho como primeira autora, e contam com orientandas suas como demais autoras. Carvalho atua nos cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Infantil da PUC- Rio e coordena o GEPEMCI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância, único grupo citado nas produções selecionadas que tem como foco a relação específica entre crianças e museus. Um artigo foi produzido na USP, mais especificamente pelo docente Camilo de Mello Vasconcellos, que atua no Museu de Arqueologia e Etnologia daquela instituição.

Em relação às teses e dissertações, amplia-se o espectro das instituições nas quais as produções foram elaboradas, abrangendo a PUC-RJ, a Universidade da Região de Joinville (Univille), e seis Universidades Federais: do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Ceará (UFC), do Espírito Santo (UFES), do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Fluminense (UFF) e de Santa Catarina (UFSC).

O gráfico 4, a seguir, apresenta o quantitativo de dissertações e de teses defendidas em cada uma destas instituições.

Gráfico 4: número de produções em nível de pós-graduação por instituição, por tipologia (dissertações e teses).

universo: 11 produções



Fonte: gráfico elaborado pela autora, 2019.

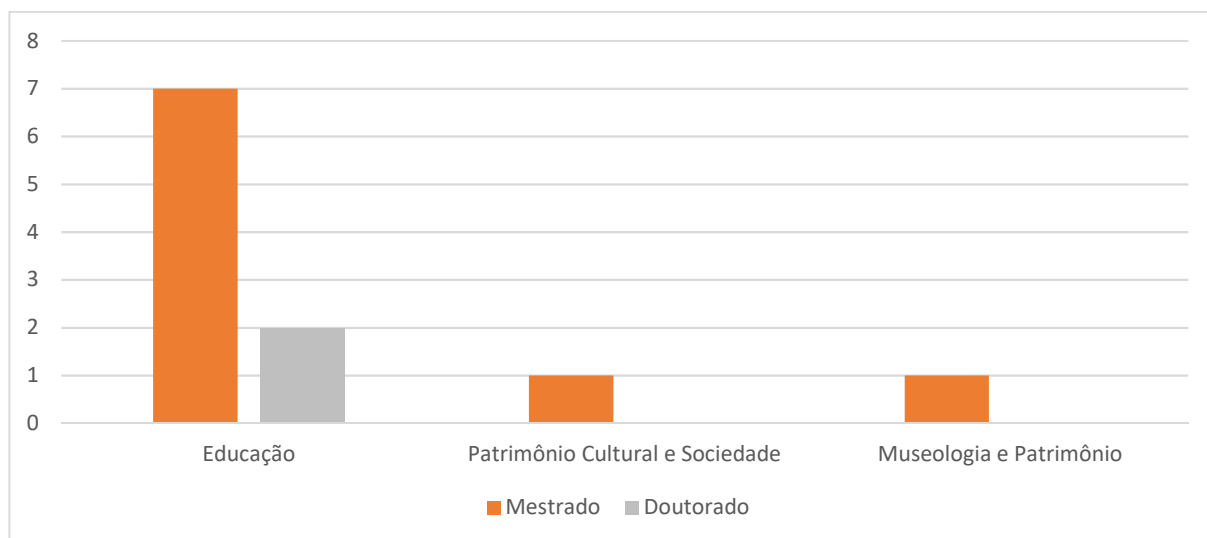
O gráfico demonstra que a produção em nível de pós graduação é dispersa: seis universidades apresentam apenas uma produção selecionada por abarcar a relação de crianças de zero a seis anos com museus. Duas universidades concentram mais de uma produção: a Univille, com duas dissertações, e a UFRGS, com uma tese e duas dissertações.

Buscou-se compreender também o contexto de produção no interior destas universidades, mais especificamente no que se refere ao Programa de Pós-graduação no qual as produções foram elaboradas. As pesquisas se concentram em programas que podem ser agrupados em duas categorias: os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UFC, UFES, UFRGS, UFF, UFSC, PUC-RJ, Univille – e programas relacionados ao patrimônio – neste foram incluídos o Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS), da UNIRIO, e o Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade (PCS), da Univille. O gráfico 5, a seguir, apresenta o quantitativo de dissertações e teses em cada tipologia de Programa⁷¹.

⁷¹ Ainda que se tenha agrupado o PPG-PMUS e o PCS por compreender que ambos têm o patrimônio como centralidade, optou-se no gráfico 4 por apresentar estes separadamente, pela compreensão de que têm uma especificidade importante: o primeiro é um mestrado que se refere especificamente ao campo da museologia, sendo uma parceria da UNIRIO com o Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) e sendo suas linhas de pesquisa diretamente vinculadas a questões museais (mais informações podem ser consultadas em [hht://ppg-pmus.mast.br](http://ppg-pmus.mast.br)); o segundo é interdisciplinar, e suas

Gráfico 5 – número de produções em nível de pós-graduação por tipologia de Programa de Pós-Graduação

universo: 11 produções



Fonte: gráfico elaborado pela autora, 2019.

Conforme demonstra o gráfico, a elaboração da maior parte da produção selecionada foi elaborada nos Programas de Pós-Graduação em Educação: todas as duas teses de doutorado e sete das nove dissertações de mestrado. Os demais programas produziram uma dissertação de mestrado cada.

A partir deste dado, considerou-se pertinente verificar se os pesquisadores que elaboraram as produções selecionadas têm sua formação inicial (graduação) na área da educação. Uma vez que as produções nem sempre referem a trajetória acadêmica de seus autores, realizou-se a coleta de dados na Plataforma Lattes⁷² para sistematizar tal informação. Em relação a este aspecto, foram considerados também os autores dos artigos selecionados. As áreas de formação inicial levantadas foram: Pedagogia, Artes⁷³, Economia, História, Ciências Biológicas e Comunicação Social. O

linhas de pesquisa se referem ao patrimônio sem especificar uma ligação com o campo museal (mais informações podem ser consultadas em https://www.univille.edu.br/pt_br/a_univille/proreitorias/prppg/setores/area_pos_graduacao/mestrados_doutorado/patrimonioculturalsociedade/601197)

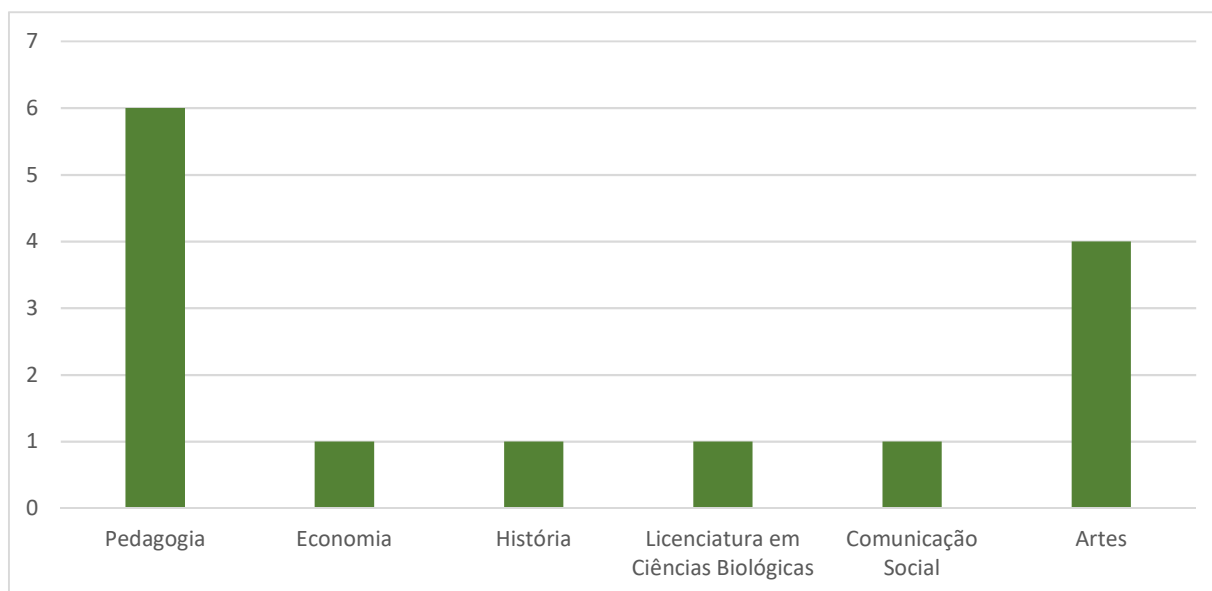
⁷² A Plataforma Lattes, acessível em <http://lattes.cnpq.br/>, integra bases de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), inclusive aquela composta pelos currículos dos pesquisadores do país.

⁷³ Neste referente foram unidos os cursos de Artes Visuais, Artes Plásticas, e Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas

gráfico 6, a seguir, apresenta as informações acerca do quantitativo de autores que possui formação inicial em cada uma destas áreas⁷⁴.

Gráfico 6 – número de autores por área de formação inicial.

universo: 12 autores⁷⁵



Fonte: gráfico elaborado pela autora, 2019.

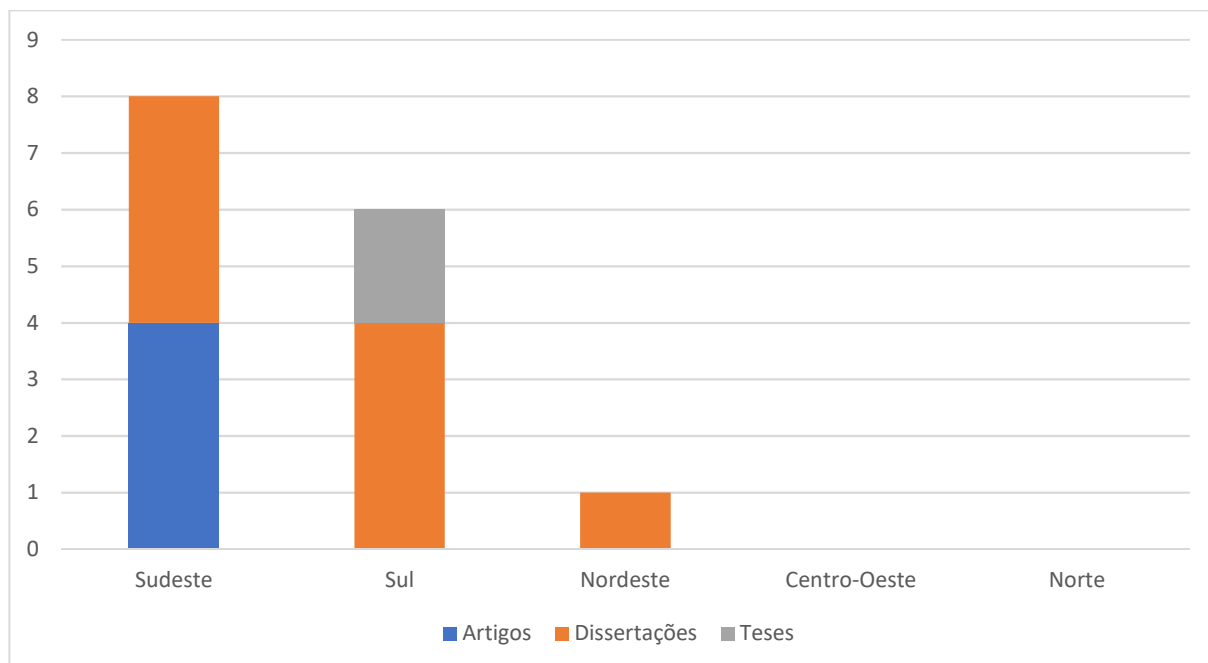
O gráfico confirma a preponderância da formação inicial em Pedagogia – metade dos autores das produções selecionadas – e aponta para que um terço dos autores tem formação em Artes. Estas são as duas áreas de formação inicial que concentram mais de um autor – as graduações em Economia, História, Biologia e Comunicação Social foram cursados por um autor cada.

Outro aspecto a ser considerado ao abordar as instituições nas quais as produções foram elaboradas é o contexto geográfico desta elaboração. Todas as universidades supracitadas estão localizadas em três regiões do país: a região Sudeste, a região Sul e a região Nordeste. O gráfico 7, que se segue, sistematiza a quantidade de produções elaboradas em cada uma das regiões do país.

⁷⁴ Quando formados em mais de um curso, os autores foram contabilizados em ambas as áreas. Isto ocorreu em dois casos: uma autora com formação inicial em Pedagogia e Economia; e uma autora com formação em Pedagogia e Artes Visuais.

⁷⁵ O número de autores não coincide com o número de produções selecionadas por dois motivos: o primeiro é que há artigos com mais de uma autora; o segundo é que há duas pesquisadoras responsáveis pela elaboração de mais de uma produção: Cristina Carvalho é autora de três artigos; Thamiris Lopes de dois artigos e uma dissertação; Maria Emilia Tagliari Santos de um artigo e uma dissertação; Solange Gabre de uma dissertação e uma tese.

Gráfico 7 – número de produções por região brasileira
universo: 15 produções



Fonte: gráfico elaborado pela autora, 2019.

Conforme demonstrado no gráfico, há uma distribuição desigual da produção do material selecionado para análise entre as regiões do país. A região Sudeste responde por pouco mais da metade das produções, sendo o *locus* de produção de 8 materiais selecionados para análise: todos os artigos e quatro dissertações. Na região Sul foram elaboradas seis das produções selecionadas: quatro dissertações e duas teses – o que faz da região o *locus* de maior produção no que se refere às pesquisas de pós-graduação. Na região Nordeste houve a produção de uma dissertação selecionada, e não foram encontradas produções das regiões Centro-Oeste e Norte que atendessem aos critérios de seleção desta pesquisa.

Ainda que outros fatores possam ter relevância para essa desigualdade na distribuição, chama à atenção a existência de certa simetria entre estes dados e aqueles acerca da distribuição desigual dos museus no território brasileiro, referidos no capítulo 1 com base em dados do documento "Museus em números" (BRASIL, 2011b). O Sudeste, que aqui aparece como maior produtor de conhecimentos acerca da relação entre museus e crianças pequenas, concentrava à época do documento o maior número de instituições museais: 38% do total nacional; também no número de museus esta região era seguida pela região Sul, que concentrava 30% dos museus

brasileiros; e em terceiro lugar também estava a região Nordeste, esta com 21% dos museus brasileiros. As regiões Norte e Centro-Oeste, que aqui não aparecem como produtoras de conhecimentos sobre a relação entre museus e crianças pequenas, abrigavam assim, juntas, apenas 11% das instituições museais. Desta forma, é possível tecer a hipótese de uma relação direta entre a desigualdade da distribuição de instituições museais – e portanto do acesso, ao menos em termos geográficos, aos museus – e aquela da distribuição da produção de conhecimentos científicos acerca da relação das crianças pequenas com estes espaços de educação e fruição.

Tendo em vista o exposto neste item, em relação ao contexto de elaboração do *corpus* da pesquisa é possível afirmar que trata-se de produções dos últimos dez anos, majoritariamente elaboradas dentro de Programas de Pós-Graduação em Educação, em Universidades do Sul e do Sudeste de país, a partir da investigação de sujeitos que têm formação inicial em Pedagogia ou em Artes.

2.4 PANORAMA GERAL DO CONTEÚDO DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

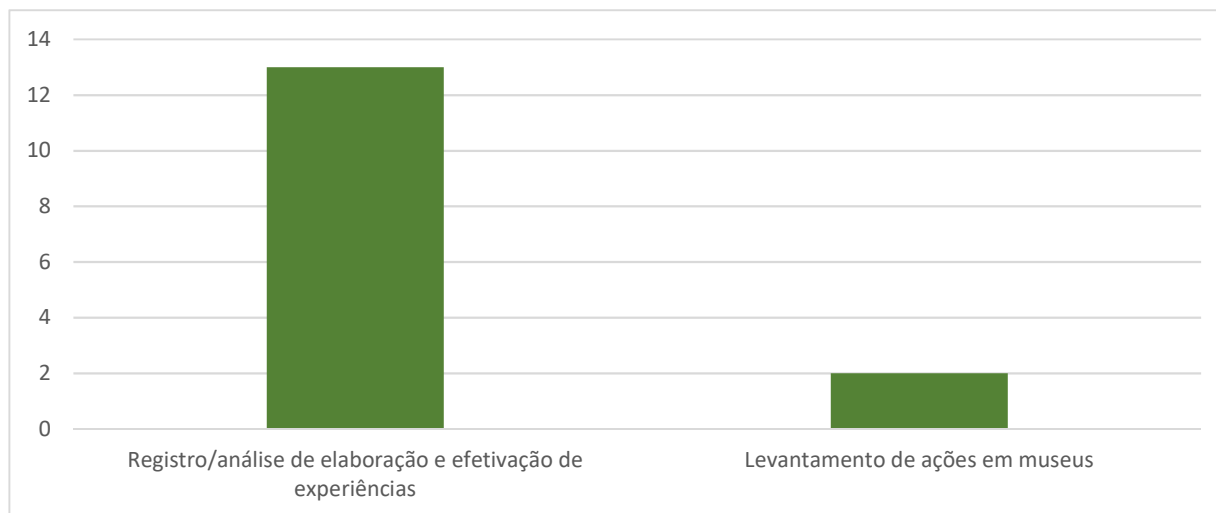
Em relação à abordagem, todas as produções se enquadram em uma abordagem qualitativa. Martins (2006) esclarece que sob esta denominação se enquadram pesquisas sob diferentes marcos teóricos, mas com características comuns, das quais destacam-se: a preocupação com o estudo e a análise do mundo empírico, ou seja, com a apreensão da forma como os fenômenos se expressam, o que implica na valorização do contato direto (e preferencialmente prolongado) do pesquisador com o campo de onde emergem os dados; a importância do pesquisador como sujeito que observa, seleciona, analisa e interpreta os dados e para tanto pode se valer de recursos de registro para ampliar a confiabilidade de sua percepção; a descrição de situações particulares e complexas; o desafio ao pesquisador de buscar captar os acontecimentos levando em conta o entendimento dos pesquisados.

As produções selecionadas, vistas em conjunto, estão em sintonia com todas estas questões pontuadas por Martins (2006). Ainda que refiram diferentes marcos teóricos – sendo a referência às contribuições da sociologia da infância na constituição de uma "pesquisa com crianças" o mais comum – as produções convergem por apresentarem as características citadas (de forma mais ou menos acentuada, mais ou menos explícitas).

A maior parte da produção se constitui por registros de processos/experiências em contextos singulares de educação, sejam eles formais (escolas de educação

infantil) ou não formais (as próprias instituições museais). O gráfico 8, a seguir, demonstra quantitativamente essa prevalência:

Gráfico 8 – número de produções por objeto principal da pesquisa
universo: 15 produções

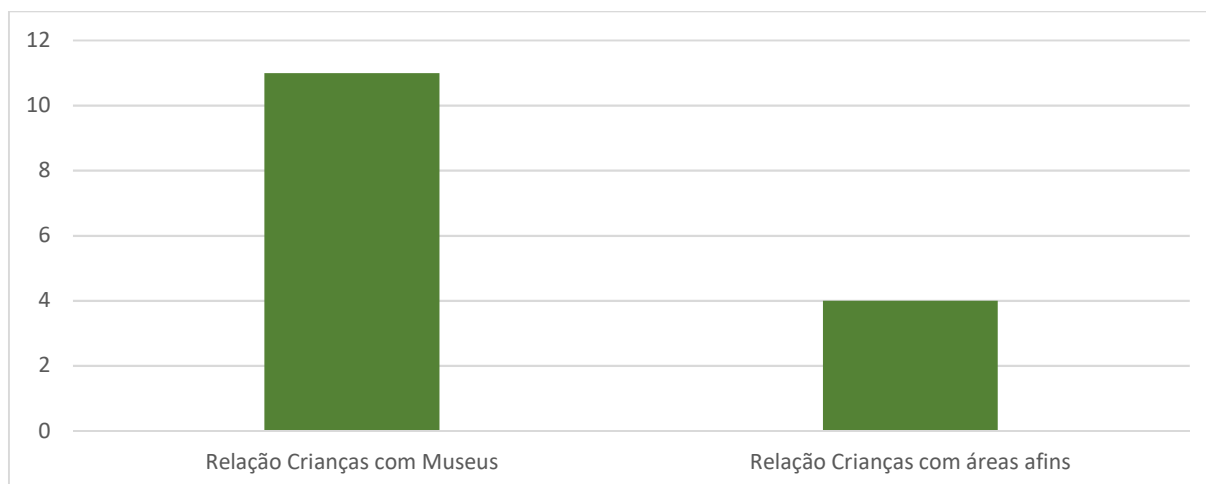


Fonte: gráfico elaborado pela autora, 2019

Das 15 produções selecionadas, dois artigos se constituem como levantamentos de ações voltadas para crianças pequenas em museus. As demais produções realizam, com base em dados coletados *in loco* por meio de diferentes estratégias metodológicas, descrição e análise de situações que envolvem a presença de crianças de zero a seis em contextos museais. O *corpus* da análise é, portanto, majoritariamente descritivo. Ainda que as produções abordem situações singulares e complexas, ao olhar para o conjunto das descrições é possível perceber recorrências, que serão analisadas nos capítulos seguintes.

Seguindo com o panorama geral das produções selecionadas, estas podem ser classificadas em dois grandes grupos de acordo com o seu foco. O primeiro grupo é aquele que tematiza especificamente a relação de crianças pequenas com museus, suas proposições e/ou acervos. O segundo tematiza a relação de crianças pequenas com as áreas afins aos museus e seus acervos, e aborda a visita a instituições museais como estratégia de aproximação das crianças dos conhecimentos destas áreas afins. O gráfico 9, a seguir, apresenta a quantidade de produções classificadas em cada um dos grupos.

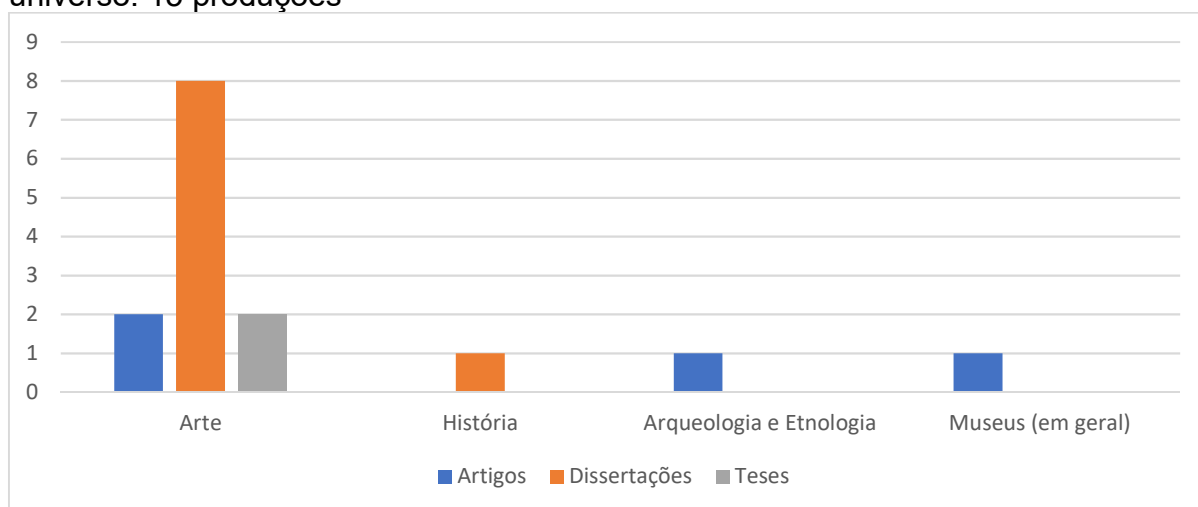
Gráfico 9 – número de produções por foco da pesquisa



Fonte: gráfico elaborado pela autora, 2019

Das quinze produções selecionadas, onze, ou pouco mais de dois terços, focalizam a relação de crianças pequenas com museus; enquanto quatro têm como tema sua relação com áreas afins, abordando o museu como uma estratégia metodológica de aproximação com os conteúdos das áreas de conhecimento. Dentre essas quatro, chama à atenção o fato de todas se referirem a conteúdos de artes visuais, apesar da multiplicidade de tipologias de museus e acervos. A prevalência da relação com acervos de arte nas produções não se restringe este grupo, mas permeia o *corpus* selecionado. O gráfico 10, a seguir, permite a percepção desta prevalência, ao representar a quantidade de produções que referem cada tipologia de acervo presente no conjunto selecionado.

Gráfico 10 – número de produções por tipologia de acervo dos museus pesquisados universo: 15 produções



Fonte: gráfico elaborado pela autora, 2019

Das quinze produções selecionadas para análise, doze (dois artigos, oito dissertações e duas teses) abordam a relação de crianças pequenas com museus de arte; uma dissertação com um museu histórico; um artigo com um museu de arqueologia e etnologia; e um artigo se refere à relação com museus de modo geral. Desta forma, 80% das produções se referem especificamente a acervos artísticos. Para perspectivar esta proporção, destaca-se que não há uma relação direta entre ela e a proporção de museus com acervos de arte no campo museal brasileiro: de acordo o Guia Brasileiro dos Museus (BRASIL, 2011a), 53,4% dos museus brasileiros têm acervos de artes, enquanto 67% tem acervos históricos; 29,5% têm acervos antropológicos e etnográficos e 26,9% acervo arqueológico.

Em relação à localização geográfica dos museus pesquisados, que nem sempre coincide com o local de elaboração das produções, há um universo de oito municípios: Rio de Janeiro (RJ), Curitiba (PR), Porto Alegre (RS), São Paulo (SP), Fortaleza (CE), Florianópolis (SC), Joinville (SC) e Vitória (ES). Destaca-se inicialmente o fato de os municípios, à exceção de Joinville, serem as capitais de seu estado. Para perspectivar este dado, um elemento relevante é a concentração dos museus: de acordo com o documento Museus em Números (BRASIL, 2011b), apenas um quinto dos municípios brasileiros têm museus e as capitais dos estados concentram quase um terço (30,5%) das instituições museais brasileiras. O percentual de concentração é bastante variável de acordo com as regiões do país, sendo mais alto nas regiões Norte e Nordeste⁷⁶, e menor no Sul e no Sudeste⁷⁷. Santa Catarina, único estado que apresenta uma produção acerca da relação de crianças pequenas com um museu fora da capital, tem o segundo menor percentual dessa concentração (14,1%; apenas Minas Gerais, onde nenhuma produção atendeu aos critérios estabelecidos, tem concentração menor). É válido destacar que, ainda que não seja uma capital, Joinville é o município mais populoso de Santa Catarina, é um polo industrial e tem PIB per capita maior que o da capital Florianópolis⁷⁸. É possível afirmar, então, que todas as produções se referem a museus localizados em grandes centros urbanos.

⁷⁶ 59,6% na região Norte e 51,% na Centro-Oeste, de acordo com o Museus em Números (BRASIL, 2011b)

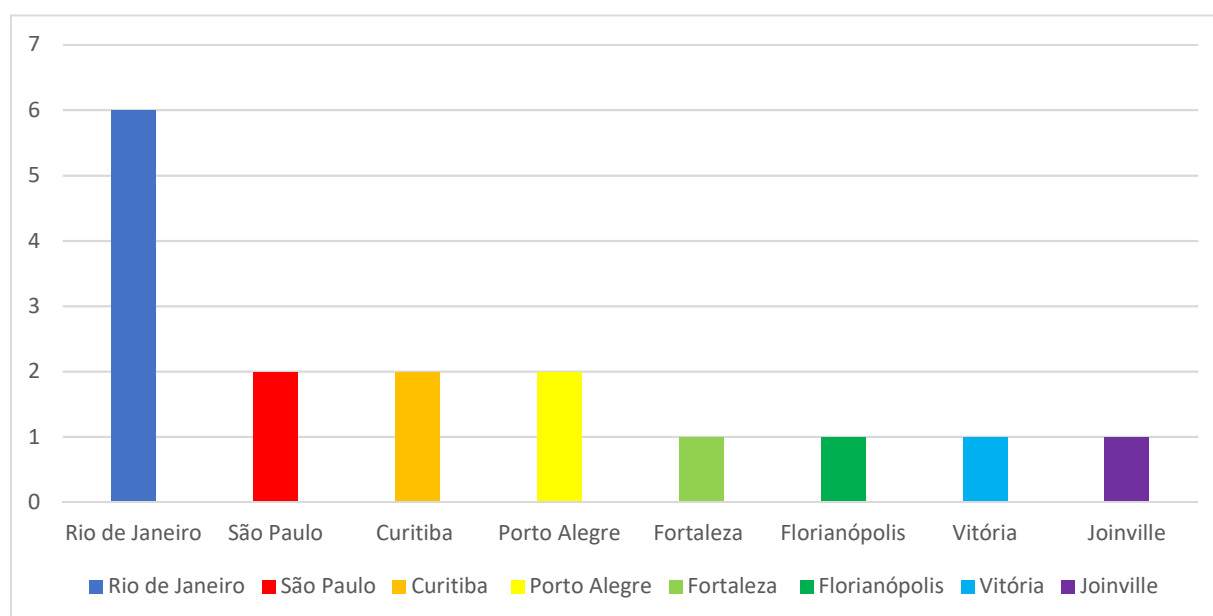
⁷⁷ 18,3% na região Sul e 26,7% na região sudeste (BRASIL, 2011b)

⁷⁸ De acordo com a estimativa do IBGE em 2018, disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/joinville/panorama>

Dentre as capitais com produções selecionadas, duas são os municípios que concentram mais museus no país: São Paulo, com 132 museus, e Rio de Janeiro, com 124. Na faixa de 50 a 100 museus situam-se Curitiba (70 museus) e Porto Alegre (63 museus). O elemento da concentração, ainda que relevante, não pode ser tomado isoladamente para compreender a frequência das produções. Em Salvador, capital da Bahia que tem o 3º maior número de museus do país (71), não foi encontrado, a partir dos levantamentos realizados, nenhuma produção que atendesse aos critérios dessa pesquisa. Recife e Belo Horizonte (44 e 41 museus, respectivamente), não têm produção selecionada apesar de terem mais instituições museais do que Fortaleza (31 museus), Florianópolis (28 museus) e Vitória (10 museus) (BRASIL, 2011b).

Não é possível traçar um padrão de proporcionalidade direta entre o número de museus por município e as elaborações selecionadas, ainda que haja certa proporcionalidade. O quadro 11, a seguir, sistematiza o número de produções que tematizam museu(s) de cada município⁷⁹:

Gráfico 11 – número de produções por município de localização dos museus pesquisados. Universo: 15 produções⁸⁰



Fonte: gráfico elaborado pela autora, 2019

⁷⁹ Tendo em vista que o objetivo é apresentar os dados por município, para a elaboração do gráfico a pesquisas de Santos (2017) foi considerada duas vezes, pois se refere a um museu do Rio de Janeiro e um de São Paulo. Dessa forma, o gráfico apresenta 16 resultados ainda que o universo tenha 15 produções.

⁸⁰ O gráfico apresenta dezesseis ocorrências pelo fato de uma das produções abarcar museus de dois municípios.

Os museus do município do Rio de Janeiro (município que soma 124 museus de acordo com BRASIL, 2011b) são os mais pesquisados no *corpus*, sendo tematizados em seis das quinze produções selecionadas. São Paulo (que soma 132 museus), Curitiba (que soma 70 museus) e Porto Alegre (que soma 63 museus), em duas produções cada. Florianópolis (que soma 28 museus), Vitória (que soma 10 museus) e Joinville (que soma 09 museus), em uma produção cada.

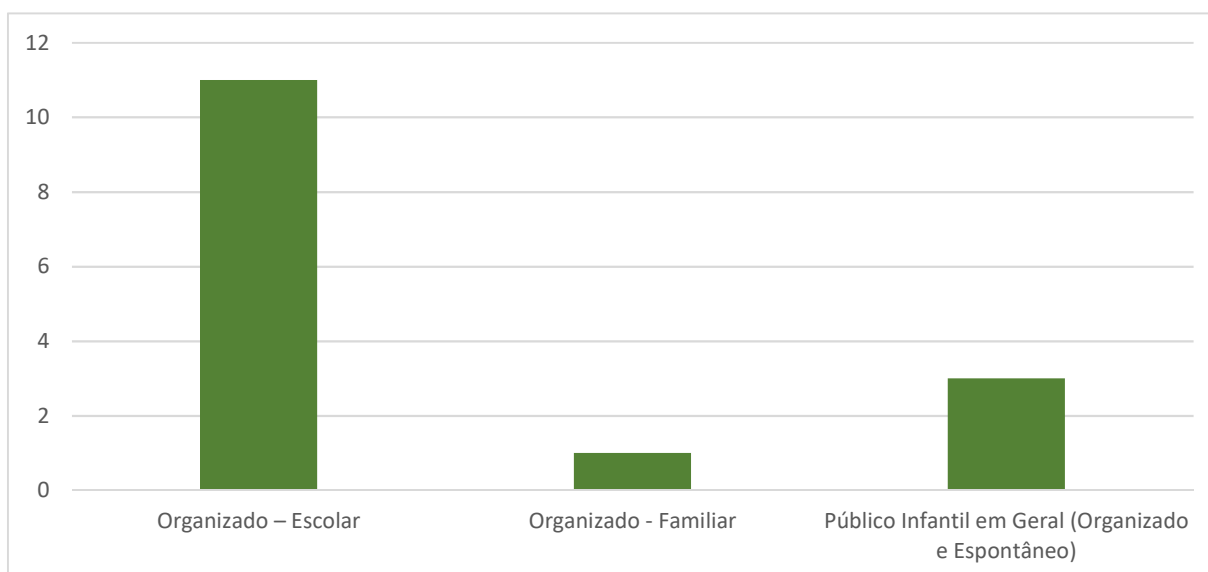
A grande discrepância na proporcionalidade está entre Rio de Janeiro e São Paulo: a capital fluminense tem três vezes mais produções do que a paulista, sendo que o número de museus é muito próximo. Uma hipótese para a concentração no Rio de Janeiro é a existência do único grupo de pesquisa especificamente voltado para a relação de crianças com museus, o já mencionado GEPEMCI. Não foram encontrados levantamentos nacionais que mapeiem as proposições para crianças pequenas nos museus do país – a exemplo do que as pesquisadoras do GEPEMCI têm feito no Rio de Janeiro (CARVALHO; LOPES; RESINENTTI, 2017) – que permitiriam tecer outras relações entre os dados. Indica-se a pertinência de pesquisas futuras que contribuam para o campo pelo levantamento/mapeamento das proposições em museus voltadas a crianças de zero a seis anos.

Tendo em conta que a visita de crianças pequenas em museus depende em absoluto que adultos oportunizem a elas este contato, é relevante compreender em que contexto tem se dado essa oportunidade. No que se refere à tipologia de públicos das proposições mapeadas e/ou descritas nas produções, dois aspectos podem auxiliar para esta compreensão. O primeiro é a forma como esse acesso se dá – se organizada⁸¹, ou seja, a partir de uma ação educativa planejada, com horário e percurso definidos – ou se como público espontâneo. A segunda questão é qual instituição tem proporcionado as crianças este acesso.

O gráfico 12, a seguir, apresenta visualmente a distribuição das ações abarcadas na produção selecionada em relação a estas questões.

⁸¹ O verbete "Público de museu" do Dicionário Crítico de Política Cultural (ALMEIDA; COELHO, 2012) apresenta algumas formas de classificar os públicos, dentre elas as categorias organizativas: público organizado e público livre ou espontâneo. De acordo com o verbete, o público organizado visita o museu em grupo, com horário determinado, roteiro definido e geralmente com a presença de um profissional do museu, sendo as escolhas dos visitantes circunscritas ao planejamento do organizador da visita. Entende-se que a visita do público organizado implica, então, em um planejamento prévio da instituição museal, seja pela realização de agendamento para um grupo específico, seja pela proposição de eventos educativos-culturais aos quais o público faça sua adesão formando um grupo, com ou sem inscrições prévias. Em contraposição a este, o público espontâneo visita o museu sem qualquer compromisso com horário ou roteiro, fazendo seu próprio percurso nos horários usuais de abertura do museu, sem adesão a um grupo ou ação educativa.

Gráfico 12 – número de produções por contexto de acesso aos museus
universo: 15 produções



Fonte: gráfico elaborado pela autora, 2019

Dentre as produções selecionadas, há uma grande prevalência de acesso como público organizado, sendo a tipologia específica de doze produções; nenhuma produção foca especificamente no acesso como público espontâneo; e três produções abarcam as duas categorias de público. Em relação à instituição que oportunizou o acesso, duas categorias foram encontradas: a das instituições escolares⁸² e a instituição familiar. O gráfico demonstra também que a relação museu-escola é responsável, nestas produções, pela maior parte das oportunidades de crianças pequenas visitarem museus. Dentre as produções que apresentam um recorte de público, mais de 90% das produções referem-se ao acesso em visitas organizadas pelo contexto escolar.

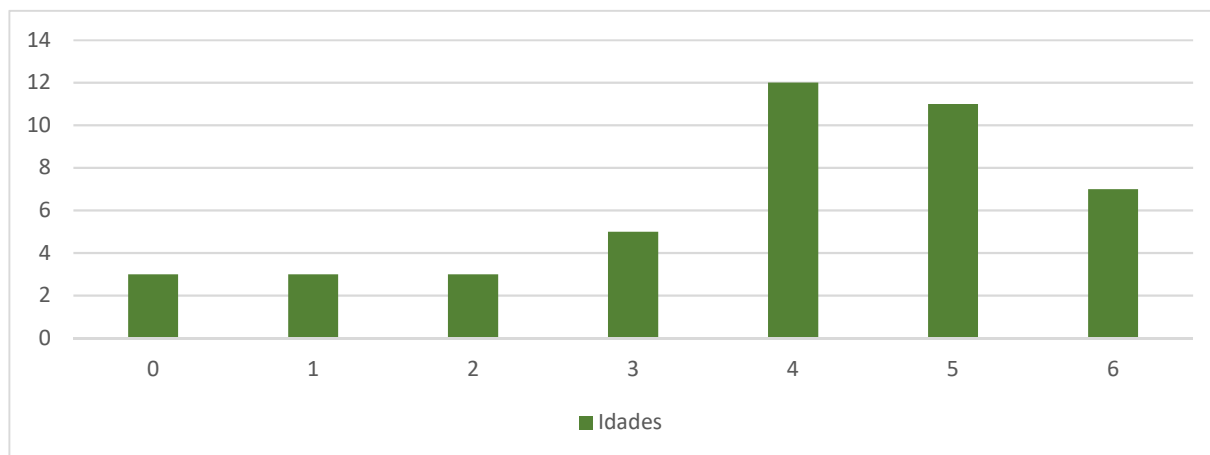
Interessante pontuar que há uma diferenciação entre o público escolar e o familiar no que tange à idade das crianças: a faixa etária de 0 a 3 anos é contemplada nas ações voltadas para o público familiar; enquanto o contexto escolar corresponde à maioria das visitas de crianças de 3 a 6 anos em museus.

As pesquisas têm diversos recortes etários contidos naquele definido para esta pesquisa, que é o de zero a seis anos. O gráfico 13, que se segue, permite a

⁸² Foram agrupadas nesta categoria as produções referentes instituições de educação formal, vinculadas às redes de Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Nas produções estas aparecem com diferentes denominações: "creche", "escola", "creche-escola", "instituição de Educação Infantil"

visualização do número de pesquisas que aborda cada uma das idades deste universo⁸³.

Gráfico 13 – número de produções por idade das crianças nas ações pesquisadas. Universo: 15 produções



Fonte: gráfico elaborado pela autora, 2019

Conforme demonstrado no gráfico, as produções se concentram na faixa de quatro a seis anos, com um pico na idade de quatro anos. Ainda que a maioria das produções faça referência aos anos finais da pequena infância (4 a 6 anos). Pondera-se que a menor incidência da idade de seis anos pode ter relação com a entrada das crianças dessa idade no segmento do Ensino Fundamental, ou seja, que essa faixa etária está contemplada em outras pesquisas, que não as selecionadas tendo em vista os critérios estipulados.

Como síntese deste item, pode-se afirmar que as pesquisas têm abordagem qualitativa, sendo que a maioria se constitui de registros descritivos de experiências. É possível agrupá-los em duas categorias: aqueles que cuja relação entre crianças e museus é principal, no qual se enquadra a maioria das produções, e aqueles em que esta é secundária, sendo o principal a relação das crianças com a arte e o museu compreendido como uma ferramenta para sua efetivação. A tipologia de acervo mais referida é a de artes visuais, sendo 80% das pesquisas voltados a museus de artes.

O público focalizado nas produções é majoritariamente o escolar, em contexto organizado. O recorte etário das pesquisas é variado, com diferentes faixas entre 0 e 6 anos, sendo prevalente a faixa etária de 4 a 6 anos.

⁸³ tendo em vista que o objetivo é apresentar os dados por idade, as pesquisas que apresentam recortes etários com amplitude maior do que um ano de vida foram consideradas mais de uma vez. Por exemplo, uma pesquisa que contempla crianças de zero a três anos foi contada nos anos 0, 1, 2 e 3.

CAPÍTULO 3

CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS, MUSEUS, E SUA RELAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: DIÁLOGOS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.



Imagem 4. Luís Augusto no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
Fonte: acervo pessoal Vera Schaefer.

Uma vez apresentadas as principais características das produções acadêmicas selecionadas, este capítulo tem por objetivo sistematizar e analisar contribuições presentes nestes estudos que auxiliem na compreensão da relação entre crianças de zero a seis anos e museus de tipologia tradicional. Nesse sentido, foram eleitos três eixos: a criança de zero a seis anos, o museu, e a relação entre crianças pequenas e museus. Os principais dados coletados nas produções analisadas serão apresentados, em cada um destes eixos, em diálogo com contribuições do Materialismo Histórico-Dialético, sobretudo a partir de suas expressões na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

3.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Considera-se fundamental iniciar a análise, então, expressando os fundamentos teóricos que permearam este processo; explicitar as “lentes” pelas quais se olha para o mundo, e, mais especificamente, para o tema das relações entre os museus e as crianças de zero a seis anos. Nas palavras do filósofo marxista Karel Kosik,

O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é realidade? (KOSIK, 1976 p.35)

A concepção de realidade que embasa esta pesquisa é a perspectiva marxista. Tonet (2013) situa o pensamento de Marx como uma ontologia, o que significa que uma compreensão geral do ser social – o que é a realidade? – precede as questões relativas às formas de conhecer, e dela dependem as questões relativas ao conhecimento. Dessa forma, é a realidade, e não a razão puramente, que estabelece limites, possibilidades e procedimentos para o conhecimento. A ontologia, em interação com a ciência, produz um conhecimento adequado da realidade social (TONET, 2013).

Tendo em vista tal caráter ontológico, a ciência não é compreendida como uma produção neutra, no sentido de que esta é dependente da concepção de realidade de quem a produz. A produção de ciência é sempre interessada, sempre se relaciona a concepções de mundo e interesses. Entende-se portanto como necessário em qualquer produção de conhecimento indagar, elaborar e explicitar a partir de quais concepções se busca compreender o mundo e a partir de que bases se visa constituir

elaborações sobre ele. Nesta dissertação, optou-se pela compreensão de mundo do Materialismo Histórico-Dialético, sobretudo a partir de sua expressão nas ideias pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica e na compreensão de desenvolvimento infantil da Psicologia Histórico-Cultural.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica brasileira que tem no trabalho de elaboração de Dermeval Saviani sua origem como tal. Tendo como ponto de partida o referencial marxista, tal concepção defende que a humanização⁸⁴ é um processo social e que a educação deve ter o saber objetivo historicamente produzido como matéria prima de sua atividade e a apropriação desse saber por todos – o que significa a reapropriação pelas camadas trabalhadoras – como finalidade (SAVIANI, 1997).

Nesta concepção sócio-histórica, a educação é necessariamente pensada vinculada aos interesses populares, na relação com o desenvolvimento social e com a questão das classes sociais (SAVIANI, 1997). O projeto defendido por esta pedagogia é o da formação omnilateral⁸⁵ “entendido como a apropriação ativa do patrimônio cultural pelo indivíduo no processo de fazer-se membro do gênero humano” (DUARTE e DELLA FONTE, 2010, p. X). Nas palavras de Marx,

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*[...] (MARX, 2010, p. 108, grifos do original).

Defender o projeto de uma educação omnilateral passa portanto, do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, por lutar política e eticamente contra todo modo de vida que coloque obstáculos ao enriquecimento do existir humano. Tal pedagogia constitui-se como teoria crítica, pois considera os determinantes sociais da educação,

⁸⁴ A humanização é concebida, nesta perspectiva, como o processo no qual o indivíduo aprende a ser homem/mulher no seu contexto social, ou seja, o processo de formação das características humanas que se expressam nas habilidades, capacidades e aptidões desenvolvidas pelos humanos por meio de sua atividade, ao longo da história (MELLO, 2007).

⁸⁵ A ideia de formação omnilateral, ou de omnilateralidade, refere-se à formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões e possibilidades, de forma que possa atuar sobre o real com todas as suas faculdades humanas e seu potencial de humanização. A omnilateralidade é pensada em oposição à formação unilateral e fragmentada. No campo marxista, compreende-se que a lógica do sistema capitalista predispõe a uma formação unilateral, tendo em vista a própria separação da sociedade em classes sociais, com diferentes possibilidades de apropriação e explicação da realidade, e características da divisão do trabalho sob esta lógica, como o trabalho alienado, a divisão entre trabalho manual e intelectual, a superespecialização, dentre outras (LUDWIG, 2018).

compreendendo que esta não tem autonomia plena em relação à estrutura social (SAVIANI, 1997). Não é, por outro lado, uma pedagogia reprodutivista⁸⁶, pois entende que a educação, por meio de suas especificidades, pode contribuir para o processo de superação dessa mesma estrutura (DUARTE, 2001). A referência da Pedagogia Histórico-Crítica é, portanto, a da transformação da realidade, e não de sua manutenção (SAVIANI, 1997).

Saviani (ibidem) defende, nesse sentido, que os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica são os da concepção dialética da história. A primeira denominação proposta para sua teoria pedagógica foi, inclusive, “Pedagogia Dialética”, mas posteriormente considerou que a denominação gerava dificuldades pela existência de um entendimento idealista do conceito, divergente daquele almejado. Cunhou então a expressão “Concepção Histórico-Crítica” no sentido de “reter o caráter crítico da articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (SAVIANI, 1997, p. 82-83).

A Pedagogia Histórico-Crítica busca então responder criticamente à questão: de que formas a educação pode contribuir para a transformação social?

A resposta encontrada se estrutura a partir da premissa de que a história é uma construção social permeada de contradições, e que a contribuição principal da educação é a de favorecer a humanização dos sujeitos históricos garantindo-lhes o direito à cultura, ou seja, transmitindo a eles o que as gerações que os precederam produziram de mais elaborado. Sua principal defesa é, portanto, a da socialização da arte, das ciências e da filosofia.

Tendo em vista, por um lado, a consideração do museu como contexto com enorme potencial para a transmissão do patrimônio cultural, por meio da comunicação da atividade humana objetivada nos seus acervos, e, por outro, a constituição histórica

⁸⁶ Quando o autor se refere ao reprodutivismo e à visão reprodutivista, está se reportando às teorias sobre a educação que ele organizou sob a denominação de Crítico-Reprodutivistas: a dos aparelhos ideológicos do Estado de Althusser, a de violência simbólica de Bourdieu e Passeron e a da escola capitalista, de Baudelot e Establet (SAVIANI, 1997). Tais teorias, que surgem nos anos que sucederam o Movimento de Maio de 1968 na França, têm como axioma zero que a cultura legítima e reproduz as relações de força que lhe servem de base, se constituindo como violência simbólica, não havendo possibilidade de transformação sem uma alteração na estrutura social. Saviani (ibidem) considera que, se estas teorias trazem categorias de grande relevância para a compreensão da realidade, sua limitação está em não considerar o caráter contraditório da sociedade, cujo desenvolvimento pode conduzir à transformação e mesmo à superação da conformação social. As teorias Crítico-Reprodutivistas não propõem a pensar soluções no campo da educação, pois consideram que a transformação só pode se dar a nível estrutural

do campo museal como um espaço destinados à classe dominante, a Pedagogia Histórico-Crítica se impõe como a teoria pedagógica que melhor apresenta possibilidades para a análise da relação das crianças de zero a seis anos com as instituições museais no sentido de pensar o aspecto da democratização da cultura.

Se há um pressuposto nesta teoria pedagógica – o de que há conteúdos artísticos, científicos e filosóficos que representam o que de mais desenvolvido a humanidade já produziu e de que estes devem ser transmitidos (DUARTE, 2016) – a forma de transmissão depende de uma avaliação que considere, no mínimo, quatro elementos: quem é o sujeito que transmite, quem é o sujeito a quem se transmite, o que se deseja transmitir e em que circunstâncias a transmissão será realizada (idem, ibidem). Não há, portanto, uma forma única de ensinar que se articula à Pedagogia Histórico-Crítica. Saviani fala da “descoberta das formas adequadas de desenvolvimento pedagógico” (SAVIANI, 1997, p.18) como a organização dos espaços, tempos e procedimentos por meio dos quais cada indivíduo possa humanizar-se (idem, ibidem). Dessa forma, é certo que pensar a educação museal a partir desta perspectiva passa por destacar e reconhecer as particularidades das instituições museais – no contexto desta pesquisa, especificamente aquelas classificadas como museus tradicionais – sobretudo em relação à potencialidade do contato direto com objetificações materiais.

Pensar a educação museal voltada para as crianças de zero a seis anos requer considerar, para além das especificidades do contexto museal, as particularidades desta etapa do desenvolvimento humano. A teoria escolhida para tanto, nesta análise, é a Psicologia Histórico-Cultural. A coerência desta teoria psicológica para embasar uma pesquisa vinculada à pedagogia encontra respaldo em Scalcon (2002), que pontua as articulações destas a partir da partilha da mesma matriz teórica, o Materialismo Histórico-Dialético, e do fato de a Psicologia Histórico-Cultural

[...] ser uma teoria capaz de explicar a natureza social e dos processos psicológicos e por entender a realidade dos indivíduos como síntese de múltiplas determinações sociais, psicológicas e biológicas, conforme preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica (SCALCON, 2002, p. 9)

A afinidade entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica é também defendida por Duarte (2013). De acordo com o autor, entre uma teoria psicológica e a prática educativa há necessariamente a mediação de uma teoria pedagógica, e a coerência com a concepção de desenvolvimento da humanidade daquela é critério para avaliar a adequação desta teoria mediadora. Assim, Duarte

(2013, p. 22) considera uma "incoerência incontornável" adotar a Psicologia Histórico-Cultural sem considerar sua referência histórica de desenvolvimento, associada a seu surgimento no "contexto social, político e ideológico de luta pela construção do socialismo"(idem, ibidem).

A corrente psicológica Histórico-Cultural tem sua origem na década de 1920, no contexto da União Soviética pouco após a Revolução Russa⁸⁷, uma época, segundo Rivière (1984, p. 8), "sentida como um começo em que tudo deveria ser recriado"⁸⁸ – a ciência, a arte, a sociedade e o próprio homem. Neste contexto, Vygotsky⁸⁹ se envolveu nas discussões para a construção de uma psicologia coerente com os conceitos marxistas (RIVIÈRE, 1984). Em meados dos anos 1920, Vygotsky formou um pequeno grupo de trabalho com Leontiev⁹⁰ e Luria⁹¹, denominado por eles de Troika⁹² (RIVIÈRE, 1984), com o ambicioso objetivo de mapear e analisar, histórica e criticamente, a situação da psicologia soviética e universal e, então, propor uma alternativa teórica⁹³.

⁸⁷ A Revolução Russa constituiu-se como uma série de eventos políticos iniciados em 1917 na Rússia, que resultou no estabelecimento do poder soviético sob o controle do partido Bolchevique. O termo Bolchevique refere-se a uma facção do Partido Operário Social Democrata Russo e remonta ao segundo congresso do partido, em 1903, quando houve a cisão entre Bolcheviques, liderados por Lênin, e os Mencheviques, liderados por Martov. A partir do processo revolucionário, instalou-se a União Soviética (URSS), em um projeto de socialismo visando a transição para o comunismo. Foi, portanto, um processo que visou a superação do capitalismo.

⁸⁸ no original em espanhol: "una época sentida como un comienzo, en que todo debía ser recreado" (RIVIÈRE, 1984, p. 8)

⁸⁹ Lev Semyonovich Vygotsky (também grafado Vigotsky ou Vigotski) nasceu na Bielorrússia, na cidade de Orsha, em 1896. Cresceu em um contexto cultural que lhe proporcionou uma forte formação humanista, e quando adolescente estudou especialmente a dialética Hegeliana. Fez seus estudos superiores em direito, ainda que sua opção inicial tenha sido a medicina (formação que retomou nos anos 1930, por conta de seus estudos acerca da organização neurológica, mas não teve tempo de finalizar tendo em conta sua morte precoce, em 1934). Assim, contribuiu para o estudo do campo da psicologia não como um psicólogo, mas como um crítico. Em dez anos de produção, entre sua aproximação com este campo e sua morte, deixou mais de 200 produções acadêmicas (RIVIÈRE, 1984). De acordo com Rivière (ibidem, p. 14), "em muitos sentidos, Vygotsky era um filho da revolução e se incorporou ativamente ao projeto de construir uma nova sociedade e desenvolver uma nova cultura" (no original, em espanhol: "en muchos sentidos, Vygotsky era un hijo de la revolución y se incorporó activamente al proyecto de hacer una nueva sociedad y desarrollar una nueva cultura")

⁹⁰ Alexander Romanovich Luria (1902-1977), neuropsicólogo russo especialista em psicologia do desenvolvimento (LUDWIG, 2018)

⁹¹ Alexei Nicolaievich Leontiev (1904-1979), fez seus estudos na Faculdade de História e Filologia, na qual estudou psicologia e graduou-se no que seria posteriormente chamado de Ciências Sociais (LEONTIEV..., s/d).

⁹² A tradução literal de Troika, em russo тройка, é de carro ou trenó conduzido por três cavalos emparelhados. A expressão é utilizada no sentido figurado para designar um agrupamento de três personagens com poder e autoridade simétricos que se reúnem em um mesmo esforço ou missão (TROÏKA..., 1993; TROICA... 2019)

⁹³ Para dados acerca desta situação, ver o capítulo 1 de Scalcon (2002), assim como Rivière (1984)

A proposta formulada pela Psicologia Histórico-Cultural inaugurou uma nova forma de conceber a unidade sujeito-objeto, que tem como particularidade a consideração dos aspectos cultural e histórico-social (SCALCON, 2002), situando os fenômenos psíquicos como parte de um todo maior: a vida social (DUARTE, 2013). Dessa forma, o sujeito não é compreendido nem como um reflexo passivo do meio, nem em uma perspectiva inatista, que considera sua constituição como anterior ao contato com a realidade social; mas sim como resultado da relação (RIVIÈRE, 1984), pela qual se dá o processo de apropriação da experiência humana histórica e culturalmente acumulada. Nas palavras de Duarte,

a psicologia histórico-cultural, é antes de tudo, uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem se desenvolver plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano. (DUARTE, 2013, p.26).

Nesta perspectiva, destaca-se então o caráter relacional do desenvolvimento. O aspecto biológico, ou seja, o que a natureza provê, é concebido como condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento das qualidades humanas. Estas são apropriações que dependem da relação com a cultura – objetos materiais e intelectuais que condensam as qualidades histórica e socialmente criadas e desenvolvidas pela humanidade – assim como da relação com sujeitos mais experientes nesta cultura. De acordo com Leontiev (2004), a apropriação por meio da relação se configura em processo de educação. Dessa forma, pensar a educação de crianças de zero a seis anos nos contextos museais em consonância com a perspectiva Histórico-Cultural implica na compreensão de que nesta fase da vida a criança está se introduzindo na cultura humana, se apropriando de qualidades especificamente humanas. A criança pequena é assim vista como um ser histórico, social e capaz; e o adulto como sujeito mais experiente que media sua relação com a cultura. Esta mediação tem influência tanto na ontogênese – que é o desenvolvimento psíquico em termos individuais (DUARTE, 2016) – quanto na filogênese – que é o desenvolvimento em termos da história da humanidade (idem, ibidem): de acordo com Leontiev (2004), o processo de apropriação da cultura permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores, partindo desta "elevação" para se relacionar com o mundo. Isso permite que as novas gerações superem as anteriores no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social (MELLO, 2007). Nas palavras de Leontiev,

está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 2004, p. 284)

Dessa forma, a transmissão da cultura humana às novas gerações é pré-requisito para o movimento da história.

O desenvolvimento infantil é concebido, nesta perspectiva, não como linear, evolutivo, resultado de uma acumulação de mudanças independentes. Nas palavras de Vygotski,

[...]pelo contrário, acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, pela irregularidade no desenvolvimento das distintas funções, a metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma a outra, a interrelação de fatores internos e externos e os processos adaptativos que superam e vencem os obstáculos com os quais se depara o pequeno⁹⁴ (VYGOTSKI, 1930 apud RIVIÈRE, 1984, p. 51, tradução livre do espanhol)

A partir dessas bases, Leontiev elaborou a ideia da existência de uma atividade⁹⁵ dominante – ou atividade principal⁹⁶ – para cada estágio do desenvolvimento psíquico (LEONTIEV, 2004). De acordo com o autor (ibidem), a dominância da atividade não é definida por uma questão quantitativa (a atividade mais realizada pela criança ou aquela à que mais consagra tempo), mas por três critérios:

1. ser aquela no interior da qual se formam tipos novos atividades, até então ausentes;
2. ser aquela na qual se formam ou se reorganizam processos psíquicos (imaginação ativa, raciocínio abstrato etc.) e
3. ser a de que dependem as principais mudanças da personalidade observadas na etapa de desenvolvimento. Ou seja, a atividade dominante é aquela que move o desenvolvimento e modifica a forma das relações da criança com a realidade.

A partir destas contribuições, assim como do estudo de diversos outros pesquisadores, Elkonin (1987) elaborou a periodização do desenvolvimento indicando as atividades dominantes em cada etapa da infância. A faixa etária que interessa a

⁹⁴ No original em espanhol, "*Por el contrario, nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos y internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con que se cruza el pequeño*" (VYGOTSKI, 1930 apud RIVIÈRE, 1984, p. 51).

⁹⁵ A atividade humana é constituída, nesta perspectiva, pelos seguintes elementos fundamentais: o motivo (o porquê/gerador da atividade), as ações (componentes básicos da atividade) e as operações (meios práticos pelos quais as ações se efetivam) (PASQUALINI; FERRACIOLI, 2012)

⁹⁶ Os termos "atividade dominante" e "atividade principal" são variantes da tradução (ARCE; SILVA, 2012). O termo "atividade dominante" é utilizado na tradução estudada (LEONTIEV, 2004).

esta pesquisa (0 a 6 anos) compreende, para o autor, três etapas do desenvolvimento às quais correspondem as seguintes atividades dominantes: a comunicação emocional direta com os adultos, nos primeiros meses de vida; a atividade objetal-manipulatória, na primeira infância, e a brincadeira de papéis⁹⁷ na idade pré-escolar (ELKONIN, 1987).

A comunicação emocional com os adultos é compreendida pelo autor como uma ação complexa de comunicação, que se inicia muito cedo, antes mesmo da formação do ato de apreensão dos objetos (ou seja, antes da manipulação de objetos) e se realiza por meios específicos. Esta não se restringe, portanto, à interação prática com os adultos, à atividade prática conjunta, ainda que em seu seio comecem a se formar as ações orientativas e sensório-motoras de manipulação (idem, ibidem).

Em um segundo momento, a comunicação emocional passa a ser secundária, aparecendo em primeiro plano a colaboração prática. Nesta etapa, a atividade dominante da criança é a manipulação de objetos, no sentido de assimilar as formas socialmente elaboradas de ação com eles (idem, ibidem)⁹⁸. Já na idade pré-escolar a atividade dominante é a brincadeira de papéis, que tem como característica a inserção da ação com o objeto no contexto das relações humanas, ou seja, o domínio do sentido social do objeto. Esta inserção se dá por meio particulares:

[...] a ação da criança assumir o papel da pessoa adulta e suas funções sociais e laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução nas ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc⁹⁹ (ELKONIN, 1987, p. 118, tradução livre do espanhol)

Importante reiterar que esta abordagem psicológica considera a natureza histórico-social do desenvolvimento (MARTINS, 2012). Elkonin (1987) pontua que as etapas de desenvolvimento não são fixas, têm relação com o lugar ocupado pela criança em seu contexto histórico – a brincadeira de papéis, por exemplo, só teria surgido a partir do momento em que as crianças deixaram de participar diretamente

⁹⁷ No espanhol, "*juego de roles*" (ELKONIN, 1987, p. 118)

⁹⁸ Elkonin (1987) pontua que pode parecer contraditório que o desenvolvimento da fala não seja a atividade dominante desta etapa, uma vez que a criança passa da ausência da fala, se comunicando por meios mímicos, para a condição de "ser falante que emprega um léxico e formas gramaticais relativamente ricos" (ELKONIN, 1987, p. 118 – no original em espanhol, "ser parlante que emplea un léxico y formas gramaticales relativamente ricos"). Porém, segundo o autor (ibidem), a análise dos contatos verbais mostra a relação com os objetos como meio e fim da linguagem da criança – a comunicação está mediada por ações objetais, assim como organiza a colaboração com o adulto na atividade objetal conjunta. Assim, o desenvolvimento da fala não contradiz a dominância da atividade objetal-manipulatória (idem, ibidem).

⁹⁹ no original em espanhol: "*la asunción, por el niño, del rol de la persona adulta y de sus funciones socio-laborales, el carácter representativo generalizado de la reproducción en las acciones objetales, la transferencia de los significados de un objeto a otro, etc.*" (ELKONIN, 1987, p. 118)

do sistema produtivo junto com os adultos. Leontiev (2004) aponta para outra questão: uma intensa desigualdade no desenvolvimento dos homens dentro de um mesmo tempo histórico,

produto da desigualdade econômica, das desigualdades de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formada no decurso de um processo histórico (LEONTIEV, 2004, p. 293)

Dessa forma, falar em periodização não significa considerar que todos e todas terão as mesmas aquisições em determinado momento da vida. Ao contrário, essa teoria é fundada na premissa de que o desenvolvimento é dependente da apropriação da experiência humana acumulada e, portanto, das condições concretas dessa apropriação. Nesse sentido, a periodização não deve ser considerada como indicador do que esperar, de quando algo acontecerá (MARTINS, 2012); mas sim como indicativo para o planejamento do trabalho educativo intencional no sentido de favorecer o desenvolvimento.

As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural são vastas e abarcam diferentes aspectos do desenvolvimento e da educação. Alguns deles serão apresentados e discutidos a seguir, em diálogo com as produções acadêmicas que constituem o *corpus* de análise desta pesquisa. O objetivo desta introdução foi o de situar sucintamente o contexto de formulação destas teorias, mas sobretudo, definir os interesses que movem a produção da ciência a partir delas: a concepção aqui defendida interessa-se pela socialização da cultura historicamente produzida pela humanidade, do conhecimento artístico, científico e filosófico, e compreende esta socialização como fundamental para o desenvolvimento das crianças – e dos seres humanos de todas as etapas geracionais – e para a transformação da realidade.

Afirmar esse interesse, que implica na não neutralidade do conhecimento e de sua produção, não se confunde, na perspectiva aqui adotada, com a negação da objetividade. Saviani (1997) é claro ao diferenciar as duas questões: de acordo com o autor, a neutralidade diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento; a objetividade, por sua vez, diz respeito à correspondência entre o conhecimento e a realidade. Defende-se assim uma posição diferente do positivismo (que pregava a vinculação entre neutralidade e objetividade), pois entende-se que não há conhecimento desinteressado, mas há sim a possibilidade de uma aproximação entre o conhecimento e o real, uma vez que nem todo interesse é impeditivo ao

conhecimento objetivo, “embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento é condicionado historicamente” (SAVIANI, 1997, p.68). Dessa forma, afirma-se a possibilidade da busca por um conhecimento objetivo, sem que isso implique em defender que o conhecimento é imutável e não deva ser questionado, “como se a objetividade implicasse que o conhecimento tivesse liquidado de uma vez por todas qualquer indagação sobre a realidade conhecida” (DUARTE, 2010b, p. 118), mas compreendendo que existe um processo histórico de sua apropriação objetiva pela humanidade.

É a partir destas compreensões que foi formulada a análise que se segue. Tendo em vista que nenhuma produção analisada se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e aquelas que referenciam a Psicologia Histórico-Cultural o fazem, em sua maioria, em uma perspectiva distinta da aqui defendida¹⁰⁰, optou-se por, em cada eixo, sistematizar as contribuições consideradas mais relevantes para a discussão da relação entre crianças de zero a seis anos e debater com elas a partir do referencial teórico eleito, além de contribuições da área da museologia e da educação museal. É o que será apresentado a seguir.

3.2 CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS

As elaborações teóricas selecionadas para esta pesquisa têm, em sua maioria, a criança de zero a seis anos como sujeito central de investigação. Concorde-se com Gabre (2011), quando pontua que o trabalho pedagógico é produto de quem pensamos que a criança seja. Assim, ainda que não seja objeto dessa pesquisa a análise das concepções de criança, infância, desenvolvimento infantil e educação que embasam a produção acadêmica brasileira acerca da relação de crianças pequenas e museus – um inexplorado tema para outra pesquisa no campo da educação museal – entende-se como fundamental iniciar pontuando algumas questões para a compreensão como se entende esta criança que está em relação com os museus.

Inicialmente, pontua-se que o *corpus* de análise apresenta a infância como uma categoria e uma condição histórica socialmente constituída. Concorde-se com Santos (2017) quando afirma que tal perspectiva permite perceber os lugares simbólicos e concretos das crianças em nossa sociedade como construções sociais passíveis de ser alteradas. Perspectivar o (não) lugar das crianças pequenas nos museus (o qual

¹⁰⁰ Para a discussão acerca da utilização de Vigotski em perspectivas que desvinculam sua teoria da perspectiva materialista-histórica, ver Duarte, 2001.

será discutido a seguir) como construção social interessa a essa pesquisa não apenas por afirmar a necessidade de pensá-lo historicamente (como se buscou fazer no capítulo 1), mas também por apontar para a possibilidade de transformação deste lugar simbólico e concreto em um sentido que visa a efetivação dos direitos culturais das crianças de zero a seis anos.

A maioria das produções analisadas pontua a ideia de infância como uma concepção moderna, que tem origem nos séculos XVII/XVIII e considera a infância como uma categoria geracional que mantém particularidades em relação às demais gerações. Anteriormente a esta concepção, as crianças participavam das mesmas instâncias que os adultos, conforme pontua Elkonin (1987) ao abordar o que chama de primeiras etapas do desenvolvimento societário:

o vínculo com a sociedade era direto e imediato: desde a mais tenra idade os pequeno viviam uma vida comum com os adultos. Seu desenvolvimento acontecia no seio desta vida comum como um processo único indivisível. A criança constituía uma parte orgânica da força produtiva da sociedade e sua participação nesta força estava limitada apenas por suas possibilidades físicas¹⁰¹ (ELKONIN, 1987, p. 111, tradução livre do espanhol)

A concepção moderna se caracteriza então pela delimitação da especificidade da infância em relação à idade adulta (em outras palavras, deixou-se de considerar as crianças como pequenos adultos).

Delaval (2013) é a única autora a pontuar a sucessão da supracitada concepção moderna, por uma "concepção moderna liberal" (MARÍN DIAZ apud DELAVALD, 2013, p. 17) na qual as fronteiras claras entre o mundo infantil e mundo adulto estão sendo atenuadas por elementos como a influência da mídia, a tendência em considerar a criança como potencial consumidor e o enfraquecimento da autoridade adulta.

Em outras pesquisas, encontram-se críticas à concepção moderna de infância, mas em um sentido que nos parece oposto a este, por apontar para um aprofundamento da separação entre os "mundos" infantil e adulto, defendendo-se a construção de um novo conceito de infância que não seja adultocêntrico (LOPES, 2014). Esta concepção defende a existência de uma cultura infantil que, ainda que tenha relação com uma cultura maior, é exclusivamente produzida pelas crianças, nas

¹⁰¹ No original em espanhol: "*en las etapas tempranas del desarrollo el vínculo del niño con la sociedad era directo e inmediato: desde la más temprana edad los pequeños vivían una vida común con los adultos. Su desarrollo tenía lugar dentro de esta vida común como un proceso único indivisible. El niño constituía una parte orgánica de la fuerza productiva de la sociedad y su participación en esa fuerza estaba limitada sólo por sus posibilidades físicas*" (ELKONIN, 1987, p. 111).

suas relações entre pares, ou seja, com outras crianças. As crianças são portanto, de acordo com esta perspectiva, produtoras de cultura própria.

Essa é a perspectiva da maioria das produções analisadas, e entende-se que este fato tem estreita relação com a consideração, nestas, das crianças como sujeito da pesquisa, co-produtoras (DELAVALD, 2013), em uma perspectiva de pesquisa **com** crianças e a partir delas (LEITE apud BIBIAN, 2017), sendo suas expressões, em múltiplas linguagens, os dados principais para a análise dos temas. A criança é tomada, assim, como “formuladora de seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas” (LOPES, 2014, p. 22).

Dessa forma, o pesquisador, e o próprio conhecimento, têm, nesta perspectiva, seu lugar deslocado, conforme explicita Dornelles ao falar de “uma nova postura como pesquisador, que se propõe a olhar para elas [as crianças] a partir delas mesmas, e não mais daquilo que outros campos teóricos nos ajudaram a construir” (DORNELLES, 2013, p. 41)

Os saberes próprios produzidos pelas crianças se constituem assim, na referida perspectiva, como a centralidade para a compreensão das especificidades das infâncias. Tal centralidade pode denotar certo apagamento do adulto ao se pensar a relação das crianças pequenas com espaços museais. Entende-se que isto se articula a uma noção romântica de infância (ARCE, 2013), pensada como oposição ao mundo adulto, que pode ser percebida em algumas das produções analisadas, conforme demonstram os exemplos a seguir:

Uma característica que nos acompanha durante a infância, um olhar nítido e sem vícios que nasce ao mundo, mas que, quando adultos, já está embaçado pela pressa, pela falta de paciência, pelo cansaço, pela vontade de objetividade, afastando-nos daquele estado de pasmo, de estranhamento com o habitual (DELAVALD, 2013, p. 83)

Neste exemplo extraído de Delavald (2013), percebe-se uma contraposição entre um olhar positivo para a infância e negativo para a idade adulta. Dornelles, por sua vez, afirma que

[...] ainda que perturbado pelo mundo dos adultos, da cultura, das imagens e das convenções, também carregam a limpidez dos primeiros olhares ou ainda a abertura e a disposição para uma experiência (DORNELLES, 2013, p.99)

O excerto de Dornelles coloca um novo fator para a contraposição pontuada na supracitada elaboração de Delavald (2013): o da perturbação das qualidades infantis

pela interferência do mundo adulto. Pode-se dizer que no terceiro exemplo, a seguir, a autora apresenta esta concepção aplicada à prática da educação museal:

[...] podemos entender, inferir, deduzir que as crianças não têm necessidade que adultos expliquem, perguntem, mostrem as obras. Os adultos, de certo modo, querem que as crianças aprendam determinadas informações sobre as obras e os artistas, além de assumirem também a postura daquele que vigia as crianças, ensinando-as a se comportar nos espaços. Já as crianças querem a experiência, viver o espaço de um modo próprio delas, usando seu corpo, refletindo com seus sentimentos e conhecimentos. (DORNELLES, 2013, p. 88)

Este excerto de Dornelles permite inferir que a autora considera a postura dos adultos de transmitir às crianças conhecimentos e formas de conduta como uma perturbação aos modos e desejos infantis. A autora exprime claramente sua posição de que não é necessário ensinar/explicar às crianças.

A posição de contrariedade à transmissão denota certo grau de inatismo (ARCE; BALDAN, 2013), compreendendo que a criança tem talentos e aptidões que se desenvolvem em um processo educativo calcado em seus interesses (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011), sendo a função do adulto restrita a incentivar e acompanhar este processo. O excerto que se segue, da dissertação de Cargnin (2016), é ilustrativo desta compreensão:

Incentivar a criação e a percepção com as crianças, ser múltiplos como a infância é questão essencial da educação estética, em uma forma de deixar fluir modos únicos de ser e de inventar um mundo novo de possibilidades, assim como o olhar singular que elas têm para a realidade. (CARGNIN, 2016, p. 28)

Arce Hai (2018) aponta a minimização do papel do adulto, em um sentido de permitir o livre aprendizado por parte das crianças, como um dos mitos acerca da educação de crianças de zero a seis anos. Na perspectiva criticada pela autora, a interferência dos adultos seria danosa (ARCE HAI, 2018), as ações de aprendizagem dirigidas, limitadoras do potencial criativo das crianças e autoritárias (BARBOSA, 2013) e a transmissão da cultura, algo que "destrói o *ser criança*" (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 52, grifo no original). As crianças aprenderiam portanto de forma natural, bastando que estivessem em grupo para potencializar sua aprendizagem (ARCE HAI, 2018).

Arce (2013) pontua que esta perspectiva naturalizante do desenvolvimento infantil tem negado a milhares de crianças brasileiras o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento integral. Juntamente com Baldan, a autora desenvolve esta posição afirmando que tal perspectiva deixa as crianças à mercê da esfera cotidiana de sua vida, prejudicando o desenvolvimento daquelas para as quais as ofertas culturais são

pobres, e referendando como naturais diferenças que são fruto de condições sociais e econômicas (ARCE; BALDAN, 2013), de forma que ratifica processos de desigualdade e exclusão social.

É necessário, então, desnaturalizar o desenvolvimento das crianças pequenas, o que não se confunde de forma alguma com ver as crianças sob uma ótica pejorativa, como seres em falta, passivos ou incompetentes: a criança pequena é aqui compreendida como um ser histórico, social e capaz. A diferenciação principal reside na compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem: nas teorias naturalistas, o desenvolvimento precede a aprendizagem, ou seja, a aprendizagem é produto do desenvolvimento; na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem precede o desenvolvimento, sendo o seu motor (MELLO, 2007). A aprendizagem, compreendida como a apropriação pelas crianças da cultura histórica e socialmente acumulada (conhecimentos, habilidades e formas de conduta social), ocorre sim pela interação das crianças com esta cultura, pela ação da criança no mundo, mas uma interação mediada por sujeitos mais experientes, notadamente os sujeitos adultos. O conceito de transmissão é portanto central. No capítulo 5, que se segue, este conceito é discutido buscando delimitar como é compreendido a partir da perspectiva eleita para fundamentar esta pesquisa.

Criticar perspectivas que naturalizam o desenvolvimento não significa defender que as crianças não sejam ouvidas e respeitadas como sujeitos sociais. As crianças são, também na perspectiva histórico-cultural, compreendidas como sujeitos ativos em sua relação com a cultura, e não como receptoras passivas de uma herança a elas transmitida. Compreende-se, porém, que sua atividade não constitui a criação de uma cultura específica infantil, um "mundo" à parte, mas se constitui como uma relação dialética da criança com a sociedade da qual é parte, em que a interação da criança com o ambiente modifica não apenas a criança, mas também o ambiente (ARCE HAI, 2018). A apropriação ativa da cultura pelas crianças contém, então, um duplo movimento: ao mesmo tempo que conserva a cultura, a modifica, pois ao objetivá-la imprime nela traços históricos, sociais e culturais de seu tempo (ARCE; BALDAN, 2012).

No sentido exposto, entende-se como coerente a afirmação das crianças pequenas como produtoras de cultura, desde que considerada a diferenciação feita por Saviani (1997) entre produção e elaboração de cultura. De acordo com o autor, a produção da cultura é social, realiza-se cotidianamente na prática social – neste

supracitado movimento dialético de interação com o meio – enquanto a elaboração implica na expressão dessa produção de forma estruturada. Criar elaborações culturais requer o domínio de instrumentos, linguagens e técnicas, ou seja, requer a apropriação das possibilidades de elaboração constituídas pela humanidade¹⁰². Entende-se então a **produção de cultura** como "ato de reprodução ativo" (ARCE; BALDAN, 2012, p. 196), relação dialética de apropriação, e a **elaboração de cultura** como criação, como ato criativo.

Dessa forma, reconhece-se que a criança participa da produção cultural desde seu nascimento, como parte de relações com o meio e a cultura historicamente acumulada pela humanidade, que a constituem e a modificam ao mesmo tempo em que ela as constitui e modifica. Ou seja, reconhece-se a criança como sujeito histórico e social. Se reconhece, por outro lado, que é a apropriação das elaborações culturais (artes, filosofia e ciências), mediada por sujeitos mais experientes, e o desenvolvimento por ela ocasionado, que podem proporcionar às crianças a possibilidade de, para além de produzirem cultura, também elas criarem elaborações culturais. De acordo com Arce e Baldan:

Embora a criança nasça com a capacidade criadora, com a capacidade imaginativa, esta não está posta a princípio [...], é construída e deve ser alimentada por meio da transmissão intencional da cultura acumulada. Quanto mais rico for esse contato com a cultura humana, mais elementos a criança trará para o trabalho de criação. (ARCE; BALDAN, 2012, p. 200-201)

O contato com a cultura humana referido pelas pesquisadoras é permeado por especificidades próprias de seu estágio de desenvolvimento e que constituem as formas como interagem com o mundo e se apropriam da cultura.

3.3 MUSEUS

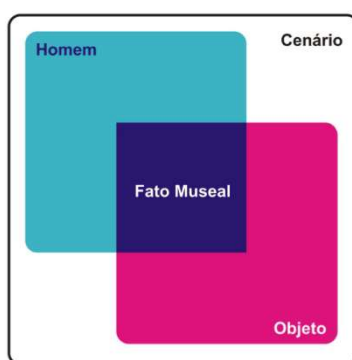
Tendo em vista o recorte proposto para esta pesquisa, todas as produções analisadas dizem respeito à relação de crianças pequenas com museus tradicionais. Em algumas produções, a instituição museal aparece apenas como *locus* de

¹⁰² Fez-se aqui um diálogo com as ideias de Saviani (1997) acerca da socialização das elaborações culturais, buscando pensar a relação com a infância a partir delas. Para além da diferenciação entre produção e elaboração, o que é pontuado pelo autor (ibidem) é que as classes trabalhadoras, embora participem da produção social da cultura, não têm acesso aos recursos e instrumentos de elaboração e sistematização desta. Sem acesso a esses instrumentos, os trabalhadores, embora contribuam para a produção, não têm os recursos para a elaboração. A socialização das elaborações tem então um duplo sentido: em primeiro lugar a reapropriação, por parte dos trabalhadores, da cultura que ajudaram a produzir e que se tornou saber burguês por ter sido elaborado pela classe dominante. Em segundo, para que também os trabalhadores se apropriem das possibilidades de elaboração da cultura.

proposições, não sendo discutidas as especificidades institucionais quanto às suas características e finalidades; outras trazem elementos fundamentais para a compreensão destas especificidades.

O primeiro elemento que se destaca nas produções analisadas no que tange à instituição museu diz respeito à compreensão de que a possibilidade da relação com os objetos musealizados constitui a particularidade da instituição museal. Vasconcellos (2013) se embasa em Waldisa Rússio Guarnieri para caracterizar o fato museal como a profunda relação estabelecida entre o homem – sujeito do conhecimento – e o objeto, que se dá no espaço institucionalizado do museu. Sabino (2011) propõe a seguinte representação gráfica para esta conceituação de fato museal:

Imagem 5: Relações entre os elementos do fato museal.



Fonte: SABINO, 2011, p. 202.

Esta abordagem dialoga com Botallo, que afirma como objetivo principal do museu a "relação problematizada do homem com o objeto no cenário museal" (BOTALLO, 1995, p.285).

A relação do museu com o objeto é assim descentrada, do objeto em si para o objeto na relação com os públicos. Os museus têm as funções de conservar, investigar, comunicar, interpretar e expor acervos, conforme disposto no Estatuto dos Museus (BRASIL, 2009), legislação que regulamenta o campo. O artigo de Vasconcellos (2013) pontua, porém, que essas funções não podem ser tomadas como os objetivos finais do museu, como tem sido comum: são meios para um fim, que é o de beneficiar a comunidade em que as instituições museais se inserem. Sua perspectiva dialoga com a do museólogo Tomislav Solá, em seu discurso no seminário Inter-regional de Museu e Educação do ICOM de 1986, no qual afirmou:

um museu não é um fim em si mesmo, é um meio. Nem colecionar objetos ou os objetos em si constituem um fim. Tudo isso é um meio. Para quê? para

comunicar... transmitir experiência (que é o que um museu deve fazer). O propósito da correta comunicação museológica no museu é proporcionar argumentos e evidências para a *comprensão* de alguns problemas, fenômenos relacionados e relações.[...] Os museus têm experimentado a tentação latente de esquecer a razão de sua existência... o propósito de seus esforços.¹⁰³ (SOLÁ, 1986 apud PINEDA, 2008, p. 313, grifos no original, tradução livre do espanhol)

Pode-se concluir, então, que o fim do museu é a transmissão, por meio do contato mediado com os objetos musealizados, de experiência. O que leva ao segundo elemento que se destaca das produções analisadas: a compreensão do objeto musealizado como portador de cultura.

Gabre aponta, nesta direção, que os objetos "carregam em si mensagens, ideias, cultura" (GABRE, 2011, p. 42). Vasconcellos (2013) e Santos (2017) pontuam o caráter social desta cultura: o primeiro ao afirmar que os objetos são a incorporação, em manifestações concretas, de valores coletivos; a segunda, ao se referir aos objetos artísticos como artefatos simbólicos que carregam experiência, "uma carga cognitiva e simbólica compartilhadas e elaboradas na sociogênese ou inventividade coletiva" (SANTOS, 2017, p. 26).

Esta perspectiva dialoga com Homs (2007), que propõe que as instituições museais sejam consideradas "contextos de pensamentos" (HOMS, 2007, p. 86), por conterem o produto do pensamento humano em diversos campos. De acordo com a autora, este produto, que se constitui como patrimônio cultural, permite a ampliação da compreensão da experiência humana, pelo contato com a diversidade de época e culturas; o que transforma o pensamento dos visitantes.

Para Santos (2010) a historicidade e os confrontos materializados no objeto na maioria das vezes permanece na invisibilidade – ou seja, a autora chama a atenção para o fato de os objetos não necessariamente comunicarem às crianças a cultura que encerram. Na atuação junto às crianças pequenas registrada em sua dissertação, a autora pergunta a elas: "como é que a gente faz pra conversar com os objetos se eles não têm boca?" (SANTOS, 2010, p. 179). A autora indica duas respostas: a observação das qualidades físicas do objeto e a mediação dos adultos.

¹⁰³ No original em espanhol: "*un museo no és un fin en si mismo, és un medio. Ni coleccionar objetos en si constituyen un fin. Todo eso és solo un medio, ¿para qué?, para comunicar... la transferencia de experiencia (que es lo que un museo debe hacer). El propósito de la correcta comunicación en el museo es proporcionar argumentos y evidencias para la comprensión de algunos problemas, fenómenos y relaciones [...] Los museos experimentan la tentación latente de olvidar la razón de su existencia... el propósito de su esfuerzo*" (SOLÁ, 1986 apud PINEDA, 2008, p. 313, grifos no original).

A consideração dos objetos como portadores de cultura e da mediação humana como necessária para a apropriação de seu conteúdo cultural tem profunda conexão com a psicologia Histórico-Cultural. Ao discutir a humanização da infância, Mello (2007) pontua que

aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual. De tal modo que cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, e nesses objetos estão acumuladas as qualidades histórica e socialmente criadas e desenvolvidas (MELLO, 2007, p. 87)

Assim, os objetos são compreendidos como produtos da criação humana que materializam conhecimentos históricos, sociais e culturais (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011). Conforme Leontiev (2004), tais conhecimentos postos nos objetos (assim como na cultura imaterial) não estão simplesmente dados aos homens - necessitam, para ser apropriados, da interação mediada por sujeitos mais experientes:

as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material que encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, os "órgãos de sua individualidade", a criança, o ser humano, deve estar em relação com o mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles.[...] Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos no original)

É válido ressaltar que a referência aos objetos, nesta perspectiva, diz respeito a todos os objetos da cultura – dos utensílios utilizados no cotidiano às elaborações objetivadas nas ciências, na filosofia e na arte (DUARTE, 2016).

Dentro desse universo de objetos, aqueles escolhidos para compor coleções museológicas adquirem algumas características particulares, não em relação aos atributos físicos, mas simbólicos. A dissertação de Lopes (2014) destaca que o processo de musealização não se restringe a inserir os objetos em um recinto museal, mas opera uma mudança no estado do objeto, que passa a se constituir como patrimônio. A mudança de estado referida por Lopes também está presente na elaboração de Santos (2010), que registra que no contato com o museu as crianças pesquisadas construíram a compreensão de que os objetos expostos perdem sua função de uso e ganham a função de documento. Botallo (1995) pontua que este fenômeno de perda do caráter utilitário e cotidiano é válido mesmo para obras de arte, cuja noção de utilidade tem outro caráter.

Este primeiro ponto dialoga com contribuições de Basbaum (2011). Para o artista, a operação de inclusão de uma obra em coleções está na origem dos espaços

museológicos, permite a preservação e a constituição de conjuntos de objetos representativos, mas tem um preço: o de arrancá-la "de seu contato direto com as dinâmicas da vida e da sociedade, para lançá-la dentro do espaço artificialmente construído da instituição" (BASBAUM, 2011, p. 185). Homs (2007) apresenta posição semelhante ao pensar especificamente a relação dos visitantes com estes acervos. Para a autora, a característica mais singular dos espaços museológicos é que suas atividades se centram em objetos "geralmente extraídos de seu contexto habitual e adornados com uma aura de importância e prestígio outorgados por especialistas"¹⁰⁴ (HOMS, 2007, p. 50, tradução livre do espanhol). A autora aponta, então, para um processo de singularização e descontextualização (espacial e temporal) dos objetos museais. De acordo com ela, este processo estabelece um paradoxo fundante na relação com os referidos objetos: por um lado, oferece o que constitui a "bagagem fundamental" (HOMS, 2007, p. 50) para a ação educativa, as coleções que oferecem possibilidades comunicativas e educativas; por outro, implica na necessidade de mediações para tornar inteligíveis aos visitantes os significados que os objetos encerram (HOMS, 2007).

A dissertação de Bibian (2017) discute uma segunda questão presente na defesa de Homs acima citada: a "aura" que os objetos adquirem ao adentrarem as coleções museais. Bibian pontua que esta pode se constituir como uma sacralização que oculta o que constitui o terceiro elemento a ser destacado: a não-neutralidade do espaço museal. De acordo com a autora,

Os museus são espaços que sacralizam os objetos: em suas exposições, comumente celebram a memória dos vencedores, como se a aparente quietude e silêncio das galerias representasse um espaço neutro, uma verdade única, a história, e não uma visão possível da história. (BIBIAN, 2017, p. 61)

A autora aponta, então, para o fato fundamental de que os museus constroem discursos a partir de suas coleções – de acordo com o Instituto Brasileiro de Museus (2017), o que baseia uma exposição é a escolha de objetos que sustentam uma narrativa sobre determinado assunto – e de que esses discursos não são neutros. Na continuidade de seu texto, Bibian se embasa no museólogo Mário Chagas para afirmar o museu como "arena onde lutam memória e poder: o que é lembrado? o que é esquecido?" (BIBIAN, 2017, p. 62).

¹⁰⁴ No original em espanhol: "*generalmente extraídos de su contexto habitual y adornados con una aureola de importancia y prestigio outorgada por especialistas*" (HOMS, 2007, p. 50).

Esta posição dialoga com a de Oliveira (2010), que afirma que toda narrativa é um ato de seleção, e, nesse sentido, narrar significa calar-se, constituindo memórias mas também esquecimentos. Para o autor (*ibidem*), toda relação entre estes dois eixos – memória e esquecimento – é mediada por negociações, mas estas geralmente são tácitas (OLIVEIRA, 2010). Vasconcellos (2013) situa essas negociações em uma perspectiva de classe, etnia e/ou grupo, tratando-as como lutas materiais e simbólicas; considera a constituição dos patrimônios como processos de relação entre determinados atores que representam valores e ideais de segmentos sociais.

Interessa então não perder de vista, ao pensar esta relação, as desigualdades existentes entre os segmentos e atores sociais, as posições que ocupam na sociedade, ou seja, não pensar a constituição do patrimônio fora das disputas maiores de poder econômico e político: na perspectiva de Marx, "ideias não são desencarnadas ou imparciais"¹⁰⁵ (MARX apud SOCHOR, 1988, p. 25, tradução livre do inglês). Carvalho e Lopes apontam, em relação aos museus, que em sua história os direitos à memória, ao patrimônio e ao acesso aos espaços e objetos não foram garantidos de maneira igualitária e democrática aos diferentes grupos de uma mesma sociedade (CARVALHO; LOPES, 2016).

Entende-se como necessária a consideração, nesse sentido, de que o Brasil é um Estado cuja organização do poder se funda no fato de vivermos em uma sociedade dividida em classes e na qual existe uma classe dominante¹⁰⁶, o que institui uma "divisão cultural" (CHAUÍ, 2008, p.58) que determina a existência de uma cultura dominante¹⁰⁷. Marx e Engels pontuam, nesse sentido, que

em cada época as ideias da classe dominante são as ideias dominantes, isto é, a classe que domina o poder material da sociedade é ao mesmo tempo aquela que domina o poder intelectual. A classe que detém os meios de

¹⁰⁵ no original em inglês: "*ideas were neither disembodied nor unbiased*" (SOCHOR, 1988, p.25)

¹⁰⁶ De acordo com Veloso da Silva (2006, p. 86), "o Estado é um organismo político e administrativo que normatiza uma sociedade, tendo seu poder organizado por meio de estruturas jurídicas e políticas". Concordando com a autora, destaca-se a necessidade de pensar este organismo normatizador como uma das formas – e não a única – de organização societária. Nesse sentido, conforme aponta Engels (apud LÊNIN, 1986), o Estado é o produto da sociedade em determinada fase de desenvolvimento, fruto de uma indissolúvel contradição interna: o antagonismo de classes. Para o autor (*ibidem*), o Estado serve sempre à classe mais poderosa, que é a economicamente dominante e, graças à estrutura estatal, torna-se também politicamente dominante.

¹⁰⁷ De acordo com a autora, "pode-se falar em cultura dominada e cultura dominante, cultura opressora e cultura oprimida, cultura de elite e cultura popular. Seja qual for o termo empregado, o que se evidencia é um corte no interior da cultura entre aquilo que se convencionou chamar de cultura formal, ou seja, a cultura letrada, e a cultura popular, que corre espontaneamente nos veios da sociedade". (CHAUÍ, 2008, p. 58)

produção também tem o controle dos meios de produção intelectual.¹⁰⁸ (MARX e ENGELS, 2000, p.21, tradução livre do inglês)

A tendência é, portanto, a de que os discursos museológicos estejam a serviço dos interesses ideológicos das classes dominantes – o que infere-se que seja o que Bibian (2017) chama de "vencedores" no excerto supracitado. A autora indica, porém, a possibilidade de os museus servirem a interesses libertários:

Partindo desta concepção [de museu como arena onde lutam memória e poder], o museu é algo vivo, que pode estar a serviço dos interesses ideológicos de determinados grupos sociais, econômicos, étnicos, religiosos e outros, mas pode também libertar. (BIBIAN, 2017, p. 62)

Embora não se utilize da categoria da contradição, entende-se que este excerto expressa seu fundamento. Pela perspectiva da contradição, o trabalho educativo em museus, ainda que com acervos elaborados e selecionados pela classe dominante de acordo com seus interesses, pode encontrar possibilidades e margens de atuação para uma transmissão humanizadora do patrimônio cultural. Nas palavras de Duarte,

se o capital, com toda carga de alienação do trabalho que ele produz, com seu caráter profundamente contraditório, gera a possibilidade histórica do desenvolvimento livre e universal da rica individualidade como desenvolvimento pleno da atividade, movida por necessidades historicamente produzidas; por que as ciências, as artes e a filosofia não poderiam, mesmo que marcadas pela luta de classes e, por consequência, pela alienação, gerar na consciência [...] novas possibilidades humanizadoras? (DUARTE, 2016, p. 65)

Pontua-se então a afirmação, presente na dissertação de Santos (2017) da "dimensão dos museus não como espaços de cristalização de ideias e coisas, mas como oportunidade de encontro crítico com o passado e com o presente, estabelecendo novas possibilidades de futuro" (SANTOS, 2017, p. 27). Entende-se que a afirmação da autora dialoga com a concepção de apropriação ativa da cultura expressa por Gramsci:

Do ponto de vista cultural, a crítica ao passado não significa, pois, outra coisa senão a apropriação ativa do saber acumulado que é, assim, depurado e seus elementos anacrônicos (pelos quais serve à reprodução deste mesmo passado enquanto cristalizado na ordem constituída) e articulado às exigências do desenvolvimento histórico. (GRAMSCI, 1975, p. 26 apud SAVIANI, 1997, p.71)

Ou seja, trata-se de perceber a cultura como produção humana historicamente situada, buscando proporcionar sua apropriação de forma crítica e entendendo essa apropriação como necessária para a continuidade do desenvolvimento da cultura,

¹⁰⁸ No original em inglês: "*The ideas of the ruling class are in every epoch the ruling ideas, i.e. the class which is the ruling material force of society, is at the same time its ruling intellectual force. The class which has the means of material production at its disposal, has control at the same time over the means of mental production*" (MARX;ENGELS, 2000, p. 21)

para o fazer histórico. Em sua dissertação, Santos (2010) dialoga com ideias de Marlene Suano nesse sentido. Para esta autora,

não que o museu devesse jogar no lixo as suas belas liteiras! Pelo contrário! Mas que passe a apresentá-las sem omitir os homens que as carregavam, os que iam dentro e as diferenças entre eles, única forma de dar perspectiva ao presente (SUANO, 1986, p. 83 apud SANTOS, 2010, p. 25)

Não se trata, portanto, de negar os acervos por sua constituição vinculada às classes dominantes, mas perspectivá-los criticamente, a partir de uma compreensão histórica.

Entende-se que também as ideias de Lênin dialogam com esta concepção: de acordo com Sochor (1988), o revolucionário russo defendia que não se rejeitasse a herança cultural burguesa, mas seu monopólio pela classe dominante. Sua defesa era a da democratização da cultura por meio da educação; a socialização das elaborações humanas, mas em uma visão histórica da construção da cultura humana (Lênin apud Sochor, 1988)¹⁰⁹.

Ao discutir os museus tradicionais na sociedade contemporânea, Botallo (1995) defende que seu espaço é fundamental e está garantido, a despeito das disputas nas formas de encarar o fenômeno museal, sempre que haja uma intermediação ativa entre os objetos musealizados e os visitantes. Nesse sentido, para a autora (ibidem) o papel destes museus é o de resguardar, numa configuração social marcada pela cultura de massas, um espaço de estranhamento, que proporcione o distanciamento necessário para a análise, a apreciação, a emoção, a reflexão, a crítica; a reaproximação do público "das questões intrínsecas à participação humana na (re)elaboração de realidades distintas" (BOTALLO, 1995, p. 287).

Diversas produções analisadas pontuam a especificidade do encontro com o objeto original no cenário museal também em sentidos que denotam a diferença entre esta experiência e o contato com réplicas e reproduções, notadamente fotográficas. Assim, para além da possibilidade do acesso aos conteúdos que os objetos e discursos museológicos encerram, é possível afirmar que a visita ao museu promove uma relação única com o patrimônio cultural, pelas especificidades do objeto original mas também pela mediação dos elementos da museografia – as cores, as luzes, a

¹⁰⁹ Lênin considerava fundamental a tarefa de transformar o "estoque de cultura, conhecimento e tecnologia, de armas do capitalismo em armas do socialismo" (LÊNIN, 1918, n.p., tradução livre do inglês). O próprio marxismo seria a expressão desta possibilidade de transformação, de apropriação crítica, pois sua elaboração se deu a partir da reformulação de produções humanas anteriores (idem, ibidem).

organização do espaço físico etc. A referência mais recorrente nas produções analisadas é à sensação de estar frente às obras, causada nas crianças sobretudo pela dimensão das obras maiores. Bibian (2017) registra a expressão de uma criança ao afirmar que ficou pequena ao lado da obra, ao que os colegas concordam rindo: "parece formiga!" (BIBIAN, 2017, p. 93). Há menções à dimensão das obras também em Cargnin (2017), Gabre (2011) e Lopes (2014). Oliveira (2008) pontua outras questões pertinentes ao contato com o original, estas de caráter mais simbólico:

Falo aqui da “autenticidade da obra”, do ir ao encontro de algo único, da sua “aparição”, da sua “exposição pública”, idéias que fazem ressoar em nós a reflexão sobre a “aura” (BENJAMIN, 1994, p.168-175). [...] Ou seja, “apalpar com o olhar” uma escultura original é totalmente diferente de olhar uma fotografia dela. Diante da obra original temos um outro tamanho; uma coloração que, por melhor que seja a reprodução, é visível somente na obra em si [...]O fato de a peça ter sido exibida em uma cuba de vidro passa também uma idéia de objeto “sagrado” para algumas crianças: - “Não dá pra mexer.. é importante, é porque tem magia”, diz Elizabeth. (OLIVEIRA, 2008, p. 215)

As falas das crianças registradas pela pesquisadora denotam a importância de seu contato com a obra original. Apontam, ainda, para uma segunda questão: a forma de exposição, o cenário museal, também educa – sobre o que é um museu, sobre o valor do patrimônio museal, sobre o pertencimento (ou não) dos sujeitos àquele espaço. Entende-se, nesse sentido, que todo o processo museológico deveria ser integralmente perspectivado do ponto de vista educativo. Para o cumprimento de seu papel, entende-se portanto que os museus devem planejar intencionalmente suas ações tendo como centralidade seus acervos e a relação problematizada dos visitantes – de todas as idades – com estes.

3.4 A RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS E MUSEUS

Destaca-se no *corpus* dessa pesquisa o não-lugar das crianças pequenas no campo museal. Ainda que as produções relatem experiências em que o acesso a instituições museais se efetiva, pela via familiar e sobretudo pela relação museu-escola, este acesso é percebido como algo que se diferencia do cotidiano das instituições, ou seja, como algo que não é comumente proporcionado às crianças concretas. É recorrente nas produções analisadas a menção à pouca relação que as crianças de zero a seis anos têm com museus, que deve ser lida como o pouco acesso aos espaços museais que se tem proporcionado a esses sujeitos de pouca idade. Dessa forma, entende-se que discutir a relação das crianças com os museus passa, fundamental e contraditoriamente, por discutir a negação desta relação.

Produções de Carvalho, Lopes, Resinentti e Santos pontuam, a partir de levantamento no Rio de Janeiro, dados acerca da escassez de museus que oferecem atendimento para esse público (CARVALHO; LOPES, 2016; CARVALHO; LOPES; RESINENTTI, 2017; SANTOS, 2017). Ainda que as pesquisas se refiram a um contexto geográfico específico, entende-se que elas podem dar importantes pistas para a atualidade do fenômeno, tendo em vista a ausência de dados nacionais¹¹⁰ e os elementos presentes nas demais produções analisadas. De acordo com as pesquisadoras (ibidem), o público mais atendido pelos museus cariocas em ações educativas são as crianças de 7 a 12 anos; é pequeno o atendimento e são raras as proposições para crianças menores de 7 anos, havendo uma relação de proporção direta entre a idade da criança e sua frequência nos museus (quanto menor a criança, menor a frequência) (CARVALHO; LOPES, RESINENTTI, 2017)

Retoma-se então a perspectiva de Santos (2017), que pontua a necessidade da compreensão dialética da relação entre criança e mundo, no sentido de que a concepção de criança, dos espaços pertinentes ao seu desenvolvimento e dos modos infantis a ser permitidos ou desencorajados nestes espaços são construções históricas e, portanto, passíveis de serem transformadas. A possibilidade do acesso é, portanto, uma construção social (SANTOS, 2017) e Gabre (2016) afirma que a compreensão da criança pequena como público de museu é uma visão bastante contemporânea.

Lopes (2014), Santos (2017), Vasconcellos (2013) e Carvalho e Lopes (2016) referem-se ao trabalho de educação museal junto às crianças pequenas utilizando a categoria de inclusão. Conforme se pontuou no capítulo 1, a inclusão nos museus vem sendo pensada em uma perspectiva ampliada, que não se resume à acessibilidade física de pessoas com deficiência, mas busca a inexistência de qualquer barreira ao acesso das pessoas, com e sem deficiência, ao patrimônio cultural, de forma a tornar os museus um espaço de acolhimento, pertencimento e construção de conhecimento (SCHMIDT; SOUZA, 2016; AIDAR, 2018). Trata-se portanto da acessibilidade em suas dimensões física, comunicacional-informacional, e atitudinal, e considerando todas as tipologias de público.

¹¹⁰ O documento *Museus em Números* (BRASIL, 2011), relatório do único censo nacional dos museus realizado em nosso país, não traz informações específicas sobre esta questão. Não foram encontradas pesquisas acadêmicas que abarcassem o levantamento do atendimento em museus para crianças de zero a seis anos no território nacional. Entende-se que este se configura como relevante e inexplorado campo de investigação no campo da educação museal.

Tal consideração não pode significar, porém, o apagamento das condições específicas das pessoas com deficiências e das barreiras que se interpõem a seu acesso. Destaca-se na produção acadêmica analisada certa invisibilidade das crianças com deficiência: uma das elaborações traz um breve comentário acerca da inclusão de bebês com deficiências em proposições para famílias no contexto museal (SANTOS, 2017), e uma das elaborações abarca um grupo em que há uma criança com deficiência (SANTOS, 2010). Nesta, há apenas duas referências específicas relativas à criança com deficiência: na primeira, a pesquisadora pontua que tem "necessidades educativas especiais" e que seu irmão mais velho acompanhou a visita junto ao grupo escolar; na segunda, a pesquisadora refere uma atenção especial da professora para ela. Assim, ainda que a presença de uma criança com deficiência tenha sido pontuada, não é possível inferir qual sua condição, que barreiras encontrou na relação com o museu, de que forma se constituíram suas relações no espaço museal e que estratégias foram mobilizadas para que as visitas fossem acessíveis a ela.

A ideia de barreira se relaciona ao modelo social de inclusão, que compreende que as limitações não estão no sujeito, mas no contexto que não está adequado para a diversidade humana. Conforme se destacou no capítulo 1, os museus se constituíram, historicamente, como espaço reservados a adultos iniciados e/ou altamente escolarizados. Lopes (2014) pontua que tal constituição reduziu o potencial destas instituições como contextos de estímulo à aprendizagem não formal.

Conforme aponta Homs (2007), a abertura para novos públicos se constitui como desafio fundamental dos museus na atualidade. A autora aponta a necessidade, então, de um duplo movimento: detectar as barreiras que dificultam o acesso do visitante ao museu; e planejar as estratégias para paulatinamente romper essas barreiras e aproximar o visitante. Conforme se abordou no capítulo 1, as barreiras são muito diversas, e um desdobramento desta diversidade é a possibilidade de diferentes formas de categorização. A seguir serão pontuadas e discutidas as barreiras mapeadas nas produções analisadas, que se optou por organizar em dois grandes grupos: as barreiras físicas e as barreiras simbólicas. Tal organização foi inspirada por uma contribuição da dissertação de Santos (2017), que, baseada em Köptcke, aponta que a democratização dos espaços culturais deve passar pelo acesso material, que disponibiliza ao visitante as condições de acesso, mas também pela

acessibilidade social e simbólica, que determina as chances efetivas desse acesso, a chance da efetivação da frequência aos museus.

Barreiras físicas

Barreiras físicas são aquelas que dizem respeito às condições materiais de acesso aos museus. Pensá-las no contexto desta pesquisa envolve, certamente, a consideração de um primeiro conjunto de barreiras que diz respeito às questões estruturais dos espaços que abrigam as coleções (acessos, sinalização etc) e à organização dos espaços expositivos (altura das obras, tipo de mobiliário), no sentido da garantia dos direitos das crianças pequenas com e sem deficiência de acessar o acervo nas exposições e todos os demais espaços públicos do museu.

Nas produções analisadas, destaca-se deste conjunto a preocupação com uma expografia que leve em consideração as especificidades das crianças pequenas – o que significa a consideração das crianças como público desde a concepção e montagem das exposições (SANTOS, 2010; LOPES, 2014). Santos (2017) afirma que esta consideração não é realidade nos museus.

Como barreiras físicas percebidas pelas autoras das produções analisadas, destacam-se: a altura das obras (CARGNIN, 2017; GABRE, 2016), tendo em vista que o campo de percepção infantil é outro, dada a estatura das crianças (SANTOS, 2010); a pequena dimensão dos espaços de circulação como obstáculo à realização de vivências significativas junto a crianças (GABRE, 2016); a disposição dos móveis expositivos de formas que dificultam a visibilidade, sobretudo de crianças em grupo – seja encostados na parede, seja com pouco perímetro disponível em torno (SANTOS, 2010). Entende-se que estas barreiras têm a ver com a estatura das crianças pequenas, mas também com a forma como observam os objetos, sobretudo os tridimensionais: utilizando o corpo como extensão do olhar – caminhando entre as obras, buscando diversos ângulos de observação, fazendo poses e movimentos que refletem o conteúdo do acervo (DELAVALD, 2013).

Tais barreiras, que certamente têm implicações no trabalho educativo junto às crianças pequenas, remetem ao paradoxo apontado por Homs (2007): a necessidade de tornar acessível e interessante a diferentes grupos – no contexto desta pesquisa especificamente às crianças pequenas – exposições "para o público geral" que foram planejadas e montadas por especialistas tendo em conta as características do público adulto e altamente escolarizado.

Ainda no conjunto de barreiras físicas do espaço museal, encontra-se a ausência de estrutura adaptada para as especificidades da visita por bebês e seus cuidadores. Santos (2017) pontua a necessidade de trocadores de fraldas nos banheiros, de locais mais reservados para amamentação (apenas para o caso da lactente desejar privacidade, pois, conforme referido pela autora, a legislação permite a amamentação em todos os espaços) e da disponibilidade de água, microondas e espaço onde o bebê possa ser alimentado (SANTOS, 2017).

As barreiras físicas apresentadas até este ponto dizem respeito a aspectos de acessibilidade para garantir o acolhimento das necessidades das crianças uma vez que já estejam no museu. As produções analisadas permitem levantar barreiras físicas do acesso de crianças de zero a seis anos também no que se relaciona à possibilidade de chegar ao museu. Carvalho, Lopes e Resinentti (2017) apontam, nesse sentido, a má-distribuição geográfica dos equipamentos culturais como obstáculo à efetivação dos direitos culturais. Importante destacar que as autoras fazem essa consideração em relação ao território do Rio de Janeiro, o segundo município brasileiro com mais instituições museais (BRASIL, 2011b). Conforme se referiu no capítulo 1, esta má-distribuição é ainda mais profunda se pensada em termos de território nacional, no qual pouco mais de um quinto dos municípios contam com museus – sendo mais da metade destes com apenas uma instituição – enquanto seis capitais concentram 520 museus (BRASIL, 2011b).

O deslocamento até as instituições museais se constitui, então, como um desafio e, em muitos casos, um impedimento à frequência das crianças nestes. Esta barreira interage com barreiras econômicas – o valor do deslocamento é referido como um obstáculo importante, mesmo em trajetos dentro de um mesmo município – assim como com barreiras simbólicas, que serão abordadas a seguir.

Barreiras simbólicas

Entende-se que as barreiras simbólicas são aquelas que fazem parte da realidade, nas não estão colocadas materialmente – ou seja, ainda que tenham desdobramentos no plano físico, elas são do plano dos signos, dos símbolos. Flórez chama estas de "barreiras mentais" (FLÓREZ, 2007, p. 91) e, com base em diversos estudos, afirma que são as maiores e mais desafiadoras das barreiras existentes.

Um primeiro conjunto de barreiras simbólicas mapeado nas produções analisadas diz respeito ao olhar da população em geral para o museu como um local

ao qual não pertence, um local para a elite. Poderia-se estabelecer uma relação direta entre estas barreiras e as barreiras econômicas; porém, a aproximação de um exemplo concreto – o valor dos ingressos – permite inferir que na prática estas barreiras referem-se mais a um imaginário social do museu como espaço inacessível do que à realidade da maioria das instituições museais brasileiras: de acordo com o documento *Museus em Números* (BRASIL, 2011b), apenas um quinto dos museus brasileiros cobram ingressos de entrada, e a grande maioria (84%) daqueles que o fazem praticavam, em 2010, valores abaixo de R\$5,00, sendo o valor mais recorrente o de R\$2,00. Bibian (2017) registra a expressão desta questão na fala de duas professoras de educação infantil que atuam na rede pública:

E nem é tão caro. Porque às vezes as pessoas não vêm porque acham que é caro. Nem conhecem, nem sabem. Porque museu... Tem gente que acha que não tem nem roupa para vir aqui (professora Angélica)

Imagine, o pai ou a mãe de uma criança de comunidade pensa "meu Deus, que roupa que eu vou colocar para ir no museu?". Pensa que é uma coisa assim, do outro mundo. Ainda tem umas questões assim a serem quebradas. (professora Bia) (BIBIAN, 2017, p. 86)

A concepção apresentada pelas professoras é perceptível também na expressão de uma mãe participante da pesquisa de Santos (2010), que teve acesso ao museu pela primeira vez ao acompanhar o grupo de sua filha em uma visita no contexto da relação museu-escola. De acordo com a pesquisadora, ela "disse que gostou muito do Museu, agora que sabe que não paga para entrar no Museu, afirmou que irá outras vezes" (SANTOS, 2010, p. 191).

As falas destacadas apontam para duas tipologias de barreiras simbólicas elencadas por Homs (2007): a informacional e a atitudinal/emocional. A primeira refere-se ao fato de a informação acerca das instituições museais, suas proposições e suas formas de acesso (incluindo-se o valor do ingresso) não estar acessível a toda a população; a segunda refere-se, de acordo com Homs (2007), àquelas que criam no visitante em potencial sentimentos de desconfiança e preconceitos que o impelem a não ir até a instituição – entende-se que a preocupação com o vestuário é uma forma de elaborar o sentimento de inadequação da expressão cotidiana dos sujeitos da classe trabalhadora ao estereótipo de visitante esperado nos museus.

É possível afirmar, com base nas contribuições acima destacadas, a validade da colocação de Santos (2017) acerca das barreiras simbólicas serem determinantes para a frequência efetiva no museu. As falas registradas indicam que, do ponto de vista material, os enunciadores entendem que o acesso é possível – neste exemplo

específico, pela gratuidade ou baixo custo do ingresso. Ainda assim, a visita não se efetiva de forma espontânea, tendo em vista as barreiras simbólicas existentes.

Um segundo conjunto de barreiras simbólicas que se interpõem ao acesso de crianças de zero a seis anos aos museus é referente a pré-concepções segundo as quais os museus não são espaços para estas crianças. As produções analisadas convergem na afirmação da existência destas barreiras. Dornelles (2013) e Carvalho e Santos (2017) apontam que é comum, na sociedade em geral, o pensamento segundo o qual as crianças pequenas não são capazes de compreender as obras que o museu apresenta. Santos (2017) refere que os museus (no caso de sua pesquisa, especificamente aqueles de arte)

[...] são espaços socialmente compreendidos como não apropriados para crianças pequenas, ou melhor, que as condutas infantis e neonatais não se enquadram naquelas esperadas neste ambiente (SANTOS, 2017, p. 100).

Pode-se afirmar assim que existe preconceito social acerca da relação entre crianças pequenas e museus em dois aspectos: o da consideração da incapacidade infantil em compreender os acervos, e o da inadequação do comportamento infantil.

Oliveira (2008) pontua a presença de pré-concepções negativas também entre docentes da educação infantil, citando como exemplos:

[...] como e por quê devo levar as crianças – como seu professor(a) [sic] – para um lugar onde eu não vi e nem vejo crianças? Como as crianças vão entender arte se são pequenas? [...] O entendimento do que as crianças podem fazer dentro de um museu também pode ser aproximado do seguinte raciocínio: se as crianças não compreendem arte, vão ao museu apenas para "brincar"¹¹¹ (OLIVEIRA, 2008, p. 136)

Entende-se que as pré-concepções registradas pela autora se articulam aos dois aspectos anteriormente citados, e indicam a compreensão pelos docentes do museu como um não-lugar para as crianças pequenas. Ainda no que tange aos docentes, Bibian (2017), registra algumas falas sobre as expectativas das professoras em relação à visita das crianças que dialogam com as citadas pré-concepções. Também registra a expressão de questões que podem ser tomadas como indicativos da distância entre a realidade concreta das crianças participantes da pesquisa e aquela do público habitual das instituições museais¹¹²: a de que a religião de uma criança não a permite ter contato com acervos que retratam santos, e "que nos

¹¹¹ A autora pondera, em seguida, que as brincadeiras são formas pelas quais as crianças se apropriam da cultura e da arte (OLIVEIRA, 2008).

¹¹² No Brasil, o percentual da população que visita museus é de cerca de 30%, e esse percentual é majoritariamente composto por grupos com alta escolaridade e alta renda (AIDAR, 2018)

quadros de batalha, onde havia pessoas mortas, eles diriam que o BOPE¹¹³ ia pegar os corpos" (BIBIAN, 2017, p. 76).

A maioria das autoras pontua a presença de pré-concepções negativas também dentro das instituições museais. Nesse sentido, Carvalho e Lopes (2016) apontam a existência de obstáculos institucionais para proporcionar experiências ao público de zero a seis anos em museus; e que este público não é contemplado no planejamento das atividades e nos estudos de audiência. Lopes (2014) e Santos (2017) apontam como um dos obstáculos principais a visão de que a presença das crianças é um problema para a tranquilidade do ambiente e a segurança dos acervos. Dessa forma, existe a consideração, inclusive pelos profissionais da educação museal, da criança pequena como "o mais indesejável dos visitantes"¹¹⁴ (CARVALHO, LOPES e RESINENTTI, 2017, p. 313). Esta barreira simbólica tem sérias consequências práticas: pode se desdobrar no tratamento das crianças com "descaso" (DORNELLES, 2013, p. 30), na ausência de proposições que considerem suas especificidades ou, ainda, conforme indicam outras pesquisas, na negação do atendimento a essa faixa etária (GABRE, 2011; SANTOS, 2017).

As produções acadêmicas analisadas apontam, então, para a precariedade da efetivação dos direitos culturais das crianças de zero a seis anos nos museus tradicionais, pela existência de barreiras físicas e simbólicas que não apenas obstaculizam sua fruição dos espaços museais, mas também negam seu acesso a tais espaços.

¹¹³ Sigla do Batalhão de Operações Policiais Especiais.

¹¹⁴ É recorrente, nesse sentido, a referência ao artigo de Carvalho (2008) que tem o sugestivo título de "Criança menorzinha... ninguém merece!".

CAPÍTULO 4

O POTENCIAL DA TRANSMISSÃO CULTURAL DOS MUSEUS COMO CONTRAPOSIÇÃO À PRECÁRIA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS CULTURAIS DAS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS.



Imagem 6. Aline e Bianca no Museo Nacional de Bellas Artes, Chile. Fonte: acervo pessoal de Aline Carmes Kruger.

Ao longo desta dissertação, as crianças foram afirmadas como sujeitos de direitos culturais. Primeiramente, com base na legislação: ainda que esta consideração seja recente, hoje a infância é legalmente considerada como categoria prioritária para a efetivação de direitos, inclusive relativos à cultura. Em segundo lugar, nas produções analisadas: ainda que haja divergências na compreensão da relação das crianças pequenas com a cultura, conforme se discutiu no item 3.2, é possível inferir que, no interior das diferentes posições e portanto em concepções distintas, está a consideração dos direitos culturais das crianças. E, por fim, nos pressupostos da própria análise: defender a perspectiva da humanização é defender que todos tenham acesso às objetivações mais ricas que a humanidade vem acumulando historicamente, ou seja, que todos tenham direito à cultura.

Afirmou-se, por outro lado, que a compreensão oficial atual é que os museus estão a serviço da sociedade e dos direitos culturais de todos os indivíduos, o que inclui as crianças pequenas; e que os museus são espaços privilegiados de transmissão cultural pela sua especificidade de permitir o contato direto com objetos portadores de cultura, que na educação museal é mediada por sujeitos mais experientes.

Fica evidente, porém, pelos dados presentes na produção acadêmica brasileira analisada, pontuados no capítulo anterior, que há barreiras – físicas e simbólicas – que se interpõem não apenas como obstáculos que dificultam a relação das crianças de zero a seis anos aos museus, mas também como impeditivos para seu acesso. Aquilo que é preconizado no campo legal e teórico não tem garantido, no plano concreto, a efetivação dos direitos culturais. É válido pontuar nesse sentido que, conforme se demonstrou no capítulo 1, as crianças pequenas e a especificidade de suas etapas de desenvolvimento não são inclusive visibilizadas nos documentos que embasam a educação em museus.

É necessário, portanto, persistir na luta pelo reconhecimento das crianças como sujeitos que têm direito aos conteúdos culturais presentes nos museus, entendendo que a efetivação destes direitos implica na garantia do acesso a todas as crianças, sendo necessária a retirada das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, em uma perspectiva ampla de inclusão que considere: a. que a acessibilidade não se restringe à possibilidade de circulação nos espaços, mas deve contemplar a fruição, a participação efetiva e a apropriação do patrimônio cultural, pelas crianças com e sem deficiências; e b. que a desigualdade socioeconômica de uma sociedade de

classes também apresenta obstáculos – de ordem material e de ordem simbólica – que devem ser considerados no sentido de sua superação. Nesse quesito ressalta-se a necessidade de investimentos contínuos nos aparelhos culturais, bem como nos projetos que dão suporte às ações de educação e acessibilidade.

É fato que o acesso aos museus pode parecer pouco relevante frente às imensas desigualdades e injustiças que permeiam a realidade brasileira. De acordo com Chauí (2008, p. 64), em uma sociedade marcada pela lógica do mercado, a cultura é instrumentalizada para que seja reduzida a um elemento supérfluo, “uma sobremesa, um luxo num país onde os direitos básicos não estão atendidos”. Concorde-se, porém, com Aidar (2018) quando afirma que pensar o trabalho educativo em museus no horizonte do exercício dos direitos culturais dá um outra perspectiva a este acesso, que deixa de ser percebido como algo acessório e passa a ser visto como um direito fundamental.

Tendo em vista os referenciais aqui mobilizados e a indissociabilidade apontada por Duarte (2013) destes com sua referência histórica de desenvolvimento, entende-se pertinente pontuar algumas discussões acerca da cultura no contexto revolucionário russo do início do século XX e o reconhecimento de sua centralidade entre os líderes bolcheviques¹¹⁵ antes e depois da revolução (SOCHOR, 1988), pois oferecem elementos para a contraposição à referida ideia do acesso aos museus como supérfluos.

De acordo com Sochor (1988) para Bogdanov¹¹⁶, a “cultura desempenha um papel real, prático, na sociedade, um papel organizativo, e até que esta ideia seja compreendida, qualquer análise da sociedade é incompleta” (SOCHOR, 1988, p. 70, tradução livre do inglês). Bogdanov chegou a defender que a cultura seria um tipo de estrutura da sociedade, e não um epifenômeno da superestrutura¹¹⁷, como costuma

¹¹⁵ O termo Bolchevique refere-se à facção do Partido Operário Social Democrata Russo que chegou ao poder por meio da Revolução Russa de 1917. Tal denominação remonta ao segundo congresso do partido, em 1903, quando houve a cisão entre Bolcheviques (termo que se refere à maioria), liderados por Lênin, e os Mencheviques (termo que se refere à minoria), liderados por Martov.

¹¹⁶ Alexander Aleksandrovich Bogdanov foi um revolucionário bielorrusso. Médico, filósofo, economista e escritor, foi filiado ao partido bolchevique no início do século XX, tendo sido expulso por divergências políticas em 1908. Foi um dos principais nomes da Proletkult, movimento que defendia uma cultura proletária, tendo elaborado textos sobre a questão cultural. No livro *The Lenin-Bogdanov Controversy*, Sochor (1988) apresenta as divergências e convergências entre Bogdanov e Lênin, opositores na cisão de 1908, em relação às questões culturais.

¹¹⁷ Afirmar a cultura como um epifenômeno da superestrutura significa afirmar que a cultura é um desdobramento, uma derivação, da estrutura econômica da sociedade. De acordo com Marx (2008), as forças produtivas materiais, em sua totalidade, constituem a estrutura da sociedade. Sobre esta base real se eleva uma superestrutura, constituída das formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas

ser abordada a partir de Marx (SOCHOR, 1988). Para este revolucionário, a cultura deveria então ser central na revolução.

De acordo com Sumpf (2010), no plano concreto o poder bolchevique buscou estabelecer, desde seus primórdios, o controle sobre o campo da cultura. Ainda em 1917 é criada uma instância única para dirigir a vida artística do país, nomeada Departamento Artístico. Em 1918 a Comissão do Estado para a Educação cria seis ramificações principais dentro do Departamento, dentre elas uma específica para museus (idem, ibidem). Interessante frisar, neste excerto, a centralidade da Comissão do Estado para a Educação nas decisões acerca da cultura; centralidade da qual se pode inferir que cultura e educação eram vistas de forma articulada. Sumpf (2010) faz referência a Carnoluskij¹¹⁸, cuja compreensão de educação abarca "o que se relaciona à leitura (bibliotecas e salas de leitura), ao ensino (cursos, escolas, conferências) e à educação cultural (museus e exposições)"¹¹⁹ (SUMPf, 2010, p. 116, tradução livre do francês). Outro dado concreto que demonstra esta relação entre educação e cultura e tange especificamente à educação em museus é que os cursos destinados a formar os primeiros educadores políticos da república russa na pedagogia soviética consideravam a educação em museus e exposições como um dos campos de atuação dos egressos (SUMPf, 2010), ou seja, um ramo de educação política.

Entende-se possível defender, a partir dos estudos e das análises registrados nesta dissertação, que os museus tradicionais, ainda que marcados pelas contradições de classes que configuraram a constituição de seus acervos, podem se constituir em espaços de apropriação ativa e crítica do patrimônio cultural. Nas perspectivas eleitas para a fundamentação pedagógica e psicológica desta pesquisa, a apropriação deste patrimônio é fundamental para desenvolvimento não apenas da criança – pois é esta apropriação que constitui seu processo de humanização – mas também da sociedade – pois permite às novas gerações superar a cultura já produzida, dando continuidade ao processo histórico.

e filosóficas, que são condicionadas pela estrutura (MARX, 2008). O que Bogdanov propõe é, então, que a cultura seja considerada parte da estrutura da sociedade, ou seja, parte dos condicionantes da vida social.

¹¹⁸ De acordo com Sumpf (2010) Carnoluskij foi uma importante figura da educação popular e nacional do fim da época tsarista russa cujas concepções influenciaram os líderes bolcheviques

¹¹⁹ No original em francês: "*Par éducation, Carnoluskij entend ce qui touche à la fois à la lecture (bibliothèques et salles de lectures), à l'enseignement (cours, écoles, conférences) et à l'éducation culturelle (musées et expositions).*" (SUMPf, 2010, p. 116)

Compreende-se a relação dos museus com crianças de zero a seis anos como campo em constituição, no que se refere ao trabalho educativo e à elaboração de conhecimento científico, permeado de disputas entre concepções de museu/processo museológico e de educação/trabalho educativo. Os estudos empreendidos na elaboração desta pesquisa validam a percepção empírica de que têm predominado no campo, sobretudo no que se refere às crianças de zero a seis anos, as concepções que negam (ao menos em seu aspecto conceitual) a centralidade dos acervos e da transmissão dos conteúdos culturais que encerram. Entende-se que estas concepções se desdobram em um deslocamento dos educadores do que se compreende como seu papel fundamental: sua função de mediação da relação das crianças – e dos demais públicos – com a cultura, proporcionando uma relação problematizada entre sujeito e objeto no cenário museal; mediação compreendida como trabalho educativo marcado pela intencionalidade e pelo domínio de conteúdos acerca das especificidades infantis, do processo museológico e dos objetos musealizados.

Em consonância com Homs (2007) entende-se que é necessário detectar as barreiras que impedem que o visitante tenha acesso ao patrimônio, de forma a planejar as estratégias para paulatinamente vencer estas barreiras. Numa perspectiva materialista, entende-se que não é a consciência que determina a vida (MARX, 2008), ou seja, que há uma estrutura que impõe condicionantes a esta retirada de barreiras. Ainda assim, a perspectiva dialética, do homem como sujeito histórico que modifica a cultura ao interagir com ela, aponta para a importância da compreensão de que as crianças de zero a seis anos têm direito a acessar o museu e, mais do que isso, se apropriar dos conteúdos culturais que encerram. A partir das perspectivas de mundo, de educação e de desenvolvimento psicológico eleitas para esta dissertação, entende-se que isto implica na assunção do museu como espaço privilegiado de transmissão de cultura às crianças pequenas. Nesse sentido, a partir das análises feitas, entende-se que a contribuição possível desta pesquisa, dados os seus limites, é a de discutir este aspecto da efetivação dos seus direitos culturais.

4.1 PARA PENSAR A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS CULTURAIS DAS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS PELA TRANSMISSÃO DA CULTURA NO CONTEXTO MUSEAL

No horizonte teórico eleito conduzir esta análise, a humanização da criança, no sentido da apropriação da cultura sócio-historicamente produzida pela humanidade, depende da transmissão por sujeitos mais experientes. Entende-se o museu como um *locus* potencialmente privilegiado de transmissão cultural, pela mediação da relação dos sujeitos com objetos musealizados e com os conteúdos que estes encerram. Assim, entende-se como fundamental debater o museu como espaço que busca transmitir conteúdos culturais às crianças de zero a seis anos.

Nas produções analisadas, as ações junto a crianças registradas estão permeadas pelo que se entende, na perspectiva adotada para a pesquisa, como transmissão: trata-se de trabalho educativo marcado pela intencionalidade e planejado de forma a proporcionar aos pequenos, por meio de diferentes estratégias, a apropriação de conteúdos culturais. Na fundamentação teórica de algumas produções encontram-se, porém, menções/concepções pejorativas relativas ao ato de transmitir conteúdos. Entende-se necessário, portanto, discutir com estas concepções, de forma a esclarecer o que se compreende por transmissão cultural.

Em Lopes (2014) é possível inferir que transmitir conteúdos é sinônimo de "propiciar de forma passiva a incorporação de elementos da cultura pelo sujeito" (LOPES, 2014, p. 48). Tal concepção dialoga com a de educação bancária, referida por Gabre em sua dissertação (2011), baseada em Freire – uma concepção não-dialógica, no qual o educador transfere estaticamente, como se fosse uma posse sua, um conhecimento a um educando considerado passivo e desprovido de conhecimentos.

Em relação ao tema específico da educação museal, Lopes (2014) apresenta, em sua dissertação, duas abordagens para a comunicação em museus, tendo por base a formulação de Hooper-Greenhill. A primeira, denominada transmissora, é aquela cujo foco está no conteúdo em detrimento da experiência do sujeito:

O modelo de abordagem transmissora de comunicação é dominante quando o museu não coloca questões para o público sobre suas experiências, não faz uma autorreflexão, não implementa processos avaliativos, não realiza consultas e não colabora com aqueles que o usufruem. Dessa forma, as experiências contidas nesses espaços baseiam-se em uma abordagem conteudista, que pouco se preocupa com a possibilidade de gerar o entusiasmo, o interesse e a curiosidade na aprendizagem acerca dos diferentes conhecimentos expostos. (LOPES, 2014, p. 65)

A transmissão é pensada, nesta abordagem, em oposição à comunicação cultural, esta compreendida como um processo de troca, de negociação de significados, em que são levadas em conta especificidades e interesses dos diferentes públicos.

Entende-se necessário, a partir das perspectivas apresentadas pelas autoras, pontuar algumas questões em relação à forma como a Pedagogia Histórico-Crítica compreende a transmissão. Em verdade, é possível afirmar que, à exceção da importância dada ao conteúdo, a transmissão defendida nesta dissertação constitui-se como diametralmente oposta ao apresentado pelas concepções citadas. Serão discutidos quatro pontos para esclarecer esta oposição: 1. a diferenciação entre transmissão e transferência mecânica de conteúdos; 2. a essencialidade do conteúdo; 3. a dimensão da imaginação; e 4. a consideração dos interesses imediatos das crianças.

4.1.1 A diferenciação entre transmissão e transferência mecânica de conteúdos

Com base em Duarte (2016), delimita-se, inicialmente, que o trabalho educativo como processo intencional e sistemático de transmissão da herança cultural não se confunde com o “deslocamento mecânico dos conhecimentos” (DUARTE, 2016, p. 59). Conforme pontua Barbosa (2013), na perspectiva aqui adotada não é suficiente enunciar o conteúdo ou possibilitar o contato com os objetos que o encerram: é preciso que se proporcione o estabelecimento de uma relação pertinente das crianças com ele.

Destaca-se então a necessidade de desfazer uma falsa vinculação entre a transmissão de conhecimentos e metodologias expositivas, não-dialógicas. Nesse sentido, Duarte (2001) afirma que falar em transmissão de conhecimentos não significa necessariamente assumir o modelo pedagógico tradicional. Saviani (1997) considera a crítica a este modelo justa na medida em que “esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos” (SAVIANI, 1997, p. 23); o autor (ibidem) desaprova porém a tendência escolanovista de ampliar a crítica para toda transmissão de conhecimento. Na mesma direção, Duarte (2001) responsabiliza o ideário escolanovista pela desqualificação dessa característica humana, pelo caráter depreciativo que passou a ter o verbo (e a ação de) ensinar.

Por ensino compreende-se o trabalho educativo intencional, cuja finalidade é a humanização dos sujeitos, que pode assumir formas diversas. Se há um pressuposto

– o de que há conteúdos artísticos, científicos e filosóficos que representam o que de mais desenvolvido a humanidade já produziu e estes devem ser transmitidos (DUARTE, 2016), a forma de ensinar

dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e **em que circunstância a atividade educativa se realiza** (idem, ibidem, p. 109, grifos da pesquisadora).

Dessa forma, entende-se que as pistas utilizadas para subsidiar as escolhas metodológicas para a transmissão dos conhecimentos no contexto da educação museal para crianças pequenas são, por um lado, as especificidades das etapas de desenvolvimento em que as crianças se encontram – e as atividades que guiam sua relação com a realidade nestas – e, por outro, as especificidades do espaço museal, notadamente no que se refere à particularidade do encontro com objetos musealizados.

Nesse sentido, entende-se como equivocada a dicotomia entre forma e conteúdo presente nas concepções pejorativas de transmissão – como se uma ou outro precisassem ser preteridos no trabalho educativo, ou seja, como se um trabalho educativo preocupado com a transmissão de conteúdos implicasse, retomando as palavras de Lopes, na despreocupação "com a possibilidade de gerar o entusiasmo, o interesse e a curiosidade na aprendizagem acerca dos diferentes conhecimentos expostos" (LOPES, 2014 p.65). Pelo contrário, entende-se que uma real preocupação com a transmissão dos conteúdos implica em uma real preocupação em planejar as melhores formas para a sua apropriação pelos sujeitos aos quais as ações se destinam. Nas palavras de Mello,

na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações. (MELLO, 2007, p. 89)

Proporcionar a máxima apropriação dos conhecimentos inclui, nesta perspectiva, considerar a esfera afetiva, emocional, pois esta permeia a relação das crianças com os conteúdos (ARCE HAI, 2018). Vigotski (2010) usa a bonita imagem de "fato emocionalmente colorido" ao afirmar que toda transmissão de conhecimento deve buscar atingir o sentimento, como objetivo em si mas também porque o que é colorido pela emoção é melhor apreendido, é lembrado com mais intensidade e mais solidez.

Nas produções analisadas, a construção de narrativas foi a estratégia mais utilizada para colorir emocionalmente o trabalho educativo no contexto das visitas de crianças pequenas ao museu¹²⁰. Estas narrativas foram compartilhadas em contações de histórias (SANTOS, 2010; SANTOS, 2017; LOPES, 2014), teatros de bonecos/fantoches (SANTOS, 2010; GABRE, 2011; LOPES, 2014; OLIVEIRA, 2008), e no que Gabre (2016) chama de ação dramática: a própria mediação pensada como uma narrativa em que mediadores e crianças assumem papéis, como estratégia de comunicação em que se assume personagens fictícios com e para a criança (idem, *ibidem*) – a mediação como uma viagem de trem por vários países (LOPES, 2014), como bloco carnavalesco (CARVALHO; LOPES, 2016), como aventura de procurar pelo ovo de João-de-Barro perdido (GABRE, 2016). Interessa pontuar, nesse sentido, que a pesquisa de Santos (2017) indica a grande frequência de proposições que envolvem a narrativa no atendimento de crianças de zero a três anos nos museus cariocas, sendo a contação de histórias a mais frequente de todas as proposições – a estratégia é mobilizada por mais de dois terços dos museus respondentes que realizam atividades para crianças dessa faixa etária¹²¹.

Entende-se que estas estratégias narrativas são formas de transmissão de conteúdos culturais, assim como a proposição da resolução conjunta de uma questão, a mediação de uma conversa no sentido de ampliar o repertório das crianças, o compartilhar de elementos a serem observados em uma obra, a disposição de objetos intencionalmente selecionados no espaço... As formas de transmitir conteúdos culturais são inúmeras, e defende-se que a opção seja por aquelas que, como as supracitadas, consideram as especificidades infantis, apostam na interação como fonte do desenvolvimento e, portanto, não têm um caráter de passividade, mas de relação, de apropriação ativa.

¹²⁰ Nas experiências registradas nas produções analisadas, o envolvimento emocional é percebido sobretudo pela expressão da vinculação das crianças aos personagens das narrativas, que se desdobra em sua vinculação com o museu e seus conteúdos. Cita-se como exemplo o excerto em que Santos (2010) narra que algumas famílias foram instigadas a conhecer o museu pela recorrência, nas falas das crianças, da presença da boneca Dorinha e do Bode Ioiô, personagens das narrativas compartilhadas como estratégia de mediação. Para a discussão acerca da importância das narrativas no trabalho educativo com a pequena infância, ver Oliveira (2008) e Uliana (2014).

¹²¹ Na pesquisa (SANTOS, 2017), os museus deveriam assinalar uma ou mais das alternativas fornecidas pela pesquisadora: "contação de histórias"; "visitas mediadas"; "jogos e brincadeiras"; "oficinas"; "apresentação musical"; "teatro"; "apresentação de dança" e "outras". Dos 85 respondentes, apenas 31 museus (pouco mais de um terço) informaram realizar alguma destas proposições para a faixa etária de 0-3 anos. É possível inferir que as diferentes estratégias envolvendo narrativas tenham sido categorizadas, por estes respondentes, em três itens: contação de histórias (21 destes 31 respondentes), brincadeiras e jogos (17 dos 31) e teatro (4 dos 31).

Um fragmento da tese de Oliveira (2008) será aqui destacado por ser compreendido como representativo de outra possibilidade de expressão, na prática com crianças pequenas, desta perspectiva de transmissão. A pesquisa de Oliveira tematiza a relação das crianças com a linguagem da escultura e o excerto que se destaca tem como título " 'Uma bruxa bailarina!' E por que ela não pára em pé?: questões sobre equilíbrio, proporções e técnica nas esculturas infantis" (OLIVEIRA, 2008, p. 218). Neste, a pesquisadora relata que a cada encontro da intervenção as crianças que desejassem apresentavam as esculturas em argila que haviam feito, compartilhando e discutindo com o grupo questões sobre elas e seu processo construtivo: técnicas, desafios, formas como foram solucionados. Em um desses momentos, as crianças referiram ter feito "bruxas bailarinas" e a pesquisadora questionou, então, por que motivo as esculturas não paravam em pé, questão para a qual as crianças não apresentaram soluções, e nem mesmo hipóteses.

Oliveira apresenta, nas páginas que se seguem, todo um arcabouço teórico acerca da escultura infantil, a partir do qual reconhece o estágio atual do desenvolvimento das crianças concretas em relação à produção escultórica. A pesquisadora questiona, então, o papel do adulto a partir deste reconhecimento: "por que ficarmos somente registrando seus feitos, sem ajudá-las a ir além do que já sabem e já conhecem? Sem ajudá-las a se exprimirem artisticamente cada vez melhor?" (OLIVEIRA, 2008, p.221). A partir desta compreensão, sua próxima proposição junto às crianças teve como foco conceitos que pudessem ampliar as possibilidades de as crianças compreenderem o fenômeno,

como uma busca de explicar conceitos e regras, não propriamente inventando uma brincadeira, mas potencializando uma brincadeira que já é muito conhecida entre as crianças: a brincadeira de estátua. Nesta, quando as crianças paravam deviam dizer onde sentiam o peso do corpo, em que perna estavam pesando mais, em que posição conseguiam "ficar estátua" por mais tempo e por quê. Aos poucos fui dificultando a brincadeira [...] (OLIVEIRA, 2008, 223-224).

Para além da melhor compreensão dos conceitos por meio da brincadeira de estátua, Oliveira oportunizou às crianças o acesso a materiais, referências (imagens de obras) e possibilidades técnicas de constituir um apoio interno nas esculturas, configurando possibilidades de modelar formas que se mantivessem na posição vertical.

Oliveira (ibidem) aponta, ao finalizar este tópico, sua percepção de que, a partir de suas intervenções, as crianças foram capazes de criar esculturas mais complexas,

ou seja, ampliaram suas possibilidades técnicas e expressivas. A partir de proposições que respeitaram as especificidades e autoria das crianças, a pesquisadora transmitiu a elas, de forma planejada e intencional, ainda que não explícita, conceitos como equilíbrio, altura, peso e simetria; além de técnicas do campo da escultura.

4.1.2 A essencialidade do conteúdo

Uma segunda questão, que se destaca no excerto de Lopes (2014) supracitado, é a de que a perspectiva de transmissão é conteudista. De fato, o conteúdo é considerado essencial para o desenvolvimento das crianças na perspectiva eleita para esta análise. Não se pensa, porém, o conteúdo em detrimento da vivência da criança, mas sim como mobilizador desta vivência e do desenvolvimento infantil.

Propõe-se, para a organização desta parte da análise, que o conteúdo seja pensado em dois aspectos: aqueles necessários ao adulto para planejar as ações educativas; e aqueles cuja apropriação pelas crianças configura a intencionalidade da ação educativa proposta.

4.1.2.1 Os conteúdos necessários ao adulto para o trabalho educativo junto às crianças de zero a seis anos em museus

Para abordar o primeiro aspecto, retome-se o relato de Oliveira quanto às esculturas verticais. A intervenção da pesquisadora só foi possível, por um lado, porque esta possuía conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil – e, mais especificamente, deste em relação à produção tridimensional. Por outro lado, a intervenção da pesquisadora só foi possível pelo seu domínio de conteúdos específicos das artes visuais – para a seleção dos artistas de referência e para a compreensão dos conceitos e técnicas envolvidos para a estruturação de uma escultura vertical, dentre outros. Para o trabalho educativo em contextos museais, a estes dois conjuntos de conteúdos – sobre a criança e sobre os conceitos mobilizados – soma-se um terceiro: os conteúdos referentes à instituição museológica, sua função e sua natureza (VASCONCELLOS, 2013). O domínio de conteúdos destes três conjuntos é entendido como imprescindível para proporcionar o estabelecimento de uma relação de qualidade entre museus e crianças de zero a seis anos. Conforme Carvalho e Lopes:

para planejar uma boa recepção ao público infantil nos museus [...] é necessário que se realizem estudos sobre a exposição, sua temática e os principais conceitos, adaptando o discurso teórico a uma linguagem adequada à faixa etária, sem, contudo prejuízo aos conceitos [...] (CARVALHO; LOPES, 2016, p. 920)

Importa destacar que os conteúdos dos três conjuntos não necessariamente serão explicitados às crianças no trabalho educativo. Para Arce e Baldan (2013), a introdução de um conceito para as crianças não requer necessariamente que se discuta este com as crianças, mas sim que se tenha consciência e conhecimento deste. Neste sentido, Gabre (2016) e Oliveira (2008) afirmam que o repertório cultural dos adultos condiciona o trabalho junto às crianças: de acordo com esta, "ninguém [...] compartilha a experiência que não possui, indica soluções técnicas que não conhece ou conta a história que não ouviu ou leu" (OLIVEIRA, 2008, p. 274). Este aspecto remete, assim, a uma questão muito presente nas produções analisadas: a necessidade de uma formação mais sólida de professores (sobretudo em relação às especificidades da instituição museal e aos conteúdos do acervo) e de educadores em museus (sobretudo em relação ao desenvolvimento das crianças pequenas)¹²².

4.1.2.2 A dimensão do conteúdo a ser transmitido às crianças de zero a seis anos no trabalho educativo em museus

O segundo aspecto diz respeito aos conteúdos cuja apropriação pelas crianças configura a intencionalidade das proposições. Conforme se vem reiterando nesta dissertação, entende-se que esta apropriação é motor do desenvolvimento infantil. Duas questões serão destacadas em relação a este aspecto. A primeira é a importância do contato das crianças pequenas com conteúdos artísticos e científicos; a segunda diz respeito ao debate sobre apresentar às crianças apenas os conteúdos culturais que estão ao alcance de seu nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que já compreendem sozinhas.

A importância do contato com conteúdos artísticos e científicos

O debate acerca da importância dos conteúdos artísticos e científicos se impõe, no contexto desta pesquisa, pela imensa predominância, nas produções analisadas, de pesquisas relativas à relação de crianças de zero a seis anos com museus de arte

¹²² A questão da formação é tema da tese de Gabre (2016), e está também presente nas seguintes produções analisadas: Bibian (2017), Gabre (2011), Oliveira (2008), Santos (2017) e Uliana (2014).

e com conteúdos artísticos; sendo quase ausente a discussão da relação com museus de ciências. Conforme se pontuou anteriormente, 80% das produções analisadas se referem especificamente a acervos artísticos, e não há simetria entre este dado e a proporção de museus de arte no campo museal brasileiro. É possível pensar duas hipóteses para esta assimetria¹²³.

Uma primeira hipótese é a de que a relação de crianças pequenas com museus de ciências e conteúdos científicos venha sendo pensada pelo viés da interatividade, como na perspectiva *hands on*¹²⁴ e/ou em espaços especificamente planejados para a infância¹²⁵, e que, portanto, as produções que a tematizam não atenderam aos critérios de seleção desta pesquisa. É fato que algumas pesquisas foram excluídas do *corpus* da análise por este critério, mas seu volume (assim como o pequeno número de exposições e museus de ciências interativos no cenário brasileiro) permite inferir que esta não é a explicação principal.

A segunda hipótese para a predominância de produções que abordam conteúdos artísticos é a de que existe a consideração de que estes, pelas características que lhes são atribuídas, são mais adequados para a primeira infância do que os conteúdos científicos.

Um primeiro elemento presente nas produções analisadas que dialoga com esta hipótese é a consideração de que a arte se aproxima da forma como as crianças interagem com o mundo. Santos (2017) afirma em suas considerações finais:

o artista e a criança compartilham uma atitude perante o mundo que é inquieta, que se deixa afetar pelas coisas e acontecimentos, sempre em busca de relações e de comunicar-se. A empatia e os ângulos inusitados de estabelecer relações e significar o mundo são modos de percepção que a estética convoca. A experiência dos artistas e das crianças resgatam aquela que pode ter-se perdido em um mundo dominado pelo pragmatismo e pelo excesso de racionalismo. Esses sujeitos afetam e deixam-se afetar pelas coisas do mundo, por qualidades poéticas dos ambientes, colocando em contato experiência sensível, emoções e criação de sentido (SANTOS, 2017, p. 167)

¹²³ A confirmação destas hipóteses não está no escopo dessa dissertação, pelos seus limites. Indica-se como possibilidade para outras elaborações acadêmicas.

¹²⁴ O termo "*Hands on*" (em tradução literal, "mãos sobre") refere-se à possibilidade de toque e costuma ser utilizada nos museus de ciências para crianças cujo acervo principal é de experimentos, ou seja, nos que a interação com a exposição, mais do que permitida, é imprescindível para a apreensão dos conteúdos presentes no discurso expositivo. No Brasil, o Espaço Cultural Catavento é um exemplo desta tipologia de museu

¹²⁵ Exposições como "O mundo da criança", no Museu de Ciência e tecnologia da PUC-RS (Porto Alegre/RS) (ISZLAJI, 2012) e "O mundo gigante dos micróbios", no Museu de Microbiologia do Instituto Butantan (São Paulo/SP) (LEPORO, 2015), áreas interativas específicas para crianças em museus e mesmo museus inteiros destinados a crianças, como o Espaço Cultural Catavento (São Paulo/SP) (RUFATO, 2015)

Neste excerto, Santos (2017) destaca uma série de aproximações entre as formas da infância e da arte/da criança e do artista. Sem contrapor sua afirmação, entende-se como possível também considerar as formas infantis – inclusive algumas citadas por Santos, como a inquietude, a busca de novas relações e significações do mundo – como muito próximas da lógica do cientista. Assim, entende-se que dependendo da forma com que se aborde os conteúdos científicos, estes também podem ser considerados como próximos das formas das crianças de zero a seis anos interagirem com o mundo. Arce, Silva e Varotto (2011, p. 21) pontuam que explorar junto às crianças conteúdos científicos é "trabalhar com uma de suas principais motivações: a curiosidade pelo mundo e pelos homens". Studart (2011), no prefácio da mesma obra, aponta seis razões pelas quais Eshach (2006) defende a exposição das ciências na infância; a dentre elas está a de que as crianças apreciam observar e analisar a natureza.

O segundo elemento presente nas produções que dialoga com a hipótese de que os conteúdos artísticos são vistos como mais adequados para a pequena infância tem íntima vinculação com a visão pejorativa da ação transmissora junto às crianças. Relaciona-se à concepção expressa nas palavras de Helguera citadas por Delavald (2013, p. 10) de que "explicar-se é contra a natureza da obra de arte". Parece possível afirmar que os acervos artísticos deveriam então, nesta perspectiva, ser objeto apenas do sensível, da interpretação, da subjetividade, dissociados de uma concepção de arte como campo de conhecimentos a serem transmitidos às crianças pequenas. A referida visão fica explícita no excerto do mestrado de Dornelles (2013) em que a pesquisadora infere, pelo silêncio das crianças após uma explicação da mediadora em relação a uma obra, que as explicações negam às crianças o desafio de pensar sobre elas: "elas não se sentem mais desafiadas a pensar sobre, por isso silenciam" (DORNELLES, 2013, p. 94).

É indiscutível que existem formas de transmissão de cultura que negam às crianças sua voz e seus processos de desenvolvimento, pelo não reconhecimento da importância da interação e mesmo pelo não reconhecimento de suas capacidades. Não se defende, nesta pesquisa, que a relação de crianças pequenas com as obras musealizadas seja caracterizada por um sentido expositivo, unilateral, em que o mediador forneça explicações às crianças sem considerar as especificidades de seu desenvolvimento e de sua constituição como criança concreta. Entende-se, porém, que a defesa por uma mediação que considere as capacidades e especificidades das

crianças pequenas não se confunde com um olhar pejorativo para a transmissão cultural; não pode significar olhar para as explicações do adulto, sujeito mais experiente, como uma "perturbação" à produção das crianças e à sua dimensão sensível. Na perspectiva materialista-dialética, também o sensível é fruto da apropriação da cultura. Nas palavras de Marx,

[é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados, em partes recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, como também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência de seu objeto, pela natureza humanizada.

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história do mundo até aqui (MARX, 2010, p.110)

Para Marx, então, o sensível se forma pela apropriação da cultura historicamente acumulada e condensada nos objetos, materiais e imateriais, numa perspectiva de humanização pela mediação. Arte e ciência são, junto com a filosofia, apontadas por Duarte (2016) como formas diferentes de apreender o mundo que têm em comum seu potencial de humanização, e, nesse sentido defende-se que seus conteúdos sejam transmitidos. Nas palavras do autor,

Arte, ciência e filosofia são tipos distintos e apropriação da realidade pela consciência. Mas as obras desses três campos mais elevados de produção humana podem, pela mediação do trabalho educativo, produzir saltos qualitativos decisivos em termos de desenvolvimento de visão de mundo dos indivíduos" (DUARTE, 2016, p.18).

Aspectos do desenvolvimento da visão de mundo referidos por Duarte neste excerto são pontuados por Arce, Silva e Varotto, que em suas reflexões tratam especificamente das crianças de zero a seis anos. Para as autoras, ciências e artes

[...]guardam o conhecimento acumulado pela humanidade, mas não só isso, ciências e artes trazem, em suas produções, as criações humanas que quando apresentadas às crianças para além de lhes possibilitar explorar o mundo no qual estão inseridas, desvelam as gigantescas e infinitas possibilidades de expressão do pensamento e dos sentimentos humanos. O contato com essa riqueza leva a criança a também descobrir-se em suas capacidades, em suas vontades, a olhar a si como membro capaz de criar, ou seja, reconhecer-se como indivíduo para o qual todas as possibilidades se encontram em aberto (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 60).

Na perspectiva das autoras, a transmissão de conteúdos científicos não se opõe à dimensão sensível, à imaginação e à criação da criança; não significa sua adaptação a moldes preconcebidos, mas a fornecer elementos para ampliar suas

possibilidades de elaboração (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011), assim como o contato com conteúdos artísticos.

Por todo o exposto, entende-se a importância de proporcionar às crianças, desde pequenas, o acesso aos conteúdos que representam as diferentes formas de apropriação da realidade. Nesse sentido, caso esta hipótese esteja correta, é preciso desconstruir a noção de que conhecimentos científicos são menos adequados para as crianças, de forma a ampliar sua relação com os museus de ciências de modelo tradicional.

Faz sentido apresentar às crianças apenas aquilo que já compreendem?

A segunda questão relativa à dimensão dos conteúdos a ser transmitidos às crianças tem intensa relação com a acima discutida, por também dizer respeito à adequação dos conteúdos para a pequena infância, por outro viés. Refere-se à existência (ou não) de conteúdos artísticos e científicos adequados para a pequena infância por serem "compreensíveis" para as crianças. Para ilustrar esta questão, pode-se partir da fala de um mediador registrada na dissertação de Dornelles: "não irei mostrar as obras abstratas, pois as crianças dessa idade só veem riscos. Para realizarem a leitura destas obras, só a partir dos nove anos" (DORNELLES, 2013, p. 86). A pesquisadora pontua, a partir desta fala, uma das barreiras simbólicas já evocadas nesta pesquisa: a afirmação da incompetência infantil para compreender os conteúdos culturais. Propõe-se mais um passo nesta discussão ao indagar: ainda que as crianças não compreendam em seu nível de desenvolvimento atual determinados elementos da cultura, faz sentido deixar de oportunizar a elas o acesso a estes? Ou, melhor dizendo, faz sentido apresentar às crianças apenas aquilo que já compreendem?

As produções apresentam diferentes pontos de vista para pensar esta questão. Referindo-se especificamente a acervos artísticos, Gabre (2016) afirma que não há uma arte específica para os pequenos, porque as crianças são sensíveis, mas destaca a necessidade de respeitar o ritmo de descobertas das crianças, trazendo a seguinte citação do Manifesto *Museos de arte amigos de los niños pequeños*¹²⁶:

¹²⁶ Em livre tradução para o português, Museus de Artes Amigos das Crianças Pequenas. Destaque-se que na tese, o excerto citado consta em espanhol. Consta aqui em português para seguir o padrão eleito para esta dissertação – tradução para o português no corpo do texto e original em língua estrangeira em nota de rodapé.

não é necessário sobrecarregar a criança com informações e emoções com as quais, devido à sua imaturidade psíquica, ela não pode fazer nada para além de se virar ou ficar atordoada¹²⁷ (FALLON; CHAVEPEYER, 2013, p. 9 apud GABRE, 2016, p. 9 5¹²⁸, tradução livre do espanhol)

Oliveira (2008), por sua vez, defende com base em Banofsky que não se transmita à criança apenas aquilo que a julgamos capaz de compreender profundamente, uma vez que é justamente aquilo que não é plenamente compreendido que mobiliza a imaginação e permanece na memória.

Uliana (2014) e Santos (2010) abordam esta questão a partir de um terceiro viés, o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal¹²⁹. Uliana apresenta este conceito da seguinte forma:

De acordo com Vigotski (2006), para entender o nível de desenvolvimento da criança, é importante compreender que aquilo que ela consegue fazer com independência, as funções amadurecidas e as funções que estão amadurecendo, é denominado nível de desenvolvimento real ou atual da criança; aquilo que a criança faz com a ajuda de um adulto ou de um colega é o nível do possível desenvolvimento, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de possível desenvolvimento é denominado de zona de desenvolvimento proximal [...] (ULIANA, 2014, p. 75)

Conforme já se destacou, a aprendizagem precede o desenvolvimento na concepção da psicologia Histórico-Cultural – os processos interpessoais (a mediação, por sujeitos mais experientes, da relação da criança com a cultura) conduzem o desenvolvimento. Nesse sentido, há uma distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e aquilo que consegue fazer com a mediação; esta distância configura, conforme aponta Uliana no excerto acima, a Zona de Desenvolvimento Proximal. A partir desta concepção, entende-se que o papel do adulto no trabalho educativo é o de reconhecer o nível atual de desenvolvimento das crianças sem se ater a ele: o horizonte do trabalho deve ser o de desafiar a criança, o de propor a ela aquilo que ainda não é capaz de realizar sozinha, mas o é em parceria/colaboração com outros (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011). A partir deste processo interpessoal, a criança se apropria de elementos da cultura humana, o que amplia quantitativamente seu

¹²⁷No original em espanhol: "*no es necesario agobiar al niño con informaciones y emociones con las que, debido a su falta de madurez psíquica, no puede hacer nada, más que darse la vuelta o quedarse pasmado*". (FALLON e CHAVEPEYER, 2013, p. 9 apud GABRE, 2016, p. 9 5 – por problemas de paginação no arquivo, o número da página consta dessa forma na tese – o numeral nove, seguido de espaço e o numeral 5. Trata-se, na realidade, da 74ª página do arquivo original).

¹²⁸ Por problemas de paginação no arquivo, o número da página consta dessa forma na tese – o numeral nove, seguido de espaço e o numeral 5. Trata-se, na realidade, da 74ª página do arquivo original.

¹²⁹ Também chamada de Zona de Desenvolvimento Próximo, de acordo com a tradução

repertório cultural, mas pode significar também alterações qualitativas em suas dinâmicas mentais e corporais:

a criança, ao utilizar um instrumento de uma atividade cotidiana – por exemplo, uma colher para alimentar-se, está incorporando à sua vida e, portanto, à sua individualidade, atividade humana que se objetivou naquele instrumento. Se o uso da colher tem esse efeito de modificar a dinâmica mental e corporal da criança, muito maior é o impacto da apropriação, pelo indivíduo, de sistemas mentais tão complexos como os que estão objetivados nos clássicos das ciências, das artes e da filosofia (DUARTE, 2016, p.15)

A partir destas alterações, a criança se desenvolve, de forma que em um momento posterior consegue fazer sozinha (ou seja, tem em seu campo de desenvolvimento real) o que inicialmente conseguia fazer colaborativamente. Portanto, entende-se que o trabalho educativo deve se antecipar ao desenvolvimento das crianças, apresentando a ela o novo, o desafiador, pois a aprendizagem proporcionada pela mediação de sujeitos mais experientes gera desenvolvimento.

É válido destacar que essa antecipação não deve ser confundida com um movimento de encurtamento da infância, uma ideia equivocada de aceleração artificial do desenvolvimento pela antecipação de modos de aprendizagem próprios de outras etapas do desenvolvimento (MELLO, 2007; ARCE HAI, 2018), na qual os tempos, espaços, relações e expectativas não levem em conta a etapa de desenvolvimento em que as crianças pequenas se encontram¹³⁰. O que se defende é a importância da relação com o adulto como parceiro mais experiente que interage e colabora com a criança desafiando-a, apresentando a ela o que não está ao seu alcance imediato.

Santos (2017) pontua os museus como espaços privilegiados de compartilhamentos de sentidos entre adultos e pequeninos, a partir das questões mobilizadas pelo acervo. A pesquisadora pontua que este compartilhar motiva o aprendizado infantil, pelo prazer na companhia dinamicamente responsiva, e destaca a importância da interação com o adulto – no sentido da simpatia em sua raiz grega: "de sentir junto" (SANTOS, 2017, p. 122), que é o avesso da indiferença. Com base em Tomasello, pontua a importância, para o desenvolvimento do bebê, da atenção conjunta: quando o adulto e o bebê focalizam conjuntamente sua atenção para um mesmo objeto, criando um triângulo referencial criança-adulto-objeto. Neste, o bebê acompanha o olhar do adulto e é capaz de captar o aspecto intencional desse objeto, pela mediação do adulto.

¹³⁰ De acordo com Mello (2007, p. 90), "essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedora desse desenvolvimento".

Para crianças pequenas que já dominam a linguagem oral, Arce (2013) propõe que sejam oportunizados momentos do que chama, com base em Sylvia e Siraj-Blatchford, de pensamento compartilhado sustentado (*sustained shared thinking*). Nestes momentos, a atenção de crianças e adultos se direciona a um trabalho intelectual conjunto, como a resolução de um problema, a definição de um conceito, a avaliação de atividades ou a extensão de narrativas (SIRAJ-BLATCHFORD; SYLVIA apud ARCE, 2013). O adulto intencionalmente fomenta o pensar junto, desafiando a criança intelectualmente (ARCE, 2013). A autora (2018) pontua que a construção do pensar colaborativo não é natural, mas fruto de trabalho intencional, no qual o adulto exercita o pensamento conjunto ao dialogar com as crianças, fazendo questionamentos que dêem margem para que as crianças "pensem sobre", instigando-as (ARCE HAI, 2018).

4.1.3 A dimensão da imaginação

A dimensão da imaginação é central na discussão acerca da transmissão cultural para crianças de zero a seis anos em museus tendo em vista a existência de pré-concepções espontaneistas que consideram que esta é prejudicial àquela. Oliveira (2008) relata que encontrou tal concepção entre docentes da educação infantil participantes de sua pesquisa de doutorado:

encontrei entre os(as) professores(as) o entendimento de que uma proposta pedagógica que promovesse o desenvolvimento da imaginação infantil era aquela que encorajava a espontaneidade indiscriminada das crianças e assim a ideia de que não deve haver nenhuma intervenção pedagógica, intencional e de qualidade por parte dos(as) professores(as) especialmente nos espaços&tempos onde as linguagens artísticas se fizessem presentes. (OLIVEIRA, 2008, p. 21).

Oliveira aborda criticamente esta pré-concepção, fundamentando-se em diversos autores, dentre os quais se inclui Vigotski. Assim como sua tese, a maioria das produções que aborda a questão da imaginação¹³¹ o faz na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Nesta perspectiva, a criança nasce com capacidade imaginativa, mas a imaginação é uma construção que depende do contato com a cultura (ARCE; BALDAN, 2012). Nas palavras de Vigotski, a mais importante lei acerca da imaginação pode ser assim formulada:

a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da variedade da experiência anterior de uma pessoa, porque essa experiência

131 Oliveira (2008) e Santos (2017) são os trabalhos que mais discutem a questão, que também está presente em Delavald (2013), Gabre (2011), Gabre (2016), Lopes (2014), Carvalho e Lopes (2016), Carvalho, Lopes e Resinentti (2017), Carvalho e Santos (2017) e Uliana (2014).

fornece o material construtivo dos produtos da fantasia. Quanto mais rica for a experiência de uma pessoa, mais rico é o material de que sua imaginação dispõe¹³² (VYGOTSKY, 2004, p. 14-15, tradução livre do inglês)

Vigotski afirma, então, a relação direta entre a apropriação da cultura humana e as possibilidades imaginativas. Dentre os diversos desdobramentos desta afirmação, três se destacam para a discussão aqui proposta.

O primeiro desdobramento é que a imaginação não é característica apenas da infância, mas do gênero humano. De acordo com Vigotski, a imaginação atinge sua maturidade na idade adulta; na infância seu desenvolvimento é mais perceptível pelas formas de expressão infantil (VIGOTSKI apud ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011). Tal afirmação fica evidente quando se considera que, na perspectiva materialista, o trabalho humano tem a particularidade de envolver a antecipação mental da finalidade da ação, ou seja, a imaginação é base de toda atividade criadora nos campos das ciências, das técnicas e das artes, o que Marx exemplifica na seguinte alegoria:

uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 1982, p. 202)

Assim, todos os componentes, materiais e imateriais, da cultura humana são frutos da imaginação, o que ilustra a permanência – e maturidade – desta na idade adulta.

O segundo desdobramento é o de que a imaginação não está desvinculada da realidade, ainda que pressuponha um distanciamento mental provisório desta (MARTINS, 2012), que permite sua aproximação para além da expressão aparente (OLIVEIRA, 2008). A realidade é, conforme supracitado, a fonte do material construtivo da fantasia (VYGOTSKY, 2004); esta é constituída pela combinação de elementos tomados da realidade e reelaborados pela imaginação. Esta reelaboração requer então, por um lado, acúmulo de experiência social, e, por outro o "desenvolvimento da habilidade mental de unificar imagens diferentes em novos contextos e combinações para se pensar e produzir alterações na realidade" (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p.53). Um exemplo bem pontual da formação desta

¹³² no original em inglês: "the creative activity of the imagination depends directly on the richness and variety of a person's previous experience because this experience provides the material from which the products of fantasy are constructed. The richer a person's experience, the richer is the material his imagination has access to". (VYGOTSKY, 2004, p. 14-15)

habilidade na infância é o relato de Uliana (2014) de que, após visitar o museu, uma criança expressou que gostaria de ser astronauta artista, para pintar todo o céu.

Entende-se, pelo exposto, que a imaginação tem uma relação dialética com a realidade: ao mesmo tempo em que a imaginação se origina da realidade, seus produtos a modificam; ao mesmo tempo em que a realidade se origina da imaginação, a subsidia, a modifica.

O terceiro desdobramento, que se articula aos demais, é o de que, se a imaginação é tanto mais rica quanto maiores forem as possibilidades da apropriação da cultura, ela se beneficia da transmissão da cultura. Entende-se este como o desdobramento com maiores consequências para a discussão deste item, pois se contrapõe à concepção bastante difundida de que a transmissão de conteúdos culturais tolhe a imaginação e a criação na pequena infância.

Por todo o exposto, é possível defender, em oposição às pré-concepções espontaneistas, a transmissão intencional dos conteúdos científicos e artísticos condensados nos artefatos musealizados como contribuição dos museus para o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora nas crianças de zero a seis anos.

4.1.4 A consideração dos interesses imediatos das crianças

A consideração dos interesses imediatos¹³³ das crianças concretas no trabalho educativo em museus é também uma das questões que pode ser abordada a partir das concepções de transmissão debatidas neste capítulo. Retome-se que na concepção de Hooper-Greenhill apresentada por Lopes (2014), o modelo de abordagem transmissora, preocupada com o conteúdo, pouco se interessa com o interesse dos visitantes. A questão do interesse está presente em diversas elaborações que compõem o *corpus* desta pesquisa¹³⁴.

¹³³ Utiliza-se o termo "interesses imediatos", e não simplesmente "interesses", em diálogo com Saviani (1997) quando pontua, ao discorrer acerca da transmissão no contexto formal, que ainda que o aluno empírico não tenha interesse imediato em determinado conhecimento, a apropriação deste corresponde aos interesses do aluno concreto pelo fato de estar situado em uma sociedade que exige o domínio deste tipo de conhecimento. Ou seja, entende-se que a apropriação da cultura humana, por ser motor do desenvolvimento humano, é interesse do sujeito, corresponde aos interesses da classe trabalhadora, ainda que este interesse não se expresse na sua condição concreta imediata; não se expresse como interesse imediato.

¹³⁴ Bibian (2017), Dornelles (2013), Gabre (2011;2016), Lopes (2014), Oliveira (2008), Santos (2010), Santos (2017) e Uliana (2014) discutem, de forma secundária, a questão dos interesses ou questões que foram consideradas relacionadas a esta.

Inicia-se esta questão com uma colocação registrada por Bibian (2017). Trata-se da fala de uma professora, ao discorrer sobre sua escolha por determinadas obras – a pesquisadora havia proposto às professoras, que visitavam a galeria sem crianças, que caminhassem pelo espaço observando as pinturas e escolhessem duas obras; a partir destas obras Bibian estruturaria sua mediação junto às docentes, respeitando seus interesses imediatos:

Eu acho que a gente escolhe os quadros que a gente se identifica. Ou algo que a gente já conhece, ou algo que a gente vive, alguma coisa que traz identificação pra gente. Eu vi muitos quadros dos quais eu não entendi o que significava o nome e não sabia da história; de certa forma eu não escolhi nenhum deles porque aquilo não me remetia a nada, então, não tem porque eu escolher porque eu não sei do que se trata. Eu acho que a gente acaba escolhendo uma coisa mais próxima, ou o que a gente vive, ou que a gente gosta, ou que a gente pensa. (Professora Bia) (BIBIAN, 2017, p. 88)

A fala da professora Bia pontua a questão que se considera principal para a discussão acerca da consideração dos interesses imediatos dos sujeitos, inclusive crianças pequenas: em geral, preferimos aquilo que dialoga com as referências que já possuímos.

Em Cargnin (2017) há um exemplo que ilustra esta relação com o que é familiar, o que é de nossa esfera cotidiana. A autora relata que a atenção das crianças estava flutuante diante das obras de arte e dos utensílios presentes na exposição durante a visita mediada, até que um elemento fez a atenção de todo o grupo convergir: uma escultura continha o brasão do município, símbolo presente no uniforme da escola e em sua placa; um símbolo que é, então, parte do cotidiano e das referências das crianças.

Importa, portanto, para pensar a questão dos interesses, refletir acerca da formação dos repertórios das crianças concretas. Oliveira (2008) aponta que encontrou, nas expressões das crianças que participaram de sua pesquisa, poucos vestígios de produções culturais que não estivessem vinculadas à Indústria Cultural. A autora (ibidem) refere especialmente os robôs como tema de suas livres expressões. Nas produções analisadas, a ampla maioria das referências expressas pelas crianças no contato com o museu registradas também está vinculada à Indústria Cultural. Em Bibian (2017), o espaço do museu remeteu a uma menina o baile da Cinderela, e outra perguntou se um busto retratava a Elsa¹³⁵ (BIBIAN, 2017); Delavald (2013) pontua que as crianças leram as obras em diálogo com suas referências,

¹³⁵ Personagem da animação *Frozen* – uma aventura congelante, uma animação produzida pelo mesmo estúdio de Cinderela: Disney.

citando monstros, super heróis, ninjas e Rapunzel. A referência que as crianças tinham de museus era do Scooby Doo – um museu cheio de fantasmas! (OLIVEIRA, 2008). Gabre (2011, p. 80) registra a fala de um diretor de museu ao rememorar o momento em que, com surpresa, "percebeu que, com quatro anos de idade, as crianças já são 'massa'¹³⁶: uma criança começou a cantar uma determinada música, e todas as demais a conheciam e cantaram em coro.

Lopes (2014) aponta o desafio de "perceber as particularidades infantis sem correlacionar os movimentos e fluxos delineadores das relações globais e locais envoltos com produtos, valores, imagens, informações que chegam às crianças cotidianamente" (LOPES, 2014, p. 24).

A partir destas questões apontadas pelas produções analisadas, dialoga-se com Ostetto (2003), que, ao afirmar que a questão do respeito aos interesses e à realidade das crianças tem sido encaminhada de forma confusa e mesmo equivocada no desenvolvimento das práticas pedagógicas, questiona o que seriam estes e como se manifestariam: seriam seus gostos e predileções?

A autora (ibidem) situa então a formação do “gosto” no contexto de uma sociedade capitalista, massificada e, portanto, que (re)produz cultura de massa. Para a autora, “falar em gosto, sem cair no relativismo, é questionar as reais oportunidades de escolha, dentre as inúmeras criações que compõem o patrimônio da humanidade” (OSTETTO, 2003, p.05). Sua contribuição implica na reflexão acerca do interesse como construção social – não é possível ter interesse por algo a que nunca se teve acesso.

Também no sentido do interesse como construção social a ser problematizada, pensando-se especificamente no campo dos museus, destaca-se a contribuição de Meneses (1994). Ao discorrer sobre a relação entre museu e acervo, o autor cita Spalding¹³⁷, para quem a melhor alternativa seria, em última instância, atender aos interesses do público, ao invés de comunicar ao público o que nos interessa¹³⁸. Meneses se contrapõe a esta concepção afirmando que “apesar da meritória intenção, o resultado só pode ser socialmente desastroso” uma vez que desconsidera-se “até

¹³⁶ Ainda que isto não esteja explicitado em Gabre (2011), infere-se que o diretor faz referência, no uso deste termo, à Cultura de Massa.

¹³⁷ Julian Spalding é um crítico de arte e curador inglês que, de acordo com Meneses, é uma voz importante na concepção “da desimportância das coleções” (MENESES, 1994, p. 12-13),

¹³⁸ Nas palavras de Meneses, de acordo com Spalding “comunicar seria, em última instância, atender aos interesses do público: até agora, os museus têm tentado ‘to tell the public what interest us – instead of asking what interest them’ (Spalding, 1993, p.11)” (MENESES, 1994, p.13).

mesmo que interesses (seja lá o que essa expressão designar) jamais são naturais, jamais socialmente inocentes”(MENESES, 1994, p. 13).

A partir das contribuições apresentadas até este ponto, é possível pontuar que os interesses imediatos são construções sociais e que, no contexto socio-histórico de vida das crianças concretas presentes nas pesquisas, estes derivam sobretudo da cultura de massas. Para compreender do que esta se trata, recorre-se a Veloso da Silva, segundo a qual no capitalismo contemporâneo

não só a arte como todos os produtos de cultura sofrem determinações econômicas e políticas a partir de um interesse comum, que é o de atender as necessidades de mercado. Com este propósito, cria-se um tipo de “arte” ou “cultura” com potencial para atingir todos os segmentos da população. Nesta condição, a produção artística e cultural é objetivada, principalmente, por segmentos que investem em produtos banais, com uma linguagem superficial e consumo imediato o qual pode ser chamado de cultura ou arte de massas (VELOSO DA SILVA, 2016, p. 256)

Assim, a produção e a circulação cultural têm suas finalidades voltadas para critérios do consumo, do lucro. Importa neste ponto dialogar com o conceito de Indústria Cultural de Adorno e Horkheimer (1985). De acordo com os autores, trata-se de um sistema de produção de cultura de massa que tem sua origem nos países industriais liberais e no qual os produtos culturais se constituem como mercadorias socialmente condicionadas pelos interesses dos setores industriais mais poderosos, sendo parte de uma “gigantesca maquinaria econômica” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119). Sua produção é esquematizada a partir da ideia que setores dominantes fazem dos indivíduos – que interessam apenas como clientes ou empregados – havendo diferentes categorias de produtos com o mesmo conteúdo de fundo, visando abranger o maior número de consumidores. Ainda para os autores (ibidem), os produtos da Indústria Cultural têm como centralidade a reiteração das relações de produção do capitalismo tardio, no sentido de sua naturalização. Nesse sentido, a cultura industrializada exercita os indivíduos para o preenchimento da condição sob a qual estão autorizados a conduzir sua vida. Os autores se referem a seus produtos como “arte sem sonho para o povo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117) e apontam suas semelhanças com a publicidade, tanto em termos técnicos quanto em termos econômicos. Uma importante característica em comum, segundo os autores, é a repetição, com variações na aparência: o aperfeiçoamento técnico da produção em vista do consumo estético massificado, que limita a liberdade de escolha a escolher sempre o mesmo: “[...] a máquina gira sem sair do lugar. Ao mesmo tempo em que ela [a Indústria Cultural] determina o consumo, ela descarta o que ainda não

foi experimentado, porque é um risco" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 126). A negação do novo convive com a necessidade constante da novidade, esta possibilitada pelo aperfeiçoamento da técnica: de acordo com os autores, trata-se de uma indústria dinâmica, pois "só a vitória universal do ritmo de produção e reprodução mecânica é a garantia de que nada mudará" (idem, ibidem).

Os interesses da produção cultural sob a lógica da Indústria Cultural são, portanto, absolutamente divergentes daqueles defendidos pelas teorias que embasam esta pesquisa, tanto no que diz respeito à transformação da realidade almejada por estas, quanto no que tange à apropriação, pelas crianças, da riqueza cultural historicamente acumulada pela humanidade - utilizando a imagem de Leontiev (2004, p. 298), na Indústria Cultural trata-se o mais das vezes de oferecer a elas "riquezas fictícias, levando-lhes menos cultura do que a espuma que sobrenada a superfície das águas"¹³⁹.

Um trabalho educativo centrado nos interesses imediatos tende, então, a privar as crianças da ampliação de suas possibilidades de apropriação e de escolhas, suas possibilidades de desenvolvimento. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, entende-se que tanto mais ricas serão as possibilidades do devir quanto mais acesso à cultura erudita o indivíduo tiver. Isso porque esta é uma determinação que se acrescenta, enriquecendo as anteriores a esta (SAVIANI, 1997). Ou seja, os indivíduos já são portadores da cultura popular, assistemática e espontânea, a qual produzem e da qual se apropriam em suas lutas, relações e práticas (idem, ibidem). O acesso à cultura erudita produz um processo de superação por incorporação: não elimina a cultura popular (DUARTE, 2016), ao contrário, num processo dialético, possibilita ao sujeito novas formas de expressá-la (SAVIANI, 1997).

Negar os interesses imediatos como centralidade não significa desconsiderá-los – assim como perceber a relação destes com a Indústria Cultural não implica em

¹³⁹ Registre-se que Leontiev (2004) construiu esta imagem para outro contexto – estava falando da colonização e usurpação de territórios, mas abordava também a cultura para as massas. Seu contexto original é o que segue: "Se bem que os colonizadores tenham sempre dissimulado seus objetivos interesseiros sob frases exaltando sua missão cultural e civilizadora, de fato reduziram países inteiros à miséria cultural. Quando importavam cultura para as massas, tratava-se o mais das vezes riquezas fictícias, levando-lhes menos cultura verdadeira do que a espuma que sobrenada a superfície das águas" (LEONTIEV, 2004, p. 298). Ainda que em outro contexto, optou-se por utilizar a imagem por considerar a sua força enquanto metáfora e também por ver similitudes suficientes entre a questão a que se referem, resguardadas as especificidades históricas e sociais (note-se que a primeira edição do livro é de 1959).

qualquer julgamento de valor junto às crianças. Trata-se de considerá-los como ponto de partida, e não como centralidade.

De acordo com Vigotski (2010), a vinculação a algo já conhecido, algo que já é do interesse da criança, é fundamental para o interesse em um novo elemento. Nesse sentido, o adulto deve partir do interesse da criança, buscando intencionalmente um novo interesse como ponto de chegada: "do interesse infantil para o novo interesse infantil: eis a regra"(VIGOTSKI, 2010, p. 115). Dessa forma, entende-se que o diálogo – real e interessado – com os repertórios das crianças pequenas; as relações que expressam entre seus repertórios e os elementos do museu e seu acervo, são pontos de partida para os educadores museais "puxarem fios", fazerem conexões com as obras, tecerem relações com o espaço expositivo e a cultura objetivada nos objetos museológicos expostos. De acordo com Oliveira,

[...]uma vez captados a curiosidade, o interesse, a imaginação das crianças pelas obras, elas buscam desvendar todos os seus segredos e as motivações de quem criou a obra desse ou daquele jeito, elas desejam, necessitam saber mais, mostram-se sedentas por informações (OLIVEIRA, 2008, p.161)

O vínculo com o acervo e seu contexto gera, então, novos interesses e novas necessidades. Entende-se que esta perspectiva dialoga com a concepção do processo educativo, pela Pedagogia Histórico-Crítica, como criador de carecimentos, de necessidades de nível superior àquelas colocadas pelo cotidiano alienado; necessidades que não surgem espontaneamente, mas pela apropriação das esferas não-cotidianas da vida (Duarte, 2001).

Finaliza-se esta primeira questão relativa ao interesse com uma citação de Homs, no livro *Pedagogia Museística*, por entender que sua defesa sintetiza os pontos acima discutidos:

Não se trata de simplesmente "adaptar" nossa oferta aos gostos e preferências do grupo ao qual nos dirigimos, como quem adapta um produto comercial ao gosto de seus futuros consumidores, mas de partir destes gostos e preferências para atrair sua atenção para nossa oferta educativa que, obviamente, tratará de enriquecer sua bagagem cultural e humana¹⁴⁰ (HOMS, 2007, p. 142, tradução livre do espanhol)

A negação da lógica do consumo pontuada por Homs no excerto acima leva à segunda discussão que se deseja propor acerca da questão dos interesses: a da atratividade. Botalli (1995) pontua que os museus tradicionais, ao repensar seu papel,

¹⁴⁰ No original em espanhol: "no se trata de 'adaptar' nuestra oferta a los grupos y preferencias del grupo a que nos dirigimos, como quien adapta su producto comercial al gusto de sus futuros consumidores, sino de partir de esos gustos y preferencias para atraer su atención hacia nuestra oferta educativa que, obviamente, tratará de enriquecer su bagaje cultural y humano" (HOMS, 2007, p. 142)

têm cometido o equívoco de se apropriar das ferramentas de comunicação de massa, disputando voz com elas de forma que os afasta de seu objetivo fundante de transmissão de cultura. Anjos (2011) discute, nesse sentido, a questão da atratividade: em uma perspectiva de atrair o público, transforma-se o museu em algo próximo ao *playground*, onde a reflexão sobre os objetos é muito pequena e a atenção acaba capturada pelo entorno da obra, a tecnologia, mais do que no "potencial cognitivo de encantamento que a obra possui" (ANJOS, 2011, p. 150). Para engajar o público, a atratividade se vale, então, dos meios que já constituem seus interesses imediatos.

A dissertação de Bibian (2017) pontua a contribuição de Leite (2001) no sentido da atratividade para os públicos infantis. Uma primeira questão colocada pela autora é a da classificação da cultura em padrões, existindo exposições e mesmo museus para crianças; a segunda é a utilização de recursos "quase circenses e pirotécnicos" (LEITE apud BIBIAN, 2017, p. 64) para atraí-las.

Entende-se tal questão como ainda mais importante por estarmos tratando de crianças pequenas, cujas funções psicológicas de atenção e observação estão em franca formação e dependem para tanto de aprendizagem, de estímulo do meio. No artigo "*I'd rather play... than look at statues!*" (em tradução livre, "eu prefiro jogar... do que olhar para estátuas!"), Debenedetti, Caro e Krebs (2009) abordam a relação de crianças pequenas com obras de arte e recursos interativos em uma exposição na Galerie des Enfants (galeria das crianças) do Centre Pompidou, em Paris. De acordo com suas observações, ocorridas em contextos de visitas familiares, as crianças interagiram, em média, com 9 dos 14 recursos tecnológicos (63%), mas apenas olharam para 18 das 63 obras apresentadas (29%). Além disso, o tempo dedicado aos recursos foi bastante desigual: de uma visita média de 26 minutos, as crianças dedicaram 65% aos recursos interativos, contra 11% (apenas três minutos) à observação das obras (DEBENEDETTI; CARO; KREBS, 2009).

O estudo deixa claro, portanto, que os recursos tecnológicos não estão atuando em favor do contato da criança com os objetos musealizados; ao contrário, estão rivalizando com eles, numa competição injusta tendo em vista que, conforme supracitado, as crianças pequenas estão em processo de desenvolvimento da atenção – desenvolvimento que, entende-se, pode ser beneficiado pela mediação adulta no espaço museológico, orientando a atenção para as elaborações culturais, em um processo em que a criança se apropria da capacidade de dirigir sua própria atenção e manter-se atenta (PASQUALINI; FERRACIOLI, 2012). Arce Hai (2018)

afirma que não se trata de negar os recursos tecnológicos, mas de refletir que as crianças pequenas já têm acesso a estes em seu cotidiano; assim como ponderar que sua facilidade (e seu encantamento) em interagir com estes tem estreita relação com "um mercado voraz a engajar nossos pequenos consumidores" (ARCE HAI, 2018, p. 88). Nesse sentido, trata-se, novamente, de desnaturalizar os interesses infantis imediatos, e de entender que oferecer acesso àquilo que as crianças já têm em suas esferas cotidianas não é suficiente para contribuir com seu desenvolvimento.

É evidente que interessa ao campo da educação museal que os museus sejam atrativos para as crianças de zero a seis anos e passem a ser mais "habitados" por elas (GABRE, 2016). No entanto, em um contexto de massificação de cultura, é necessário que se reflita sobre a forma de atrair e acolher esses pequenos visitantes. Chauí (2008) pontua que sob a lógica do mercado, a cultura se torna uma mercadoria mensurável, sendo uma das medidas o número de espectadores; nos museus, o número de visitantes. Nesse sentido, a autora (ibidem) pontua que o valor da cultura decorre da capacidade de agradar, que entende-se no sentido de capacidade de atender a interesses imediatos. Na perspectiva aqui defendida, o aumento de visitantes deve ser pensado em um sentido outro: o da democratização do acesso à cultura acumulada pela humanidade, ou seja, a do museu como *locus* privilegiado de transmissão de cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Imagem 7. Luís no Museu de Arte de Santa Catarina. Fonte: acervo pessoal Eloisa Rocha

A astúcia da razão não consiste [...] em se adaptar à realidade tal como ela se apresenta, nem em tentar construir um mundo a partir da fantasia sem vínculo com o real, mas em analisar o movimento e as contradições da realidade de maneira a conhecer as possibilidades de transformação e estabelecer estratégias de condução dessa transformação, em direção daquela que, entre as alternativas possíveis, seja a melhor para o ser humano (DUARTE, 2013, p.25).

Partindo de inquietações gestadas em uma realidade concreta de atuação pedagógica em contexto museal, esta dissertação buscou analisar a efetivação de direitos culturais das crianças de zero a seis anos em museus tradicionais. Em consonância com a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, a aproximação do objeto foi realizada tomando-o como processo e buscando captar seu movimento tanto em seu aspecto de formação e desenvolvimento quanto em sua expressão contemporânea.

A partir dos elementos pontuados ao longo dos capítulos, é possível afirmar a emergência recente da produção acadêmica que trata da relação das crianças de zero a seis anos com museus tradicionais, e inferir que a atualidade desta emergência reflete a contemporaneidade do reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos de direitos culturais, tanto no campo teórico quanto no campo legal. Pode-se ainda afirmar que tal reconhecimento não tem garantido às crianças concretas, na prática, a plena efetivação dos direitos referentes ao acesso ao patrimônio musealizado, pela existência de barreiras físicas e simbólicas.

A atualidade do tema convive com o fato de a relação dos museus com as crianças pequenas ser constituída e permeada por determinações de uma longa construção histórica relativa à instituição Museu, às relações com o patrimônio, à compreensão das crianças como sujeitos sociais, às formas de mostrar o poderio econômico de cada época, dentre outros.

O primeiro capítulo buscou sistematizar elementos para a compreensão dessas determinações, desde a origem mais antiga atribuída aos museus até a recente legislação que regulamenta o campo museal brasileiro, o Estatuto dos Museus (BRASIL, 2009), e a Política Nacional de Educação Museal (BRASIL, 2017). A partir deste capítulo, entende-se que o olhar para a relação das crianças de zero a seis anos com museus tradicionais deve ser permeado pelas seguintes compreensões:

1. a educação museal brasileira é atravessada por um paradoxo da constituição do campo museal, qual seja: por um lado, a origem dos museus é antiga e o olhar para essa instituição é marcado por concepções forjadas em um longo processo histórico; por outros, a imensa maioria dos museus brasileiros foi fundada nas últimas décadas e ainda está procurando se estruturar adequadamente para exercer sua função social;
2. a educação é considerada uma função do museu desde sua origem. A concepção de educação, de sua finalidade e do público a quem se destina se alterou ao longo do processo histórico de forma que explicita a sua não-neutralidade e o seu atendimento a diferentes interesses das classes dominantes;
3. as coleções e os museus têm como público-alvo originário os adultos altamente instruídos;
4. a compreensão oficial atual é que os museus estão a serviço da sociedade e dos direitos culturais de todos os indivíduos;
5. é recente a consideração, na legislação brasileira, das crianças como sujeitos de direitos e da perspectiva dos direitos culturais. Hoje a infância é legalmente considerada como categoria prioritária para a efetivação de direitos, inclusive culturais;
6. a efetivação dos direitos culturais deve garantir o acesso a todas as crianças, sendo necessária a retirada das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que se constituam obstáculos, em uma perspectiva ampla de inclusão que considere: a. que a acessibilidade não se restringe à possibilidade de circulação nos espaços, mas deve contemplar a fruição, a participação efetiva e a apropriação do patrimônio cultural; e b. que a desigualdade socioeconômica de uma sociedade de classes também apresenta obstáculos – de ordem material e de ordem simbólica – que devem ser considerados no sentido de sua superação;

7. a educação museal é função dos museus prevista em documentos oficiais que dispõem que esta deve ser desenvolvida a partir de estudo e de pesquisa, e explicitam a necessidade de um posicionamento teórico-metodológico para o trabalho educativo;
8. existe uma disputa de projetos no campo dos museus, na qual podem ser destacados dois polos: o da museologia tradicional, no qual as funções do museu estão intimamente ligadas a seus acervos – preservação, investigação e comunicação; e o da Nova Museologia, no qual as funções do museu estão ligadas ao desenvolvimento – notadamente econômico – das comunidades;
9. a função da educação museal está inserida nesta disputa, sendo vista pelo primeiro modelo como instrumento de aproximação da comunidade com os acervos musealizados e discursos expositivos; e pelo segundo modelo como instrumento de aproximação dos museus com as comunidades;
10. a educação museal é considerada parte do projeto de hegemonia de agências internacionais como a UNESCO e o ICOM;
11. o fenômeno está inserido em um contexto de mercantilização da cultura, em que a renúncia fiscal é mecanismo fundamental de fomento, o que implica um olhar atento para a influência dos interesses do mercado, sobretudo no que se refere à diferenciação entre a defesa da democratização do direito à cultura e a perspectiva da massificação;
12. existe um paradoxo entre a responsabilidade dos museus em garantir a conservação e segurança dos acervos e a responsabilidade de proporcionar o acesso público a estes;
13. as crianças pequenas e a especificidade de suas etapas de desenvolvimento não são visibilizadas nos documentos que embasam a educação em museus;
14. a educação museal é considerada um campo em constituição, seja no que se refere à questão da atuação profissional, seja no que se refere à elaboração de conhecimento científico.

Ainda que nem todos estejam explicitamente expressos nas análises, os itens acima sistematizados, que resumem apontamentos do capítulo 1, foram considerados ao olhar para a produção acadêmica selecionada no sentido de compreender a atualidade do objeto por meio da pesquisa bibliográfica.

Trata-se de uma pesquisa cujos dados são totalmente provenientes de elaborações teóricas de outros autores, neste caso, produções científicas brasileiras: dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos publicados em revistas científicas.

O capítulo 2 apresentou a metodologia de mapeamento e seleção destas produções, assim como um olhar panorâmico das principais características destas. Em síntese, constituiu-se um *corpus* de quinze produções acadêmicas (duas teses de doutorado, nove dissertações de mestrado e quatro artigos publicados em revistas acadêmicas), únicas elaborações que atenderam aos critérios seguindo a metodologia apresentada no segundo capítulo. A elaboração das produções selecionadas é considerada recente – o intervalo temporal de publicação das produções é 2008-2017. Os artigos foram produzidos na PUC-RJ e na USP, tendo como primeiros autores professores doutores. As teses e dissertações foram majoritariamente elaboradas no seio de Programas de Pós-Graduação em Educação, por pesquisadoras com formação inicial em Pedagogia e Artes. As instituições de elaboração das produções se concentram na região Sudeste e Sul. Também os museus abordados têm uma distribuição geográfica desigual no território nacional, concentrando-se em capitais das referidas regiões do país.

As pesquisas têm abordagem qualitativa, sendo que a maioria se constitui de registros descritivos de experiências. É possível agrupá-las em duas categorias: aquelas nas quais a relação entre crianças e museus é principal, na qual se enquadra a maioria das produções, e aquelas em que esta é secundária, sendo o principal a relação das crianças com a arte e o museu compreendido como uma ferramenta para sua efetivação. A tipologia de acervo mais referida é a de artes visuais, sendo 80% das pesquisas voltadas a museus de artes. O público focalizado nas produções é majoritariamente o escolar, em contexto organizado. O recorte etário das pesquisas é variado, com diferentes faixas entre 0 e 6 anos, sendo prevalente a faixa etária de 4 a 6 anos.

Uma vez apresentadas as características principais das produções, passou-se à análise de seu conteúdo no que tange à relação entre crianças de zero a seis anos

e museus tradicionais. O capítulo 3 é dedicado a esta questão. Inicia-se apresentando as teorias a partir das quais as leituras e análises foram realizadas – a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural – situando sucintamente seu contexto de formulação e, sobretudo, buscando definir os interesses que movem a produção da ciência a partir delas: a socialização da cultura historicamente produzida pela humanidade, ou seja, do conhecimento artístico, científico e filosófico. Esta socialização é compreendida como fundamental para o desenvolvimento das crianças e para a transformação da realidade, e é então nesta perspectiva que os direitos culturais são compreendidos e defendidos: a da humanização.

Para pensar a relação entre crianças de zero a seis anos em museus, considerou-se fundamental iniciar a análise das produções pelas categorias de criança e de museu. Em relação à infância, é consenso que esta é uma categoria geracional historicamente constituída, ou seja, pensada de forma desnaturalizada. As crianças são consideradas sujeitos ativos, capazes e detentores de direitos culturais. A maioria das pesquisas considera a criança como produtora de cultura, e foram discutidas, então, implicações desta consideração dependendo da forma como se toma a produção cultural infantil. Notou-se a existência, nas produções analisadas, de concepções que naturalizam o desenvolvimento infantil, conferindo um apagamento do adulto ou mesmo uma visão negativa de sua ação transmissora. A partir dos referenciais que fundamentam esta pesquisa, tais concepções foram pontuadas como potencialmente prejudiciais ao desenvolvimento das crianças – sobretudo considerando-se a desigualdade de oportunidade de acesso à cultura em uma sociedade de classes e marcada pela indústria cultural – uma vez que se compreende que a apropriação da cultura é motor do desenvolvimento e requer mediação de sujeitos mais experientes. Propôs-se então que a consideração da criança como produtora de cultura leve em conta a diferenciação feita por Saviani (1997) entre produção e elaboração cultural, reconhecendo a criança como sujeito histórico cujas possibilidades do devir serão tanto mais abundante quanto mais rico for seu contato com a diversidade da cultura humana. A transmissão se impõe, na perspectiva que fundamenta esta pesquisa, como fundamental neste processo.

Em relação aos museus, pontuou-se que todas as produções, pelo critério estabelecido na seleção, dizem respeito a museus tradicionais. Os dados presentes nas produções, em diálogo com autores do campo da museologia, permitiram demarcar como particularidade dos museus a relação problematizada entre visitante

e objetos, sendo estes compreendidos como portadores de cultura. Pode-se concluir, então, que o fim do museu é a transmissão crítica, por meio do contato mediado com os objetos musealizados, da experiência humana. Para tal transmissão, é fundamental que se perspetive sócio-historicamente os objetos musealizados, compreendendo por um lado que a constituição dos acervos é marcada pela existência de relações de poder, e por outro lado a potencialidade humanizadora da apropriação ativa dos conteúdos que este acervo encerra. Para além dos conteúdos, pontuou-se a especificidade do contato como o objeto original, mediada pelos elementos da museografia. Nesse sentido, o processo museológico deveria ser integralmente perspectivado do ponto de vista educativo, intencionando a relação problematizada dos visitantes – de todas as idades – com os acervos.

Uma vez discutidas, separadamente, as categorias de criança pequena e de museu, passou-se a analisar o que a produção acadêmica aponta acerca da relação de crianças de zero a seis anos em museus. Como ponto de convergência das pesquisas tem-se a afirmação crítica do não-lugar da infância nos museus tradicionais brasileiros. Assim, entendeu-se fundamental para a compreensão do objeto a discussão acerca das barreiras físicas e simbólicas que obstaculizam o acesso das crianças pequenas aos museus. Em termos de barreiras físicas, foram abordadas aquelas que dificultam o acesso ao museu – que nas produções analisadas aparecem como a dificuldade de transporte e a distribuição geográfica desigual dos museus – e aquelas referentes à consideração das especificidades das crianças que conseguem acessar a instituição – aspectos da expografia e de estrutura física.

Em relação às barreiras simbólicas, dois conjuntos se destacam, ambos relativos à não correspondência dos sujeitos à construção simbólica do que é o "visitante esperado", ou mesmo "visitante ideal", dos museus. O primeiro conjunto diz respeito à concepção de museu como espaço inacessível à classe trabalhadora; o segundo conjunto, a preconcepções segundo as quais os museus não são espaços para crianças de zero a seis anos. As produções analisadas referem a existência destas preconcepções na sociedade em geral, na educação formal e nas próprias instituições museais. Demonstram que na prática estas impactam a qualidade do atendimento, e chegam a implicar na negação do acesso.

Assim, ainda que a discussão das categorias aponte para um reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos de direitos culturais e que, conforme se discutiu no capítulo 1, esta concepção esteja também presente na legislação recente, os

dados da realidade concreta fornecidos pela pesquisa bibliográfica apontam que este reconhecimento não tem sido suficiente para garantir a efetivação destes direitos. No capítulo 4, que fecha esta dissertação, buscou-se então fazer o movimento de retorno para o concreto, pensado a partir dos elementos trazidos pelo processo de análise, debruçando-se sobre a questão da efetivação dos direitos culturais das crianças de zero a seis anos em museus tradicionais: realizando uma síntese integradora das discussões dos capítulos anteriores, ou seja, pensando o movimento passado e presente do objeto, mas também procurando olhar para o devir deste movimento e buscar a contribuição possível desta pesquisa para sua construção em um sentido de ampliação desta efetivação.

Apontou-se a necessidade de persistir na luta pelo reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos que têm direito aos conteúdos culturais presentes nos museus, compreendendo a efetivação deste direito como fundamental para o enriquecimento do desenvolvimento da criança – pois é a apropriação ativa da cultura que constitui seu processo de humanização – mas também da sociedade – pois permite às novas gerações superar a cultura já produzida, dando continuidade ao processo histórico. Pontuou-se que a efetivação deste direito depende da retirada de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, em uma perspectiva ampla de inclusão, para a garantia de acesso a todas as crianças.

A partir das perspectivas de mundo, de educação e de desenvolvimento psicológico que fundamentam esta pesquisa entendeu-se que a busca da efetivação dos direitos culturais depende da assunção do museu como espaço privilegiado de transmissão de cultura às crianças pequenas. Nesse sentido, a partir das análises feitas, entendeu-se que a contribuição possível desta pesquisa para o movimento do objeto é a de discutir o aspecto da transmissão cultural, uma vez que a relação das crianças de zero a seis anos se apresentou como um campo em constituição e permeado por disputas conceituais, nas quais ficam evidentes concepções pejorativas da ação transmissora. Esta discussão foi elaborada em quatro eixos.

O primeiro eixo discutiu a diferenciação entre transmissão e transferência mecânica de conteúdos, contrapondo-se à vinculação da transmissão a metodologias tradicionais e/ou a uma ideia de criança como receptora passiva. Pontuou-se a compreensão de que os subsídios para as escolhas metodológicas para a transmissão dos conhecimentos no contexto da educação museal para crianças pequenas são, por um lado, as especificidades das etapas de desenvolvimento em

que as crianças se encontram (brevemente explicitadas no capítulo 3) e, por outro, as especificidades do espaço museal, notadamente no que se refere à particularidade dos museus como espaço de relação problematizada entre sujeitos e objetos musealizados.

O segundo eixo pontuou os conteúdos como essenciais no trabalho educativo, em uma perspectiva que não pensa estes em detrimento da riqueza da vivência pela criança, mas sim como mobilizadores desta riqueza. Neste eixo foram discutidos os conteúdos necessários aos educadores para a efetivar um trabalho de qualidade junto às crianças pequenas nos museus tradicionais; assim como a dimensão dos conteúdos a ser transmitidos às crianças. No que tange a esta dimensão, foram destacadas a importância de proporcionar o acesso das crianças de zero a seis tanto aos acervos que encerram conteúdos artísticos quanto a aqueles de cunho científico, muito pouco presentes nas produções analisadas; e a importância de apresentar às crianças conteúdos que ultrapassem seu nível de desenvolvimento real, proporcionando momentos de atenção compartilhada de adultos e crianças a produções humanas materiais ou imateriais.

O terceiro eixo realizou uma aproximação da imaginação, contrapondo-se à concepção de que a transmissão de conteúdos perturba a imaginação infantil. Pontuou nesse sentido que todos os componentes da cultura humana, materiais e imateriais, são fruto de processos imaginativos, sendo a imaginação uma característica humana que não se restringe à infância; que a imaginação tem uma relação dialética com a realidade, não estando desvinculada dela; e o pressuposto de que a imaginação é tanto mais rica quanto mais diversificadas forem as possibilidades de apropriação da cultura. Dessa forma, entendeu-se pertinente defender a transmissão intencional dos conteúdos científicos e artísticos condensados nos artefatos musealizados como contribuição dos museus para o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora nas crianças de zero a seis anos.

Por fim, o quarto eixo tratou da consideração dos interesses imediatos das crianças. Destacou, inicialmente, os interesses como construções sociais, não neutras, o que é demonstrado pela predominância, nas expressões das crianças pesquisadas na produção analisada, de referências da indústria cultural. A partir desta consideração, discutiu-se a questão da atratividade das exposições, pensando a questão no interior de uma sociedade marcada por uma concepção mercadológica da cultura. Finalizou-se indicando a necessidade da reflexão sobre a forma de atrair e

acolher as crianças pequenas nos museus, visando a democratização do acesso à cultura acumulada pela humanidade

Tendo em vista todo o exposto, entende-se que há elementos suficientes para a defesa dos museus como espaços privilegiados de transmissão de cultura, assim como a importância fundamental da apropriação desta cultura para o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos em uma perspectiva de humanização.

Entende-se como próximo passo teórico para contribuir com o movimento do objeto a pesquisa acerca dos elementos para uma prática que respeite, concomitantemente, as especificidades das etapas de desenvolvimento das crianças de zero a seis anos e as especificidades do museu em relação à sua responsabilidade frente aos acervos que preserva, pesquisa e comunica. Indica-se, a partir do estudo da bibliografia mapeada, como elementos fundantes para estas elaborações:

1. o tempo, considerado fator essencial para a qualidade do trabalho educativo, no que se refere ao ritmo e às formas de condução do tempo durante a visita, e à consideração da experiência de visitar o museu como um processo que envolve momentos anteriores e posteriores;
2. o espaço físico do museu, sobretudo no que diz respeito ao paradoxo entre proporcionar o acesso e garantir a segurança dos acervos - estratégias expográficas que garantam a acessibilidade de crianças com e sem deficiências; planejamento que contemple espaços em que as crianças possam expressar sua corporalidade;
3. a seleção de materiais mediadores da relação entre crianças e acervos;
4. a relação das esferas formal/não-formal/informal de educação na efetivação dos direitos culturais das crianças, sobretudo no que tange à horizontalização das relações entre profissionais e à discussão das especificidades institucionais;
5. o planejamento, considerado pelo viés da flexibilidade e da diversidade de formas; sem perder de vista os conteúdos e as especificidades do encontro problematizado entre crianças e acervos.

A partir dos elementos indicados, é possível dimensionar o desafio colocado para a construção de uma relação com a pequena infância que concilie a efetivação de seus direitos culturais com as especificidades dos contextos museais. As produções analisadas registram, para além das barreiras, experiências concretas que vêm tecendo possibilidades, conquistando espaços, discutindo padrões. Importa compreender que, mais do que possível, este movimento é fundamental. Espera-se que este trabalho teórico contribua para a prática neste sentido: o da assunção da importância da socialização da cultura musealizada junto às crianças. O do sonho, enfim, de uma organização social em que todas as crianças pequenas possam viver plenamente seus direitos culturais. Neste horizonte, finaliza-se esta dissertação com o texto de Galeano com o qual foi iniciada:

Ainda que não possamos adivinhar o que o mundo será, bem podemos imaginar o que desejamos que seja. O direito de sonhar não figura entre os trinta direitos humanos que as Nações Unidas proclamaram em 1948. Mas se não fosse por ele, e pelas águas que dá de beber, os demais direitos morreriam de sede. Deliremos pois um pouquinho: o mundo, que está de pernas para cima, se colocará sobre seus pés: [...] o mundo não estará em guerra contra os pobres, mas contra a pobreza.[...] Os meninos de rua não serão tratados como se fossem lixo, porque não haverá meninos de rua. Os meninos ricos não serão tratados como se fossem dinheiro, porque não haverá meninos ricos. A educação não será privilégio de quem puder pagar por ela.¹⁴¹ (GALEANO, 1996, n.p., tradução livre do espanhol)

Sem perder de vista os limites postos pela materialidade, que este devir possa significar o horizonte do trabalho educativo cotidiano nos museus, sobretudo na transformação de sua relação com as crianças de zero a seis anos.

¹⁴¹ No original em espanhol: "*aunque no podemos adivinar el mundo que será, bien podemos imaginar el que queremos que sea. El derecho de soñar no figura entre los treinta derechos humanos que las Naciones Unidas proclamaron a fines de 1948. Pero si no fuera por él, y por las aguas que da de beber, los demás derechos se morirían de sed. Deliremos, pues, por un ratito. El mundo, que está patas arriba, se pondrá sobre sus pies: [...] el mundo ya no estará en guerra contra los pobres, sino contra la pobreza [...] los niños de la calle no serán tratados como se fueran basura, porque no habrá niños de la calle. Los niños ricos no serán tratados como se fueran dinero, porque no habrá niños ricos. La educación no será privilegio de quienes puedan pagarla.*" (GALEANO, 1996, n.p.)

REFERÊNCIAS



Imagem 8. – Murilo e Rodrigo no *Nevada Museum of Art*, EUA. Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1985. p. 113-156.

AIDAR, G. Programas Educativos Inclusivos e Educação Museal. [Entrevista concedida a Flora Bazzo Schmidt]. **Educação, Artes e Inclusão**, v.14, n. 4 out/dez 2018. p. 271-284. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13265> Acesso em 20 abr. 2019

ALMEIDA, A. M.; COELHO, T. Público de Museu. In: COELHO, P. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo, SP: Iluminuras, 2012. p. 344-347

ALVES, V. M. S.; REIS, M. A. G. S. Tecendo relações entre as reflexões de Paulo Freire e a Mesa Redonda de Santiago do Chile, 1972. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio**. Rio de Janeiro: PPG-PMUS Unirio/MAST - vol. 6 no 1 – 2013 p. 113 – 134. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/253/220> acesso em 23 abr 2019.

ANJOS, M. Desafios para os museus de arte no Brasil do Século XXI (mesa redonda). In: GROSSMANN, M.; MARIOTTI, G. (org.) **Museum art today**. Museu arte hoje. São Paulo, Hedra, 2011. p. 144 – 151

ARCE, A. (org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 17-40.

ARCE, A.; BALDAN, M. Vamos brincar de faz-de-conta? A brincadeira de pepéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, A. (org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 93-112

ARCE, A.; SILVA, D.A.S.M; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ARCE, A.; SILVA, J.N. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com os bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (org.) **Ensinando os pequenos de zero a três anos**. 2ª ed. revisada. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 163-186

ARCE HAI, A. **Educação Infantil**: alimentação, neurociência e tecnologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, França: 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> . Acesso em 20 de outubro de 2018.

BALERDI, I. D. Universidade, Museos, Museología: una ecuación inacabada. in: NAVARRO, C.B.; TORRES, M.T.M.(org). **La Museología y la historia del arte**. Murcia, Espanha: Universidade de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2006. p. 21-50.

BARBOSA, A. M. Educação em Museus: termos que revelam preconceitos. in: Diálogos entre Arte e Público. v.1. Recife, PE: Fundação Cultural de Recife, 2008. Disponível em: https://issuu.com/anpisa/docs/dialogos_entre_arte_e_publico_vol01_2008 acesso em 08 jul. 2019.

BARBOSA, E. Interações, Aprendizagens e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares para a Infância. In: ARCE, A. (org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 113-140.

BASBAUM, R. Perspectivas para o museu no século XXI. In: GROSSMANN, M.; MARIOTTI, G. (org.) **Museum art today**. Museu arte hoje. São Paulo, Hedra, 2011. p. 185 – 192

BIBIAN, S. **Crianças e professoras no museu** : narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX. Dissertação (Mestrado em Educação). Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2017.

BOTTALLO, M. Os museus tradicionais na sociedade contemporânea: uma revisão. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, v. 5. São Paulo, SP: 1995. p. 283-287. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revmae/article/view/109242/107713> acesso em 17 abr. 2019

BRASIL. CASA CIVIL. SUBCHEFIA DE ASSUNTOS JURÍDICOS. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Acesso em 19 abr 2019

BRASIL. CASA CIVIL. SUBCHEFIA DE ASSUNTOS JURÍDICOS. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm acesso em 19 abr 2019

BRASIL. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Lei 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm Acesso em 19 abr 2019

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto dos Museus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm Acesso em 28 abr 2019

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 12.343, de 2 de dezembro de 2010c. Institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm acesso em 24 abr. 2019

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação forma para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. lei 13.306, de 04 de julho de 2016. Altera a lei 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na Educação Infantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm#art1 acesso em 19 abr. 2019

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, 2010d.

BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Lei 3.924, de 26 de julho de 1961. Dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Lei_3924_de_26_de_julho_de_1961.pdf acesso em 16 abr. 2019

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. Portaria nº 422, de 30 de novembro de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal – PNEM e dá outras providências. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Portaria-422-2017-PNEM.pdf> Acesso em 27 abr. 2019

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. **Guia dos Museus Brasileiros**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011a. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/guia-dos-museus-brasileiros/> acesso em 19 abr 2019

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. **Museus em números**. volume 1. Brasília, Instituto Brasileiro de Museus, 2011b. Disponível em: http://www.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2011/11/museus_em_numeros_volum_e1.pdf acesso em 17 abr. 2019

BRASIL. Ministério da Cultura. Plano Nacional Setorial de Museus – 2010/2020. Brasília, DF: MinC/Ibram, 2010b. Disponível em: <http://pnc.cultura.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2017/08/pnsm2.pdf> acesso em 24 abr. 2019

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política Nacional de Museus**. Organização e textos: José do Nascimento Jr.; Mário de Souza Chagas. Brasília, DF: MinC, 2007.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política Nacional de Museus**: memória e cidadania. Brasília, DF: MinC, 2003. Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/02/politica_nacional_museus_2.pdf acesso em 26 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto-lei nº25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf acesso em 28 abr 2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm acesso em 18 abr 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em 03 fev 2018

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA DE ASSUNTOS JURÍDICOS. Lei 8.313, de 23 de dezembro de 1991. Reestabelece princípios da lei n. 7.505, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8313cons.htm. acesso em 20 abr 2019

BRASIL. Presidência da república. Casa civil. Subchefia de assuntos jurídicos. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm acesso em 21 abr 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Sub-chefia para assuntos jurídicos. Lei 7.505, de 2 de julho de 1986. Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7505.htm acesso em 23 abr. 2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm acesso em 18 abr. 2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm acesso em 27 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Sub-chefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm acesso em 14 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Sub-chefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória 850, de 10 de setembro de 2018. Autoriza o Poder Executivo Federal a instituir a Agência Brasileira de Museus – ABRAM – e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Mpv/mpv850.htm Acesso em 14 out. 2019

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Sub-chefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória 870, de 1º de janeiro de 2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm Acesso em 14 out. 2019

CARGNIN, K. A. **Vivências Perceptivas com a Infância nos Espaços da Escola e do Museu** – Uma Experiência. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville/SC, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5011236 Acesso em 27 jul. 2019

CARVALHO, M. C. Criança menorzinha... ninguém merece! In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2007, Caxambu, MG. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2008. Disponível em:

<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3581--Int.pdf> acesso em 18 jul. 2019

CARVALHO, C.; LOPES, T. O Público Infantil nos Museus. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41 nº3, 2016. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/52329> Acesso em 27 jul. 2019.

CARVALHO, C; LOPES, T.; RESINENTTI, P. Educação Infantil e espaços culturais: possibilidades de apropriação na cidade do Rio de Janeiro. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v.35, nº1, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n1p300> acesso em 27 jul. 2017.

CARVALHO, C.; SANTOS, M.E.T. Bebês e museus de arte: acolhendo descobertas. *Educativa*, Goiânia/GO, v. 20, n. 1, jan.- abr. 2017. Disponível em:

www.gepemci.com.br/wp-content/uploads/2018/01/Revista-Educativa-ARTIGO-SANTOS-CARVALHO.pdf acesso em 27 jul. 2019.

CASTILLA, A. La memoria como construcción política. In: CASTILLA, A. (org) **El museo en escena**: Política y cultura en América Latina. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2010. p. 15-36

CHAUÍ, M. Cultura e Democracia. **Crítica e emancipación**: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, nº1 (jun 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 53-75

COCCHIARALE, F. Museu ideal. Entrevista concedida a Martin Grossmann. In: GROSSMANN, M.; MARIOTTI, G. (org.) **Museum art today**. Museu arte hoje. São Paulo, Hedra, 2011. p. 134 – 138

COOMBS, P. H.; AHMED, M. **Attacking rural poverty**: how nonformal education can help. Baltimore, E.U.A.: The John Hopkins University Press, 1974. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em 13 out 2019

D'ALMEIDA, J.M.; DANTAS, R. M. M. C. Casa dos pássaros: local de preparação de material zoológico a ser enviado para Portugal. **História da ciência e ensino**: construindo interfaces v.18 São Paulo, SP: PUC-SP, 2018. p. 3-22

DE QUEBEC, 1984, Declaração. Declaração de Quebec, princípios de base de uma Nova Museologia, 1984. In: PRIMO, Judite (org.). Museologia e Patrimônio: documentos fundamentais. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, Portugal, nº 15, 1999.

DEBENEDETTI, S.; CARO, F.; KREBS, A. "I'd rather play... than look at statues": an exploratory study of young children's experience in an art exhibition. **International Journal of Arts Management**. Montréal, Canadá: Vol. 11, No. 3 (SPRING 2009), pp. 46-58

DELAVALD, C.C. **A infância no encontro com a arte contemporânea**: potencialidades para a educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=110261 Acesso em 27 jul. 2019

DELLA FONTE, S.S. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e da gnosiologia marxistas . In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 79-100

DORNELLES, A. E. **Encontros Com Crianças em Espaços Expositivos**: Abrimos a Porta do Gigante. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=110287 Acesso em 27 jul. 2019

DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea) DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In:

DUARTE, N. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Campinas: Autores Associados, 2010. p.101-120.

DUARTE, N. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, v.24, n. 1, p. 19-29 jan./abr. 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria Histórico Crítica do Currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, P. S. Desafios para os museus de arte no Brasil do Século XXI (mesa redonda). In: GROSSMANN, M.; MARIOTTI, G. (org.) **Museum art today**. Museu arte hoje. São Paulo, Hedra, 2011. p. 152-159

ELKONIN, D. Sobre el problem de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou, URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FIDALGO, D. S. Lugar y función del museo en la sociedad contemporánea. In: **El museo y la validación del arte**. Medellín, Colômbia: La Carreta Editora, Universidade de Antioquia, 2008. p.187-196

FLÓREZ, R.E.V. Educación y arte contemporáneo: nuevas presencias? El museo se hace eco de la diversidad. In: CALAF, R; FONTAL, O.; VALLE, R.E. **Museos de arte y educación**: construir patrimonios desde la diversidad. Gijón, Espanha: Ediciones Trea, 2007. p. 83- 100

FONTES, V. Lutas de classe e a sociedade civil na década de 1990: o que muda da Abong às Fasfil?. In: _____. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e história. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; UFRJ Editora, 2012a, p. 255- 302

FONTES, V. O Brasil capital-imperialista In: _____. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e história. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; UFRJ Editora, 2012b, p. 303- 350.

GABRE, S. F. **Mediação cultural para a pequena infância**: um projeto educativo no Museu Guido Viaro. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade). Universidade da Região de Joinville, Joinville/S.C., 2011. Disponível em: https://www.univille.edu.br/pt_br/institucional/proreitorias/prppg/setores/pos_graduacao/mestradosdoutorado/mestradopatrimonioculturalsociedade/dissertacoes/2011/642204 acesso em 27 jul. 2019.

GABRE, S. F. **Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do MUMA**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre/RS, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3683983 acesso em 27 jul. 2019

GALEANO, Eduardo. El derecho de soñar. El País, 26 de dezembro de 1996.

Disponível em:

https://elpais.com/diario/1996/12/26/opinion/851554801_850215.html acesso em 09 ago. 2019.

GASPAR, Lúcia. Palácio de Friburgo (Recife, PE). **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em:

<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/> acesso em: 17 abr. 2019

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. Caderno 11(1932-1933): introdução ao estudo da filosofia. In:

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v.1. 10ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 83-191

HOMS, M. I. P. **Pedagogía museística**: nuevas perspectivas y tendencias actuales. Barcelona, Espanha: Ariel, 2007.

HORTA, M.L.P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1999.

ICOM. Mesa Redonda de Santiago do Chile. In: PRIMO, Judite (org.). Museologia e Patrimônio: documentos fundamentais. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, Portugal, nº 15, 1999.

ICOM. **Definição**: Museu. Definições do ICOM Portugal, 2015. Disponível em:

<http://icom-portugal.org/recursos/definicoes/> Acesso em 13 ago 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caminhos da memória**: para fazer uma exposição. / pesquisa e elaboração do texto Katia Bordinhão, Lúcia Valente e Maristela dos Santos Simão. Brasília, DF: IBRAM, 2017. Disponível em:

<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Caminhos-da-Memória-Para-fazer-uma-exposição1.pdf> acesso em 19 jul. 2019

ISZLAJI, C. **A criança nos museus de ciências**: análise da exposição mundo da criança do museu de ciência e tecnologia da PUCRS. Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

KOSIK, K. A totalidade concreta. In: _____. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1976.

LE LOUVRE reste le musée le plus visité au monde et bat son propre record de fréquentation. **Le Temps**, Genebra (Suíça), 3 de janeiro 2019. Disponível em:

<https://www.letemps.ch/culture/louvre-reste-musee-plus-visite-monde-bat-propre-record-frequentation> acesso em 23 abr 2019

LEI SARNEY foi pioneira no incentivo à cultura. Agência Senado, Brasília, 20 de dezembro de 2011. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/12/20/lei-sarney-foi-pioneira-no-incentivo-a-cultura> acesso em 25 abr 2019.

LEONTIEV (Alexei Nikolaevich Leontiev). In: Dicionário Político: Marxist Internet Archive, s/d. Disponível em:
https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/l/leontiev_alexei.htm acesso em 08 jul. 2019

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LÊNIN, V. I.. **O Estado e a Revolução**. Trad. Aristides Lobo. Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia: São Paulo, SP, 1986.

LÊNIN, V.I. **Speech at the first All-Russia Congress of Education**. Discurso proferido em 28 de agosto de 1918. n.p. Trad. do russo para o inglês de Jim Riordan. Disponível em:
<https://www.marxists.org/archive/lenin/works/1918/aug/28.htm> acesso em 11 nov. 2018.

LEPORO, N. Pequenos visitantes na exposição "o mundo gigante dos micróbios": um estudo sobre a percepção. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

LIMA, L. C. Pessoas com deficiência e o protagonismo no equipamento cultural brasileiro: uma introdução. In: FONSECA DA SILVA, M.C.R. (org.) **Arte e Tecnologia**: contribuições para a educação estética de públicos especiais. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 97-112.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007

LOPES, M.M. Compartir espacios, colgar ballenas y apoyar a las universidades. In: CASTILLA, A. (org) **El museo en escena**: Política y cultura en América Latina. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2010. p. 39 – 51

LOPES, T. B. **O público infantil no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1320764 acesso em 27 jul. 2019.

LUDWIG, A.P. **A Arte no desenvolvimento da criança**: contribuições da teoria histórico-cultural. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

LUKÁCS, G. El sistema de señalización. In: _____. **Estetica**. Livro 1: La particularidad de lo estetico. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijallo, 1967.

MACHADO, M. I. S. **O Papel do Setor Educativo nos Museus**: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida. Tese (doutorado em ciências). Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

MARANDINO, M. Museu como lugar de cidadania. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Museu e escola**: educação formal e não-formal. Salto para o futuro, Ano XX nº 3, 2009.

MARTINS, L.M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (org.) **Ensinando os pequenos de zero a três anos**. 2ª ed. revisada. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 93-122.

MARTINS, L.M. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais da 29ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, MG: 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf> acesso em 09 jun 2019

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir mais valia. In: _____. **O Capital** (Crítica da Economia Política). Livro 1: O processo de produção do capital. v.1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo, SP: Difusão Editorial, 1982 p. 201-223

MARX, K.; ENGELS, F. **A Critique of The German Ideology**. Marx/Engels Internet Archive, 2000. Disponível em: <http://www.marxists.org> Acesso em 11 nov. 2018.

MARX, K. Prefácio. In: _____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 45-50

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n-1, 83-104, jan./jul. 2007

MENESES, U. B. Do teatro da memória ao laboratório da história: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista** v.2 nº1. São Paulo: Museu Paulista, 1994. p. 9-42

MERILLAS, O. F. Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial. In: CALAF, R; FONTAL, O.; VALLE, R.E. **Museos de arte y educación**: construir patrimonios desde la diversidad. Gijón, Espanha: Ediciones Trea, 2007. p. 27 – 51

MORAES, M.C. **Acessibilidade no Brasil**: análise da NBR 9050. Dissertação (mestrado em arquitetura e urbanismo). Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

MOTTA, A.; OLIVEIRA, L. Cultura nas Malhas da Política: patrimônio, museus e direito à diferença. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**. Ano 19, 26(2). Recife, PE: UFPE, 2015. p. 105-133.

MOUTINHO, M.C. A declaração de Quebec (1984). In: ARAÚJO, M. M.; BRUNO, M.C.O. (org) **A memória do pensamento museológico contemporâneo** (documentos e depoimentos). Comitê Brasileiro do ICOM: São Paulo, 1995. p. 52-57.

MUDANÇAS NA LEI ROUANET ameaçam "Broadway brasileira" e podem aumentar concentração de recursos, veem especialistas. BBC News dinheiro: Economia e Negócios: 24 de abril de 2019. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48032400> Acesso em 24 abr. 2019

NASCIMENTO JÚNIOR, J.; CHAGAS, M.S. Panorama dos museus no Brasil. In: _____. (org.). **Ibermuseus 1**: Panoramas museológicos da Ibero-américa. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2008. p. 35- 56

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NOMA, A.K.; KOEPSEL, E.C.N.; CHILANTE, E.F.N. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 65-82,ago.2010

OLIVEIRA, A. M. R. **Escultura & imaginação infantil**: um mar de histórias sem fim. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2008. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/tese-escultura.pdf> Acesso em 27 jul. 2019

OLIVEIRA, E.D.G. **Museus de Fora**: a visibilidade dos acervos de arte contemporânea no Brasil. Porto Alegre, RS: Zouk Editora, 2010.

OLIVEIRA, G. E. **Apontamentos sobre a Educação Museal no Brasil e o Museu de Arte de Santa Catarina sob a ótica de uma educadora**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Museologia). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

OSTETTO, L. E. "Mas as crianças gostam!"- ou sobre gostos e repertórios musicais. **Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Poços de Caldas, 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/lucianaesmeraldaostetto.rtf Acesso em 27 abr 2019

PASQUALINI, J.C.; FERRACIOLI, M.U. A questão da agressividade em contexto escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. In: ARCE, A.; MARTNS, L.M. (org.) **Ensinando os pequenos de zero a três anos**. 2ª ed. revisada. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 133-162

PINEDA, B.E.P. El museo de arte como espacio para la educación. In: **El museo y la validación del arte**. Medellin, Colômbia: La Carreta Editora, Universidade de Antioquia, 2008. p. 309 – 314

REHEM, F.Q.N.; FALEIROS, V.P. A Educação Infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 691-710, maio/ago. 2013.

RESENDE, L. Restauração de teto e salas do Museu Nacional não atraiu investidores da Lei Rouanet. **Agência Lupa**: Rio de Janeiro, 03 de setembro de 2018. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/09/03/restauracao-museu-nacional-rouanet/> acesso em 24 abr. 2019.

REZENDE, M. B.; GRIECO, B.; TEIXEIRA, L.; THOMPSON, A. Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN: 1937 – 1946. In: _____. (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (verbete). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/61/servico-do-patrimonio-historico-e-artistico-nacional-sphan-1937-1946> acesso em 18 abr 2019

RIVIÈRE, A. La Psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, Espanha, n. 27/28, 1984 p. 7-86.

RUFATO, B. P. **Diferenças entre mães e pais em visita a museus de ciências**. Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

SABINO, P.R. Arquitetura e expografia: um estudo de suas relações em museus e centros culturais. **Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo**. São Paulo, v. 2, 2011. Disponível em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgau/article/view/6069> acesso em 19 jul. 2019

SALA, D. Mário de Andrade e o Anteprojeto do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, (31), 19-26. São Paulo: USP, 1990. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70041/72681> acesso em 18 abr 2019

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica**: elaboração e relatório de estudos científicos. 11ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, M. E. T. **Bebês no Museu de Arte**: Processos, Relações e Descobertas. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Rios de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5026730 acesso em 27 jul. 2019

SANTOS, N.A.C. **Museu e Escola**: uma experiência de mediação entre as crianças de educação infantil e o espaço museológico. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3176> acesso em 27 jul. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1997 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Editores Associados, 2002.

SCHEINER, T. C. O museu, a palavra, o retrato e o mito. In: **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS** Unirio | MAST, v.1 n. 1, 2008. p. 57-73. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/6/19> acesso em 22 abr 2019

SCHMIDT, F.B.; SOUZA, S.R.C. Tecendo os caminhos da acessibilidade no MARquE: desafios e possibilidades. In: **Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão** (13: 2017: Florianópolis, SC). Anais (online). Florianópolis: UDESC, 2017. p. 18 – 32. Disponível em: <https://virtual.udesc.br/eventos/xiiiencontro/anais2017.php> acesso em 22 abr 2019.

SESI - Serviço Social da Indústria. **Estudo das Leis de Incentivo à Cultura**. Brasília: Sesi/DN, 2007.

SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. 22ª ed. revista e ampliada. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

SOCHOR, Z. **Revolution and Culture**: the Lenin-Bogdanov Controversy. Ithaca, Estados Unidos da América: Cornell University Press, 1988.

STUDART, N. Prefácio. In: ARCE, A.; SILVA, D.A.S.M; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

SUMPF, A. **Bolcheviks en campagne**: paysans et éducation politique dans la Russie des années 1920. CNRS Éditions : Paris, França, 2010.

TEZZA, C. **O professor**. Rio de Janeiro, R.J.: Record, 2014.

TONET, I. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TROICA. Dicionário do Aurélio Online, 2019. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/troica> Acesso em 8 jul. 2019

TROÏKA. Le Petit Larousse Illustré: Dictionnaire Encyclopédique. Paris, França: Larousse, 1993.

ULIANA, D.P.P. **Experiência sensível na educação infantil**: um encontro com a arte. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1967946 acesso em 27 jul. 2019

UNESCO. **Chronologie de l'UNESCO**: 1945 – 1987. Paris, França: 1987. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000079049_fre acesso em 18 abr. 2019

VASCONCELLOS, C.M. Patrimonio, memoria y educación: una visión museológica. **Memoria y sociedad**, Bogotá, Colômbia, (35): 94-105 / jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/meso/v17n35/v17n35a06.pdf> Acesso em 27 jul. 2019.

VELOSO DA SILVA, C.R. Alienação, arte e educação diante do atual estágio do capitalismo. In: SCHLESENER, A.H.; MASSON, G.; SUBTIL, M.J.D (org.) **Marxismo(s) e educação**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016. p. 245-264.

VIGOTSKI, L S. Os instintos como objeto, mecanismo e instrumento de educação. In: _____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L.S. Imagination and Creativity in Childhood. **Journal of Russian and East-European Psychology**, vol. 2, nº 1, jan.-fev. 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1927/imagination.pdf> acesso em 13 ago 2019.

APÊNDICES



Imagem 9. Bianca no Museu de Arte de Santa Catarina Fonte: acervo pessoal Aline Carmes Kruger.

APÊNDICE 1

RESUMO DAS PRODUÇÕES ANALISADAS

Nos resumos abaixo, buscou-se fazer uma apresentação, muito sintética, do conteúdo de cada uma das produções selecionadas, organizadas em ordem cronológica. Ainda que as características de cada tipologia de produção – e de cada produção em si – tenham levado a sínteses mais ou menos longas e com destaque de questões distintas, buscou-se em cada uma delas pontuar a temática principal, a metodologia, o embasamento teórico, e contribuições consideradas pertinentes para esta dissertação, notadamente aquelas especificamente referentes à relação entre crianças e zero a seis anos e instituições museais.

Escultura & imaginação infantil: um mar de histórias sem fim

A tese de doutorado de Oliveira (2008) tem como questão central a relação das crianças pequenas com a linguagem da escultura. Ainda que não tenha a educação museal como foco principal, o trabalho foi incluído no *corpus* desta pesquisa uma vez que a visita a espaços culturais é parte estruturante da intervenção relatada, havendo ao longo do trabalho descrições e discussões referentes à presença das crianças nos espaços museais. A tese apresenta o percurso da pesquisadora junto a uma turma de educação infantil de uma creche pública de Florianópolis, Santa Catarina, composta por crianças de 4 a 5 anos, ao longo de cerca de seis meses de campo (dezembro de 2005 a maio de 2006), inicialmente a pesquisadora desenvolveu sua atividade como observadora-participante e em um segundo momento como propositora intencional de ações de criação e fruição. De abordagem qualitativa, trata-se de um estudo de caso com orientação etnográfica, cujo objetivo principal foi o de investigar os processos das crianças na linguagem escultórica. De acordo com a autora, com isto a pesquisa visou contribuir para a consolidação dos modos de interpretar a escultura infantil e de práticas pedagógicas que contemplem de forma intencional o trabalho com a cultura – e especificamente a linguagem da escultura – e o desenvolvimento da imaginação. Oliveira (2008) destaca no texto a importância da relação da alteridade, da escuta sensível das crianças em suas múltiplas expressões. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se de registros escritos (diário de campo), fotográficos e fílmicos, da discussão com as crianças acerca de filmes em que aparecem, da narração de histórias e da relação com espaços museais.

A tese apresenta e analisa excertos dos registros da pesquisadora em seu trabalho de campo, em diálogo com teóricos de diferentes campos, como a Pedagogia da Infância, a Psicologia Histórico-Cultural, a Sociologia da Infância, e a História da Arte. Interessam especialmente a esta pesquisa os excertos da pesquisa¹⁴² que se referem à relação das crianças com três espaços museológicos: o Museu de Arte de Santa Catarina - MASC (no qual as crianças fizeram duas visitas, uma contemplando as esculturas dos jardins e outra a uma exposição de escultura contemporânea), o Museu Temporário do Carnaval Casa do Samba, e o Museu de Arqueologia e Etnologia Professor Oswaldo Rodrigues Cabral - MARquE¹⁴³; assim como os momentos de preparação e retorno da visita. Uma categoria central da pesquisa de Oliveira (2008) é a imaginação, e a autora pontua a perspectiva de pensar o museu como um espaço que contribui para imaginação das crianças da educação infantil. Percebe-se que tal contribuição é pensada a partir da mediação tendo os acervos como centralidade. A tese se embasa na concepção de que a imaginação é tanto mais rica quanto mais ricos forem os repertórios culturais das crianças, e, portanto, cabe à educação infantil proporcionar oportunidades de contato com a cultura, aprendizagem de técnicas e disponibilidade de recursos materiais que proporcionem a ampliação das possibilidades imaginativas e expressivas. O contexto do acesso das crianças ao museu na pesquisa é assim o da parceria museu-escola, proporcionado pela pesquisadora. Oliveira (2008) registra a negação, com estas visitas, de um imaginário presente na instituição de educação infantil, de que os museus não são espaços para a pequena infância. O itinerário da pesquisa demonstra o envolvimento das crianças com as proposições nos espaços museais e o enriquecimento de suas narrativas e produções escultóricas a partir destas. Também destaca a necessidade da escuta dos profissionais dos museus para a especificidade da pequena infância e a atuação dentro das narrativas das crianças como possibilidade de diálogo efetivo e contribuição ao seu desenvolvimento.

¹⁴² O capítulo III refere-se às concepções de museus das crianças e à primeira visita ao MASC; no capítulo IV o item 1.2 refere a visita à Casa do Samba, o item 1.3 refere a visita ao MARquE e o item 1.4 refere a visita à exposição "Entre, a obra está aberta", também no MASC.

¹⁴³ À época da pesquisa se chamava Museu Universitário Professor Oswaldo Rodrigues Cabral e é referido no texto como "Museu de Antropologia", forma como era correntemente chamado.

Museu e escola: uma experiência de mediação entre as crianças da educação infantil e o espaço museológico.

A dissertação de Santos (2010) tematiza as leituras dos objetos museológicos de um museu histórico pelas crianças de Educação Infantil. Relata e analisa a intervenção da pesquisadora junto a uma turma de crianças de 5 anos¹⁴⁴, ao longo de um semestre, em uma escola municipal de Fortaleza, Ceará. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja metodologia é a de pesquisa-intervenção. A pesquisa tem como categoria central a mediação (compreendida na acepção de Vigotski), e o objetivo da dissertação é compreender como as crianças de educação infantil leem os objetos do Museu do Ceará, a partir de uma experiência mediadora que ocorreu tanto no espaço escolar quanto em três visitas à instituição museal – os recursos de mediação mobilizados ao longo da pesquisa foram: contação de histórias, teatro de fantoches, rodas de conversas, desenhos seguidos de narrativas, construção de jogos, "oficina do objeto", pintura coletiva de um muro da escola junto com as famílias e exposição dos resultados. A presença das crianças no museu se dá portanto em um contexto de parceria museu-escola proporcionada pela pesquisadora. Na escola, a pesquisadora foi propositora das mediações (note-se que a cada visita ao museu correspondeu um momento de preparação e um momento de retomada). No museu, o trabalho de educação museal ficou a cargo dos monitores¹⁴⁵.

O Museu é compreendido pela autora como um campo de disputa de poder e de memória, assim como de reflexão e de fruição, pelos diferentes olhares para o objeto. A mediação é vista como uma negociação entre olhares/leituras, na qual se considera que as crianças têm formas específicas de se relacionar com o mundo, sendo a perspectiva das relações com elas a da alteridade. Os dados analisados pela pesquisadora são provenientes da transcrição dos registros audiovisuais das proposições – havendo muitos excertos desta transcrição ao longo da dissertação, com sua respectiva análise – e de desenhos das crianças (registros gráficos elaborados após cada ação de mediação).

¹⁴⁴ As crianças tinham, na época da pesquisa, de 4 a 7 anos, sendo que quase todas as crianças tinham cinco anos (24 das 27 crianças do grupo). Assim, para melhor compreensão, e por ser assim que a autora refere a faixa etária, optou-se por utilizar a idade da moda, ou seja, a mais frequente.

¹⁴⁵ O termo monitor é aqui utilizado por ser aquele presente na dissertação. Destaque-se, nesse caso, a percepção de uma incongruência do uso do termo com a categoria teórica de mediação, que é central no trabalho.

A autora propõe três categorias empíricas para a compreensão da relação das crianças com os acervos: a leitura lúdica, a leitura museológica e a leitura histórica¹⁴⁶. Constata a prevalência da leitura lúdica, qual seja, aquela feita pelas crianças em diálogo com seu mundo simbólico, permeada de faz-de-conta. A pesquisa demonstra que a partir das ações de mediação, começam a ser formadas, somando-se àquela, a leitura museológica – referente à observação dos objetos e à compreensão dos procedimentos necessários à sua preservação – e a leitura histórica – a autora considera esta como a de mais complexa apreensão, por ser a temporalidade um conceito abstrato, mas ao final do projeto foi possível percebê-la no discurso das crianças, por exemplo ao reconhecer marcas do tempo através de imagens e objetos.

Mediação cultural para a pequena infância: um projeto educativo para o Museu Guido Viaro.

A dissertação de Gabre (2011) tematiza a relação entre museus de arte e a pequena infância¹⁴⁷, tendo como objetivo a constituição de um projeto educativo de mediação cultural para este público no Museu Guido Viaro, em Curitiba, com a participação de sujeitos da educação formal (professoras e pedagogas da rede municipal de Curitiba) e não-formal (educadores em museus e diretor do Museu Guido Viaro). Ainda que a autora não explicita uma faixa etária, pelo trabalho é possível inferir projeto se destina às crianças a partir de quatro anos de idade. A pesquisa tem abordagem qualitativa, tendo como metodologia a pesquisa-intervenção e como técnica de coleta de dados o grupo focal, do qual participaram os sujeitos supracitados. A partir dos dados coletados e de pesquisa bibliográfica, Gabre apresenta no capítulo 5 uma proposta de trabalho educativo que contempla desde a formação de educadores em museus e docentes (o que incluiu a produção de um material educativo para professores, com informações sobre museu, artista e obra, assim como propostas de atividades para antes e depois da visita), até uma exposição final dos resultados anuais do trabalho, passando pela proposta de percursos de mediação considerando as particularidades do museu. O projeto contempla uma perspectiva dialógica de mediação, e as atividades têm como foco a leitura das obras,

¹⁴⁶ a autora esclarece que não há uma fronteira nítida entre as leituras; leituras múltiplas coexistem no discurso das crianças.

¹⁴⁷ a autora utiliza a acepção de Plaisance, segundo a qual a pequena infância se refere ao período anterior à entrada no Ensino Fundamental.

a expressão das crianças e a ampliação de repertório imagético. A autora frisa ainda a importância do acolhimento das crianças ao museu, o que no projeto se dá por meio da contação de uma história especificamente construída para tanto.

A autora se posiciona explicitamente na perspectiva pós-moderna ao tratar da necessidade da utilização do termo infâncias, no plural. Faz a opção por uma perspectiva construtivista de mediação cultural baseada nas ideias de Darras e Martins, assim como nos estudos de Leite acerca da relação entre crianças e museus. No que tange à concepção de criança, defende a perspectiva das culturas da infância, citando autores como Sarmento e Serisara. Refere ainda dialogar com Freire e Vigotski.

São questões evidenciadas na pesquisa: a ausência de práticas de mediação cultural para/com a infância nos museus de arte; a necessidade do investimento na formação do educador no que diz respeito às especificidades da pequena infância; o potencial de um diálogo efetivo e um trabalho conjunto entre os profissionais da educação formal e não-formal, tendo como pauta a pequena infância, para uma melhor compreensão das especificidades, dos limites e das possibilidades de cada um dos contextos.

Patrimonio, memoria y educación: una visión museológica

O artigo de Mello Vasconcelos (2013) relata a experiência de uma parceria de longo prazo entre o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo e uma creche de seu entorno, localizada dentro de uma favela, na qual a faixa etária eleita foi de quatro a seis anos. O trabalho se fundamenta nos princípios da inclusão social, apresentando a transformação histórica da relação dos museus com seus públicos. Percebe-se uma vinculação das proposições ao acervo do museu e a preocupação de que as crianças acessem conhecimentos por meio das ações educativas (oficinas e visitas), para além da questão identitária e de pertencimento. Na experiência relatada foram eleitos três eixos de conhecimentos: a função e a natureza museológica; a influência das sociedades africanas no Brasil; as influências das sociedades indígenas no Brasil. Da avaliação do processo o autor conclui que projetos educativos preocupados com a inclusão: reforçam laços entre comunidade e museus; não deve ter caráter assistencialista, mas gerar participação efetiva dos excluídos, no sentido de buscar sua integração; podem acarretar mudanças individuais no que se refere à autoestima, por trabalhar noções de identidade e

pertencimento; podem fazer com que museus se repensem, assim como à sua programação; têm a perspectiva de constituir uma política cultural integrada e permanente.

Encontros com crianças em espaços expositivos: abrimos a porta do gigante.

A dissertação de Dornelles (2013) busca compreender e registrar as formas como as crianças pequenas se expressam em visitas a espaços expositivos de arte, e o conteúdo de suas expressões em relação ao próprio espaço, às obras e à mediação. De abordagem qualitativa, a pesquisa tem embasamento nos pressupostos da sociologia da infância, que orientam sua metodologia de pesquisa com crianças – ainda que refira o termo "observação participante", a autora sugere explicitamente no texto que este "fique subentendido" (Dornelles, 2013, p. 62). Os dados foram coletados em três visitas a espaços culturais de Porto Alegre, sendo um privado e dois públicos, proporcionadas pela pesquisadora a uma turma de 14 crianças de 3 a 4 anos de uma escola privada. A coleta se deu então em um contexto de relação museu-escola, em que mediadores das instituições conduziram as visitas junto aos grupos. As estratégias metodológicas utilizadas foram o registro fotográfico, a filmagem, o caderno de campo e os registros gráficos (desenhos) das crianças, estes realizados em um encontro na escola após as visitas.

A pesquisadora analisa os dados coletados a partir da categoria de experiência e tendo como conceito de infância aquele de Larrosa. Seu objetivo declarado é o de analisar a experiência das crianças nos espaços expositivos a partir das ações, das narrativas silêncios dos sujeitos da pesquisa. Como resultado, Dornelles aponta para a percepção de que as crianças têm formas particulares de viver a experiência com a arte, que passa pelo corpo físico, pelo pensamento, pelos sentimentos e pelo mundo vivido. Conclui que as práticas de mediação em espaços expositivos estão relacionadas a uma concepção moderna de criança, e necessitam ser repensadas a partir do reconhecimento das particularidades supracitadas e em uma perspectiva das crianças como protagonistas, sendo as formas organizativas discutidas junto com estas. Refere especificamente como questões a serem repensadas a do controle dos corpos e a da transmissão de informações.

A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação

A dissertação de Delavald (2013) tematiza a relação das crianças de Educação Infantil com a arte contemporânea, a partir de uma pesquisa de caráter qualitativo e perspectiva antropológica realizada junto a um grupo de oito crianças de 4 a 5 anos no contexto de uma instituição privada de educação infantil de Porto Alegre. O objetivo da pesquisa foi o de identificar as potencialidades da experiência de crianças entre 4 e 5 anos com a arte contemporânea. A pesquisadora realizou vinte encontros¹⁴⁸ junto ao grupo de crianças nos quais buscou proporcionar tal experiência. A presença da elaboração de Delavald neste mapeamento se justifica pela visita ao MARGS (Museu de Arte do Rio Grande do Sul) ter sido uma das estratégias eleitas pela pesquisadora para que as crianças experienciassem a arte contemporânea – ainda que o trabalho não apresente uma reflexão explícita sobre a relação das crianças com o espaço museal, o relato da visita traz elementos que contribuem para a análise que se busca aqui delinear. A visita ao museu constituiu o 11º encontro junto às crianças, deu-se no contexto da relação museu-escola, e o trabalho educativo em seu contexto foi conduzido por uma mediadora do MARGS. É possível inferir a importância da visita para o percurso, pois a pesquisadora refere que os objetivos da pesquisa foram reconstruídos a partir desta, com uma maior diversificação de temáticas - se os dez primeiros encontros tiveram como eixo a categoria alteridade, os encontros subsequentes à visita retomaram questões e obras vivenciadas no Museu. Em relação aos sujeitos da pesquisa, existe a particularidade de serem crianças que já haviam realizado visitas com a escola a outras ações de comunicação museológica.

Os dados da pesquisa foram colhidos pelos métodos do registro fotográfico e fílmico (com posterior transcrição) e diário de campo, e analisados pela perspectiva da sociologia da infância (notadamente a partir de Corsaro e Sarmento) e da filosofia da educação de Larrosa. A partir destes, Delavald indica como potencialidades do trabalho com arte contemporânea na educação infantil a ampliação do exercício imaginativo; o alargamento do repertório imagético; o despertar de processos de criação e novas formas de ver, ser, pensar; possibilitando uma nova relação com o cotidiano; elementos das dimensões estética e ética da formação.

¹⁴⁸ De periodicidade semanal, os encontros ocorreram de abril a agosto de 2012.

Experiência sensível na educação infantil: um encontro com a arte.

A dissertação de Uliana (2014) é um desdobramento de seu interesse por compreender a influência da arte nas experiências e expressões das crianças pequenas em espaços educativos, assim como sua importância na formação do ser humano em sua totalidade. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma pesquisa-ação que teve como objetivo declarado perceber como a experiência estética pode ser ampliada na educação infantil por meio do contato com a arte. A autora pontua como um dos objetivos específicos do trabalho investigar em que medida a visita a espaços expositivos favorece a expressão das crianças. Visando atingir este objetivo, proporcionou a um grupo de 5 crianças de 3 a 4 anos¹⁴⁹, de uma creche-escola privada em Vitória-ES, três visitas a espaços expositivos, em exposições de arte contemporânea. Nestas visitas, foram realizadas utilizadas como estratégias de coleta de dados: gravações de áudio, vídeos e fotos. A autora relata e analisa estas visitas no capítulo 3 da dissertação.

A pesquisa fundamenta-se na concepção de criança da Sociologia da Infância, tendo como referência principal Sarmiento, e na concepção de desenvolvimento infantil da psicologia Histórico Cultural. A autora se posiciona em uma abordagem socio-histórica. Apresenta como categorias centrais a experiência, na acepção de Benjamin, e a narrativa, com referências a Bakhtin e Girardello, e o tempo, pensado a partir da mitologia grega. Nesta, existem três formas de tempo: *krónos*, aquele que pode ser medido; *kairós*, que é potência, tempo de escolha; e *aión*, que se refere à intensidade da vida. Como uma de suas considerações finais, Uliana pontua que o tempo cronológico fica suspenso na experiência. No contexto da educação infantil, em que há uma rotina que envolve cuidados como a alimentação e o sono, a autora destaca a necessidade de repensar o tempo para permitir as experiências por meio da provocação do sensível.

Outras considerações que a autora faz a partir de seus dados e que dialogam com a temática desta dissertação são: a modificação das ações iniciais das crianças com os materiais a partir da mediação do adulto, destacando a Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito elaborado por Vigotski; a importância da afetividade para o desenvolvimento das crianças e a compreensão de que esta só

¹⁴⁹ ainda que a pesquisa enfoque a faixa etária de 0 a 4 anos, apenas aquelas de 3 a 4 anos participaram das saídas, por regras da instituição de educação infantil que frequentam.

pode ser construída quando criança é reconhecida e respeitada; que uma visita a espaço expositivo não se limita ao tempo vivenciado no interior do museu, mas inicia-se antes, com a expectativa, a imaginação, a preparação, o percurso; a importância das escolares promoverem o sentimento de pertencimento das crianças aos espaços de cultura; e a potência da interação lúdica no museu (com espaços, obras e mediadores) para o conhecimento.

O público infantil no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil.

A dissertação de Lopes (2014) tematiza a inclusão do público da educação infantil em museus de arte a partir do trabalho educativo realizado pelo Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil (MIAN), no Rio de Janeiro (RJ), junto a esta faixa etária. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter etnográfico, um estudo de caso no qual os dados foram coletados por meio de observação e registro escrito; registro fotográfico; e gravação, transcrição e seleção de enunciados dos sujeitos (crianças e mediadora), em doze visitas ao MIAN. A autora caracteriza sua pesquisa como um estudo de público e utiliza a categoria de "audiência programada" para se referir ao público infantil abordado na pesquisa, pois se trata de grupos de educação infantil que realizam visitas mediadas mediante agendamento de seus contextos escolares. O contexto da visita abordado é, então, o da parceria museu-escola. As crianças que foram sujeitos da pesquisa tinham entre três e seis anos, e as escolas eram das redes públicas e privada, sobretudo da segunda.

Lopes considera que os museus têm um grande potencial educativo como espaços de educação não formal, que foi historicamente reduzido por estas instituições terem sido utilizadas como espaços destinados à elite. Entende que a realização deste potencial depende da comunicação de conteúdos variados para públicos diversos, de forma dinâmica e interativa. A autora elege a concepção de criança e de pesquisa com a infância da sociologia da infância como base de sua pesquisa. O desenvolvimento infantil é pensado a partir das contribuições da teoria psicogenética de Wallon. A autora faz também referências às ideias pedagógicas de Paulo Freire.

Na análise dos dados, a pesquisadora se propõe a investigar: as relações ocorridas nas visitas (criança-criança; criança-mediador; criança-exposição-mediador; criança-mediador-professor; mediador-professor); as estratégias metodológicas mobilizadas; as atividades educativas que contribuem para desmistificar a arte como

algo distante da audiência infantil; a contribuição do trabalho do MIAN para a inclusão do público infantil nos espaços museológicos; os aspectos: tempo, espaço e objeto. A partir desta análise, apresenta como conclusões: que as interações ocorreram de formas variadas, havendo expressões de que a emoção foi mobilizada nas crianças; que é rara a interação dos professores, o que indica uma necessidade de formação para tais profissionais, assim como de aprofundamento da parceria museu-escola; que o MIAN contempla em suas proposições os aspectos defendidos como essenciais para a mediação - afetivo, corporal e cognitivo, incluindo a consideração da brincadeira como forma pela qual as crianças compreendem o mundo; que as narrativas e interpretações das obras pelas crianças confirmam o sincretismo¹⁵⁰ apontado por Wallon como aspecto principal do pensamento infantil na faixa etária abordada; que o maior valor dos museus para a educação infantil é a possibilidade de expansão da imaginação; que é necessário uma maior divulgação das pesquisas acerca da acessibilidade das crianças aos espaços museológicos; e que tal acessibilidade não é uma responsabilidade apenas dos setores educativos, mas deveria ser considerada em todas as etapas do processo museológico.

O público infantil nos museus

O artigo de Carvalho e Lopes (2016) pensa a educação das crianças de zero a seis anos em museus de arte a partir de três eixos: o tempo, o espaço e o objeto. A partir destes se estruturam a reflexão teórica e a apresentação da experiência do Museu de Arte Naïf do Brasil (MIAN). O artigo fundamenta-se na sociologia da infância e na psicologia Histórico- Cultural. A metodologia utilizada contou com revisão bibliográfica, observação e entrevistas informais. As autoras concluem que os museus têm grande potencial para o desenvolvimento de momentos lúdicos de aprendizagem para o público infantil, com estratégias dinâmicas e interativas que se relacionem com os acervos sem superficialidade. Aponta como fundamental, para a efetivação deste potencial, a diminuição da lacuna teórica em relação à especificidade da infância nos espaços museais. Infere-se que este artigo seja um desdobramento da dissertação de Lopes (2014), supracitada, tendo em vista abordar a mesma instituição e a mesma

¹⁵⁰ o pensamento sincrético é definido por Wallon (apud Lopes, 2014) como aquele em que a percepção e representação da realidade se dá de forma indiferenciada, havendo a prevalência de critérios emotivos sobre os lógicos na seleção dos temas, formando combinações das mais variadas e inusitadas.

categoria geracional de sua pesquisa; utilizar-se dos mesmos referentes; e que Carvalho foi sua orientadora no mestrado.

Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professores da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba

A tese de Gabre (2016) tematiza o acesso da criança pequena (4 a 6 anos) ao espaço do museu de arte pela perspectiva da formação dos adultos que proporcionam esta visita no contexto da relação museu-escola: professoras da educação infantil e profissionais do museu. A pesquisa tem abordagem qualitativa e se configurou como uma pesquisa-intervenção em que Gabre estruturou uma formação cultural de forma colaborativa entre profissionais da Secretaria de Educação de Curitiba (duas professoras de educação infantil e uma formadora da rede) e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba – MUMA (coordenadora, dois curadores, responsável pelo acervo e quatro estagiários do educativo). A questão a que busca responder é de se este trabalho formativo colaborativo possibilita a transformação da prática e o empoderamento dos profissionais para o trabalho que envolve a criança pequena no museu.

A coleta de dados se deu nos encontros de formação, que foram cerca de 20, utilizando-se as estratégias da fotografia, das narrativas escritas, da observação participante e de notas de campo. O *cópus* analisado é composto pelas narrativas escritas pelos profissionais acerca do trabalho. A análise aponta para as contribuições da formação cultural colaborativa em três eixos: pensar que o museu é um lugar que pode ser "habitado" pelas crianças pequenas¹⁵¹; pensar em relações mais horizontais entre profissionais dos museus e entre estes e os profissionais da educação infantil; e pensar na possibilidade de constituir ações permanentes de formação a partir de políticas públicas de acesso à arte. A autora destaca a potencialidade do estreitamento das relações entre profissionais do museu de arte e da escola como potencial para a troca de saberes, para uma melhor compreensão das especificidades do trabalho com crianças pequenas e das particularidades das instituições museais. Pontua que as relações entre as instituições são muitas vezes marcadas por conflitos

¹⁵¹ a autora esclarece que opta pelo verbo habitar no sentido metafórico que remete à presença e ao pertencimento, em consonância com a concepção de Heidegger, que de acordo com Gabre (2016) relaciona o habitável ao sentir-se bem e ao contruir.

e distanciamentos. Afirma que foi perceptível no percurso da pesquisa a transformação de concepções e o empoderamento (na acepção freiriana) dos sujeitos envolvidos, no que tange à presença de crianças pequenas no MUMA: no sentido da apropriação de conhecimentos (concepção de criança e de museu); no sentido da disposição para o trabalho colaborativo; e no sentido da compreensão da profissionalidade necessária para o trabalho com as crianças pequenas.

Gabre se posiciona claramente em uma perspectiva pós-moderna de compreensão do fazer museológico e educativo (este com base em Acaso). Sua perspectiva de formação é aquela de Nóvoa, que defende que esta se dê na e a partir da prática. Destaca o protagonismo dos sujeitos em formação na conformação do processo formativo. Sua concepção de infância fundamenta-se na sociologia da infância, notadamente nas contribuições de Sarmento. A pesquisadora concebe o museu como espaço que pode transformar seus discursos e ações no sentido de se constituir em uma comunidade de aprendizagem.

Vivências perceptivas com a infância nos espaços da escola e do museu – uma experiência.

A dissertação de Cargnin (2016) tem como questão a forma como se dão as vivências perceptivas de crianças de 4 a 5 anos nos espaços da escola e do museu no contexto da mediação cultural. Na questão teórico-metodológica, a pesquisa se embasa sobretudo em Passos e Kastrup. De abordagem qualitativa, tem como metodologia a cartografia – uma tipologia de pesquisa-intervenção em que, de acordo com a dissertação, o processo de pesquisa é (re)planejado de acordo com as "pistas" da experiência. A autora utiliza fotografias no corpo do texto, relata acontecimentos e faz citações diretas e indiretas a falas de crianças e professoras, mas não explicita o método de coleta dos dados.

O relatório de pesquisa narra dois encontros propostos pela pesquisadora junto a uma turma de crianças que frequentam um Centro de Educação Infantil municipal de Joinville (SC), sendo o primeiro no contexto escolar e o segundo no Museu Casa Fritz Alt, no mesmo município. Em parceria com duas outras pesquisadoras, as vivências abordaram as linguagens/expressões visuais (artes visuais) – foco de Cargnin (2016) –, sonoras (musicalização) e corporais (dança/movimento), e seus atravessamentos. As categorias de experiência (na acepção de Larrosa) e de mediação cultural (na acepção de Martins e Darras) se

destacam na dissertação. A autora apresenta suas "pistas cartográficas", cuja análise lhe permite concluir a relevância das ações em mediação cultural nas linguagens propostas e em espaços diversificados para mobilizar o desenvolvimento de repertórios e partilhar ludicamente saberes e fazeres significativos para os processos criativos infantis.

Educação Infantil e espaços culturais: possibilidades de apropriação na cidade do Rio de Janeiro

O artigo de Carvalho, Lopes e Resinentti (2017) apresenta um panorama das ações educativas propostas às crianças de zero a seis anos nos museus do município do Rio de Janeiro, buscando apreender as condições e possibilidades da apropriação dessas instituições pelos sujeitos de pouca idade. Para o levantamento, fizeram a utilização de questionários que abordaram questões mais abrangentes das ações educativas do museu quanto questões focadas na faixa etária em questão. A partir dos dados coletados, as autoras apontam: a dificuldade de comunicação entre instituições; a desigualdade na distribuição geográfica das instituições que oferecem ações em relação à localização das unidades de educação infantil; a necessidade de uma maior atenção à especificidade do público infantil, que em sua concepção deve ser compreendido como sujeito de direitos; e a necessidade da ampliação de investigações sobre a relação de crianças pequenas e instituições museológicas.

Bebês no Museu de Arte: Processos, Relações e Descobertas

A dissertação de Santos (2017) tematiza a inclusão dos bebês (crianças de 0 a 3 anos) nos museus de arte por meio da análise de dois programas: o *Naïf para Bebês* e o *No Colo*. O primeiro é promovido pelo Museu Internacional de Arte Naïf (MIAN), museu privado no Rio de Janeiro, e o segundo pelo Instituto Tomie Ohtake, centro cultural privado em São Paulo. A autora optou por focar nas ações voltadas para o contexto familiar (que se poderia chamar de educação informal), tendo colhido seus dados na observação de 11 encontros no MIAN e 5 no Instituto Tomie Ohtake (utilizando como recursos o caderno de campo e os dispositivos técnicos de fotografia e gravações de áudio e vídeo), em entrevistas semi-estruturadas com 5 profissionais e 36 acompanhantes de nenéns nas atividades, e na análise de documentos produzidos pelas instituições. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se utiliza da triangulação metodológica.

A autora ressalta o fato, apontado por pesquisas recentes, de que são poucas as instituições museais que concebem ações voltadas para a pequena infância, apesar da expressiva presença desta faixa etária na população brasileira; e que há resistência e preconceito em relação à presença de crianças pequenas em espaços culturais. Sua análise da inclusão de bebês em duas instituições de arte busca compreender as intenções dos educadores ao oferecer ações para este público e as relações entre suas concepções teóricas e suas práticas, mas também "identificar caminhos e propostas que possam servir de estímulo para a extensão do acolhimento do público de zero a três anos em outras instituições" (SANTOS, 2017, p. 19). A abordagem escolhida para a análise dos dados foi a da estética, em diálogo com Vecchi, Benjamin e Dewey. A concepção de criança que permeia a análise é a da sociologia da infância, e a concepção de desenvolvimento infantil é a da psicologia Histórico-Cultural. Santos compreende a concepção de infância como uma construção histórica e cultural que atua na determinação dos lugares simbólicos e concretos das crianças na sociedade. Estes lugares (ou quem sabe se possa falar nos não-lugares das crianças em instituições culturais) são portanto passíveis de mudanças.

A autora defende o acesso dos bebês ao patrimônio cultural musealizado e aos espaços do museu. Compreende os artefatos como materialização da experiência humana, e portanto comunicadores de cultura. Destaca a importância da mediação humana e da atenção conjunta para a humanização. Descreve e analisa as experiências *No Colo e Naïf para bebês* no que se refere às relações, aos espaços, às proposições e aos materiais. Conclui que as ações dos programas têm como centralidade a relação com os acervos. Destaca o museu como lugar do lúdico e da imaginação (compreendida na acepção de Vigotski), onde podem estar presentes o jogo simbólico – como as narrativas e o convite para brincar com sentidos dos materiais – a música, a corporalidade. Pondera que a compreensão da importância da utilização de diferentes formas de expressão não pode, porém, significar a substituição do encontro com o objeto, pois isso constituiria o esvaziamento das potencialidades do espaço museal. Indica a necessidade de repensar os paradigmas dos modos de ação esperados no espaço museal para o acolhimento dos bebês, e a potencialidade desta reflexão beneficiar também os demais públicos das instituições museais.

Bebês e museus de arte: acolhendo descobertas

O artigo de Carvalho e Santos (2017) aborda a relação de crianças de zero a três anos, que as autoras nomeiam “bebês”, com museus de arte. As autoras buscam mapear ações destinadas a esta faixa etária e analisar as estratégias e pressupostos acerca da arte e da primeira infância que norteiam as ações. A metodologia da pesquisa foi composta por questionário, análise de documentos e fotografias, e observações. Os questionários indicaram uma presença tímida de ações: dos 85 respondentes apenas 12 possuem ações para bebês, sendo seis museus de arte. O trabalho de cinco instituições é apresentado: Museu Lasar Segall (Visita Canguru e Museu: primeiros olhares), Museu Internacional de Arte Naïf (Naïf para nenéns, Sarau Cirandinha Bebê e Cia), Museu de Arte Moderna de São Paulo (Oficina de música e movimento para bebês, Experimentações Sensoriais), Casa Daros (Encontros para Bebês) e Instituto Tomie Othake (No Colo). As autoras indicam que, se os questionários indicam pouca frequência de bebês em museus, a experiência dos museus que oferecem ações é de grande adesão das famílias principalmente das mulheres. Pontuam ainda a pertinência da musicalidade e da sensorialidade nas proposições, desde que as linguagens dialoguem com as proposições estéticas das obras.

Crianças e professores no Museu: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX

A dissertação de Bibian (2017) se propõe a pensar o encontro de professoras e crianças de educação infantil com o Museu Nacional de Belas Artes, e mais especificamente a coleção de arte brasileira do século XIX, a partir das expressões (orais, mas também corporais) dos sujeitos pesquisados em dois encontros no Museu: o primeiro com três professoras de educação infantil de uma instituição pública de Niterói (RJ); o segundo com cinco crianças de quatro a cinco anos que frequentam a mesma instituição, em turno integral. No que se refere às crianças pequenas, especificamente, uma de suas questões de interesse é o que estas sentem e expressam em relação ao museu, por ser um espaço que não foi concebido para elas. De caráter qualitativo, a pesquisa segue os pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa com crianças, na perspectiva da sociologia da infância. Os dados foram colhidos por meio do registro fílmico (encontro com as crianças), fotográfico, de áudio (gravação das falas do encontro com as professoras) e em caderno de campo. Nestes

encontros cada sujeito da pesquisa elegeu pelo menos uma obra que o tenha mobilizado, e o grupo dialogou a partir destas obras. Bibian analisa os dados em diálogo com a história da Arte, com referências literárias e com a filosofia, notadamente a categoria experiência na acepção de Benjamim e Larrosa. A análise abarca cinco aspectos principais: a relação dos sujeitos com o espaço museal; as obras que mais mobilizaram os sujeitos; o tempo como um fator importante para a efetivação da experiência no espaço museal; a formação docente; e a questão do contato das crianças com a nudez presente na arte.

Em relação às crianças pequenas, os resultados registram uma apropriação do espaço "de corpo inteiro", e a importância do tempo e da possibilidade de estar "com a cabeça nas nuvens" para a promoção de sua apreciação estética. Registram ainda que as expressões infantis ocorrem de diferentes formas e revelam conhecimentos, hipóteses, relações com seu cotidiano, questionamentos, imaginação. A partir destes elementos, a pesquisadora aponta para a necessidade de pensar novas estratégias de mediação junto aos públicos infantis, que permitam acolher e aproximar este público singular, ouvi-lo e proporcionar a ele experiências de apreciação estética.