

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

NÚBIA AGUSTINHA CARVALHO SANTOS

**MUSEU E ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO
ENTRE AS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO
MUSEOLÓGICO**

Fortaleza, Ceará
2010

NÚBIA AGUSTINHA CARVALHO SANTOS

**MUSEU E ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO
ENTRE AS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO
MUSEOLÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fátima Vasconcelos

Fortaleza, Ceará
2010

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

R236m

Santos, Núbia Agostinha Carvalho.

Museu e escola [manuscrito] :uma experiência de mediação
entre as crianças de educação infantil e o espaço museológico /
por Núbia Agostinha Carvalho Santos. – 2010.

245f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará,
Faculdade de Educação,Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira,Fortaleza(CE),25/08/2010.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Fátima Vasconcelos.

Inclui bibliografia.

1-MUSEUS – ASPECTOS EDUCACIONAIS – FORTALEZA(CE). 2-MUSEUS E
ESCOLAS – FORTALEZA(CE). 3-EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – FORTALEZA
(CE).I-Vasconcelos,Fátima, orientador. II-Universidade Federal do Ceará. Programa
de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 069.15098131

NÚBIA AGUSTINHA CARVALHO SANTOS

**MUSEU E ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO
ENTRE AS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO
MUSEOLÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FAGED/UFC.

Aprovada em 25 de agosto 2010

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Fátima Vasconcelos (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª Drª Maria Célia T. M. Santos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profª Drª Veriana Rodrigues Colaço
Universidade Federal da Ceará (UFC)

Agradecimentos

A toda equipe espiritual e terrena que me acompanhou nessa empreitada. A todos os meus familiares, em particular minha irmã Ana Maria, que partiu sem que dela pudesse me despedir. Agradeço aos vivos que ficam.

Ao meu esposo Wavell Santos, que possibilitou o conforto de um teto para que eu pudesse realizar esse trabalho. Ao meu filho Emmanuel Carvalho, por compreender as minhas ausências e apoiar as minhas escolhas.

Ao Marcus Zartur, Ana Verônica e Lucas Santos com os quais convivo há quase 20 anos.

À minha orientadora Fátima Vasconcelos, por ter aceitado o desafio de orientar-me sobre as crianças de Educação Infantil num museu histórico, o que proporcionou alargar os meus horizontes no campo da pesquisa.

Às professoras Maria Célia Santos e Veriana Colaço, pelas valiosas contribuições desde o exame de qualificação, cada uma falando de seu lugar, ou seja, da museologia e da psicologia, respectivamente, o que engrandeceu este estudo.

A todos do grupo de pesquisa LUDICE que estão longe e os que estão perto, como Rúbens Carloto, Érica Átem, Marcus Henrique, Ana Paula, Genivaldo Macário, João Paulo, Pablo Pinheiro, Daniel Pinto, Márcia Duarte, Hamilton Viana, Messias Dieb e Geórgia Toledo, em especial, Camila, Josélia e Marcelle que colaboraram de uma forma mais efetiva neste trabalho.

A todos os educadores do Museu do Ceará do período de 2009 e 2010, principalmente Janaina Muniz, André Paula, Renan Praciano e Lucas Furtado por terem nos acompanhado durante as visitas às exposições do Museu desde o projeto-piloto.

A todos os funcionários do Museu do Ceará, em especial, à historiadora e atual diretora, Cristina Holanda, pelo carinho, apoio e realização da exposição “As crianças e o museu: uma experiência mediada nos espaços escolar e museológico”, resultado da pesquisa realizada na Escola Municipal Antônio Sales.

Aos funcionários e docentes da Escola Municipal Antônio Sales, aos gestores Vera Dias e Zulene Fernandes, em especial, à professora Andréa Luz de Miranda que colaborou e foi sujeito da pesquisa, assim como sua turma de crianças do Jardim II de 2009.

Aos pais das crianças do Jardim II por suas colaborações e interesses na pesquisa.

Ao CNPq pelo apoio financeiro prestado para a realização desta dissertação.

Ao Museu de Arte (MAUC), espaço no qual fui integrante do Programa de Bolsa-Arte e no qual defendi a minha dissertação. Agradeço ao diretor Pedro Eymar e, em especial, ao amigo Pedro Humberto.

A todos os meus amigos (as) entre estes, em particular as camaradas: Michéle Menezes, Maira Ortins, Maíra Nobre, Fátima Bezerra, Daniele Facundo, Cristiana

Moura, Juliete Sousa, Cristina Guimarães e Helena Freres, essa que tem colaborado nas correções de meus textos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará que me conferiu o título de mestre.

Agradeço principalmente, a você, caro(a) leitor(a), que se propôs ou vai se propor a ler as páginas que seguem, porque é sua leitura e suas reflexões que manterão o texto vivo.

COLEÇÃO DE CACOS

Já não coleciono selos.

Agora coleciono cacos de louça
quebrada há muito tempo.
Cacos novos não servem
Branco também não.
Têm de ser coloridos e vetustos
desenterrados – faço questão – da horta
Guardo uma fortuna em rosinhas estilhaçadas
restos de flores não conhecidas.

Mas refaço a flor por sua cor
E é só minha tal flor, se a cor é minha
no caco de tigela.

O caco vem da terra como fruto
a me aguardar, segredo
que morta cozinheira ali depôs
para que um dia eu o desvendasse.

Lavrar, lavrar com mãos impacientes
um ouro desprezado
por todos da família. Bichos pequeninos
fogem de revolvido lar subterrâneo.

Vidros agressivos
ferem os dedos, preço
do descobrimento:
a coleção e seu sinal de sangue
a coleção e seu risco de tétano
a coleção que nenhum outro imita.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este estudo propõe-se a compreender como as crianças de Educação Infantil (EI) leem os objetos do Museu do Ceará por meio de uma experiência mediadora entre os espaços escolar e museológico, analisando também a especificidade da mediação em termos de adequação a este público. A metodologia que o orientou foi de base qualitativa com um enfoque na pesquisa-intervenção. O público escolhido foi uma turma de Jardim II, da Escola Municipal Antônio Sales, localizada na cidade de Fortaleza. O trabalho de campo na referida instituição ocorreu durante um semestre do ano de 2009. Noutra instituição de ensino foi realizado um projeto-piloto. Foram realizadas visitas ao espaço museológico, antecedidas por estratégias de mediação, entre essas, assinalamos a escolha pelas crianças das seguintes exposições: “Escravidão e Abolicionismo”, “Fortaleza: imagens da cidade” e “Padre Cícero: mito e rito”. Outras estratégias mediadoras também precederam e sucederam no espaço escolar, cujos registros nos permitiram perceber as diferentes leituras realizadas pelas crianças sobre os objetos do museu e do cotidiano. As ações e os recursos educativos utilizados como mediação nesses dois espaços foram: contações de histórias, teatro de fantoches, roda de conversas com crianças, entrevistas com a professora, desenhos seguidos de narrativas, construção de jogos educativos com os objetos do Museu escolhidos pelas crianças, visitas museais, oficina do objeto, pintura coletiva entre pais/mães e filhos, cartilha da Dorinha e realização de uma exposição na escola sobre o processo da pesquisa. Essas ações museológicas e os recursos mediadores foram registrados em Diário de Campo, fotografias e vídeo, constituindo o material para as análises da intervenção. Os principais aportes teóricos dessa dissertação são: os estudos bakhtinianos sobre a linguagem como prática de discursividade; a importância da mediação conferida por Vigotski; o espaço como um lugar praticado nos dizeres de De Certeau. As ações mediadoras da pesquisa-intervenção oportunizaram múltiplas leituras às crianças sobre os objetos museológicos, predominando as leituras lúdicas. Outros teóricos contribuíram nessa interlocução com os diversos campos de conhecimento que se entrecruzaram neste trabalho dissertativo como forma de compreender e refletir historicamente os percursos dos museus históricos e as ações educativas nesses espaços com as crianças. As leituras que as crianças de Educação Infantil fizeram do Museu foram: lúdica, museológica e histórica. A experiência mediadora nos espaços escolar e museológico estimulou a imaginação das crianças, que puderam se expressar através de narrativas e imagens gráfico-plásticas.

Palavras-chave: Mediação. Museu Histórico. Escola. Educação Infantil.

RESUMEN

Este estudio se propone a comprender como los niños de Educación Infantil (EI) leyem los objetos del Museo del Ceará a través de una experiencia mediadora entre los espacios escolar y museológico, examinando también la especificidad de la mediación entre los dos espacios y el público infantil. La metodología que orientó este trabajo tiene una base cualitativa con enfoque en la investigación con intervención. El público escogido fue un grupo del Jardín II, de la Escuela Municipal Antonio Sales, localizada en la ciudad de Fortaleza. El trabajo desarrollado en la referida institución ocurrió durante un semestre del año de 2009. En otra institución de enseñanza fue realizado un proyecto piloto. Fueran realizadas visitas al espacio museológico, antecedidas por estrategias de mediación, entre esas, señalamos la selección por los niños de las siguientes exposiciones: “Esclavitud y Abolicionismo”, “Fortaleza: imágenes de la ciudad” y “Padre Cícero: mito y rito”. Otras estrategias mediadoras también antecedieran y sucedieran en el espacio escolar, cuyos registros nos permitieran percibir las diferentes lecturas realizadas por los niños sobre los objetos del museo y del cotidiano. Las acciones y los os recursos educativos utilizados como mediación en esos dos espacios fueran: narraciones de historias, teatro de fantoches, roda de conversas con niños, entrevistas con la maestra, dibujos seguidos de narrativas, construcciones de juegos educativos con los objetos del Museo escogidos por los niños, visitas al museo, taller del objeto, pintura en grupo entre padres/madres y hijos, cartilla de la Dorinha y realización de una exposición en la escuela sobre el proceso da investigación. Esas acciones museológicas y los recursos mediadores fueran registrados en Diario del Campo, fotografías y videos, constituyendo el material para los análisis de la intervención. Los principales aportes teóricos de esa disertación son: los estudios de Bakhtin sobre el lenguaje como práctica de discursividad; la importancia de la mediación conferida por Vigotski; el espacio como un lugar practicado en el pensamiento de De Certeau. Las acciones mediadoras de la investigación con intervención posibilitaron muchas lecturas a los niños sobre los objetos museológicos, predominando las lecturas lúdicas. Otros teóricos contribuyeron en esa interlocución con las diversas áreas del conocimiento que se entrelazaron en este trabajo de disertación como forma de comprender y reflejar históricamente los trayectos de los museos históricos y las acciones educativas en esos espacios con los niños. Las lecturas que los niños de Educación Infantil hicieron del Museo fueran: lúdica, museológica y histórica. La experiencia mediadora en los espacios escolar e museológico estimuló la imaginación de los niños, que pudieron se expresar a través de narrativas y imágenes gráficas y plásticas.

Palavras claves: Mediación. Museo Histórico. Escuela. Educación Infantil.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. O MUSEU DO CEARÁ ENTRE HISTÓRIA, MEMÓRIA E NARRATIVAS	15
2.1. Projetos educativos do Museu do Ceará.....	27
2.1.1. Núcleo Educativo do Museu do Ceará	30
2.1.2. A cartilha da Dorinha	36
2.1.3. Teatro-história	38
2.1.4. As crianças e as exposições temporárias do Museu	41
2.1.5. Narrativas sobre o famoso Bode Ioiô	46
2.2. Reflexões sobre educação e museus	49
2.3. Alguns escritos sobre infância, educação infantil em museus e práticas lúdicas	57
2.4. O que se entende por Mediação?.....	73
3. POR QUE FOI ESCOLHIDA A METODOLOGIA DA PESQUISA-INTERVENÇÃO?	81
3.1. Sujeitos da pesquisa.....	85
3.2 Justificando os LOCI.....	86
3.2.1. Caracterização da Escola Municipal Antônio Sales	87
3.2.2. Sala de aula do Jardim II, turno tarde	90
3.3. Descrevendo os procedimentos metodológicos dos mediadores da intervenção	91
3.4. Primeira visita ao museu.....	94
3.4.1. Atividades que precederam a 1ª visita ao espaço museológico.....	94
3.4.2. Atividades realizadas na 1ª visita ao Museu.....	97
3.4.3. Atividades na escola após a 1ª visita ao Museu.....	99
3.5. Segunda visita ao museu.....	100
3.5.1. Atividades que precederam a 2ª visita ao espaço museológico.....	100
3.5.2. Atividades realizadas no Museu na 2ª visita ao Museu.....	101
3.5.3. Atividades na escola após a 2ª visita ao Museu.....	102
3.6. Terceira visita ao museu	103
3.6.1. Atividades que precederam a 3ª visita ao espaço museológico.....	103
3.6.2. Atividades realizadas na 3ª visita ao Museu.....	107
3.6.3. Atividades na escola após a 3ª visita ao Museu.....	108
3.7 Leituras que as crianças fizeram do Museu a partir das categorias de análises.....	111
4. QUAL O CAMINHO PARA TRADUZIR OU INTERPRETAR OS DADOS DA INTERVENÇÃO?	114
4.1. Experiência-piloto: entre segredos e descobertas	114
4.2. Cartilha da Dorinha: aproximando as crianças do museu	117
4.2.1. A função mediadora da contação de histórias	118
4.2.2. As possibilidades do teatro de fantoches nas brincadeiras livres	123
4.2.3. Doação de um sino Museu do Ceará	131

4.3. Oficina do objeto com as crianças	133
4.3.1. O encontro das crianças da educação infantil com Museu do Ceará.....	142
4.3.2. Os jogos educativos no cenário da pesquisa.....	166
4.3.3. Expressões gráfico-plásticas das crianças	168
4.3.4. O museu em cena nas rodas de conversas	177
4.3.5. Que histórias são narradas pelas imagens?.....	189
4.3.6. Entrevistas com a professora e com a diretora da escola	192
4.7. Esquematizando os resultados	198
4.7.1. Mediação no espaço escolar	199
4.7.2. Mediação no espaço museológico	202
4.7.3. O museu sob o olhar das crianças: leitura lúdica, museológica e histórica.....	205

5. POR QUE TERMINAR, QUANDO SE TEM MUITO A FAZER E A DIZER?

REFERÊNCIAS

ANEXOS E APÊNDICES.....	223
Anexo A – Revista do Zeca.....	224
Anexo B – Cartilha da Dorinha	225
Anexo C – Foto Instalação da exposição “Fortaleza: imagens da cidade”	226
Anexo D – Roteiro do texto do teatro da Dorinha.....	227
Anexo F – Resumo das exposições de longo duração.....	229
Anexo G – Fotografias do bairro Rodolfo Teófilo	230
Anexo H – Região metropolitana de Fortaleza	231
Anexo I – Fotos do álbum nº 1 da escola	232
Apêndice A – “Carta coletiva das crianças para a Dorinha” (Recados).....	233
Apêndice B - Um time de escritores que se chamava Padaria Espiritual.....	234
Apêndice C – Crianças, escola e museu: o que dizem as marcas do tempo?.....	236
Anexo J – Carta de Antonio Sales a Eusébio de Sousa	237
Anexo K – Livro “O Encontro de Dorinha com o bode Ioiô”	238
Apêndice D - Entrevista professora	240
Apêndice E – Entrevista com a diretora	242
Anexo L – Foto do escritor Antonio Sales	244
Apêndice F – Foto da última visita ao Museu do Ceará.....	245

1. INTRODUÇÃO

É preciso começar...

É difícil começar, mas iniciar pelo fim é só para os grandes iniciados, não é o nosso caso. Mas, pelejaremos¹ do começo ao fim deste estudo em dizer algo, através de palavras escritas, imagens pictóricas, gráficas e fotográficas, sobre a importância de um trabalho de mediação com crianças entre os espaços escolar e museológico.

Antes de adentrarmos ao espinhoso ofício da pesquisa, é importante lembrar que a área da educação é o lugar do qual partimos o nosso olhar em diálogos com outros campos do conhecimento: museologia, história, psicologia, arte-educação, dentre outros. Essas áreas contribuirão nessa “operação de caça” para a construção de nosso objeto de estudo.

Enquanto isso, é importante ressaltar que, durante a graduação em Pedagogia, várias disciplinas relacionadas com a criança foram cursadas por mim. Tal interesse é o resultado de continuar estudando a criança e a forma como ela se expressa em outros espaços, além do escolar. Nesse período, duas oficinas pedagógicas envolvendo a prática educativa em museus foram ministradas por mim: uma referente a um Encontro Estadual dos Estudantes de Pedagogia do Ceará, em 2003; a outra, realizada na disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Médio, modalidade Normal, do referido curso de Pedagogia.

Convém ressaltar que foi enquanto bolsista do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará (MAUC) e, depois, como estagiária do Museu do Ceará (indicado pela sigla MUSCE) que percebemos o quanto os museus são ricos em possibilidades de aprendizagem em qualquer faixa etária. No MAUC, minha experiência estava relacionada com a arte da gravura e também com as organizações das exposições. No MUSCE, por sua vez, o meu estágio referiu-se ao atendimento às escolas e ao público em geral – participando das reuniões de estudos, que me proporcionaram reflexões sobre a História do Ceará, como também reflexões sobre a ação educativa no espaço do museu. Nesse sentido, na própria configuração do espaço museal e das exposições ali apresentadas, fui compreendendo que o museu histórico amplia não somente a reflexão crítica acerca da história, mediada por objetos e

¹ Este trabalho será escrito na 1ª pessoa do plural, por compreendemos que um texto se constrói na interlocução com outros textos. Não posso esquecer-me das valiosas contribuições da minha orientadora e do grupo de pesquisa Ludicidade, Discurso e Identidades nas Práticas Educativas (LUDICE). Além dos outros sujeitos implicados na pesquisa. Todavia, haverá momento em que utilizarei a 1ª pessoa do singular, quando reportar-me a experiências pessoais.

monitores², mas também possibilita outras leituras e usos. Antes dessa experiência, eu tinha uma visão equivocada dessa instituição oficial. Todavia, o trabalho educativo desenvolvido pela direção do MUSCE, na gestão do professor e historiador Francisco Régis Lopes Ramos, fez-me enxergar o museu numa perspectiva dialógica e crítica.

A experiência como mediadora no Museu do Ceará e, posteriormente, como professora de Arte-Educação com crianças de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, numa instituição da rede particular de ensino na cidade de Fortaleza, além de enriquecedora e apaixonante, apontou o caminho desta pesquisa. A minha experiência com o ensino de arte na escola, após o meu estágio no MUSCE, possibilitou-me ampliar os meus horizontes sobre a reflexão dos modos de as crianças olharem as imagens artísticas. Assim, esta pesquisa encontrou nessas experiências um ponto central para compreender as leituras que as crianças fazem das coisas do museu e do seu cotidiano.

Consideramos que esta pesquisa pode dar uma contribuição importante para a Educação, sobretudo, para a Educação Infantil do Estado do Ceará, uma vez que não foram encontrados na atualização bibliográfica referências a estudos sobre o público da Educação infantil e o Museu do Ceará, na perspectiva da ação educativa.

Vale destacar que o acervo desta instituição museológica abrange diversas temáticas: “Fortaleza: imagens da cidade”, “Povos indígenas entre o passado e o futuro”, “Escravidão e abolicionismo”, “Artes da escrita”, “Padre Cícero: mito e rito”, dentre outras. Essa diversidade cultural e histórica, propiciada pelo museu, constitui um campo vasto para pesquisadores que almejam adentrar-se na historicidade da cultura cearense e, como tal, pode ser um lugar de formação cultural do público visitante.

Assim, é necessário dizer que os museus desempenham uma infinidade de papéis importantes na sociedade, dentre eles, conservação, pesquisa, reflexão, comunicação, educação e diversão para um público múltiplo. Para Mário Chagas (2000, p.38),

[...] o maior desafio dos museus continua sendo o de estar a serviço da vida e da humanidade em cada um de nós. É para isso que servem os inutensílios... para nos humanizar; ainda que para tanto seja preciso mostrar a gota de sangue, de suor e de lágrima. Os inutensílios, sejam eles poemas ou objetos de museu, podem ajudar a reinventar e viver os ideais libertários de amor e conhecimento comprometidos com a vida humana.

² No Museu do Ceará, até recentemente, essa era a denominação. Contudo, vale lembrar que, de fato, são mediadores/educadores, no sentido real da ação reflexiva e educativa desenvolvida por esta instituição há dez anos. A partir de 2010, passam a ser denominados educadores.

Dentro dessa compreensão poética do autor, o espaço museológico, além de disputa de poder e de memórias, possibilita o encontro de diferentes olhares para os objetos expostos, instigando os visitantes à reflexão e à fruição. Os museus são lugares de produção de conhecimento – ou pelo menos deveriam ser – que podem contribuir para a aprendizagem da criança, pois ela possui uma forma específica de ver o mundo e os objetos que fazem parte dele.

Assim, para nos ajudar nessa compreensão da criança, convidaremos alguns autores, dentre estes, um muito especial, o filósofo Walter Benjamin, cujo pensamento sensibilizará muitas páginas deste trabalho, porque sua obra contempla temas que estão estritamente relacionados ao nosso estudo, como a história, a memória, a narrativa, a infância e os brinquedos como uma forma de linguagem da criança. Gilles Brougère (2004), um sociólogo da cultura lúdica, ressalta a importância do papel do brinquedo e da brincadeira no universo infantil, papel esse que está carregado de uma dimensão simbólica e de uma dimensão funcional ao longo da história cultural e social da criança. Fátima Vasconcelos da Costa (2004, p. 234), por sua vez, discute o jogo na educação como uma teia discursiva de significações. A pesquisadora levanta a hipótese de que “no discurso lúdico o sentido se constrói pela articulação de diferentes recursos semióticos que por isso não podem ser considerados isoladamente”.

No que tangencia à ação educativa em museus, temos como principais interlocutores Maria Célia Santos (2008), Régis Lopes Ramos (2004) e Mário Chagas (2006), que enfatizam o caráter educativo das instituições museológicas pelas ações que se integram à pesquisa, à comunicação, à preservação e, sobretudo, à reflexão.

Nessa perspectiva, não nos esquecemos de fazer uma interface com o pensamento do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1997), no intuito de refletirmos sobre as relações dialógicas semioticamente mediadas. Também discutiremos a importância atribuída por Lev Vigotski (1998) às brincadeiras das crianças no que se refere às práticas culturais e sociais mediadas pela linguagem numa situação imaginária.

Foi dentro dessa perspectiva das relações de alteridade mediadas pelas imagens-sígnicas, escritas, faladas e silenciadas, que este trabalho constituiu-se. Esta dissertação pretende trazer situações enunciativas das crianças com relação ao museu e às múltiplas leituras que este espaço possa suscitar às crianças.

Embora sejam exíguas as pesquisas relacionadas à aprendizagem da criança de Educação Infantil em museus históricos, isso não significou um obstáculo, mas, sim, um desafio à investigação. O termo aprendizagem não tem aqui o sentido escolarizado, mas

amplia-se a tudo o que pode ser apreendido/construído, inclusive nas experiências da criança em sua relação com os diferentes espaços culturais, tomando como referência o brincar, que, segundo Brougère (2004), é um comportamento aprendido no processo de socialização. Nessa perspectiva museológica, este trabalho dissertativo foi constituído por três capítulos, que sintetizamos a seguir.

O primeiro foi intitulado “O Museu do Ceará entre história, memória e narrativas” e traz um pouco da história da instituição no cenário nacional. Foi dividido em quatro tópicos que abordam os seguintes aspectos: a ação educativa do Museu do Ceará, focando um pouco mais de atenção nesta primeira década de século XXI; algumas reflexões sobre educação e museus; temas da infância, educação infantil e práticas lúdicas, no intuito de compreendermos as especificidades da criança desse nível de ensino; e, por último, discutimos sobre o processo de mediação, categoria central de nosso trabalho.

No segundo capítulo, nomeado “Por que foi escolhida a metodologia da Pesquisa-intervenção?”, esclarecemos a opção metodológica, situando-a no universo das pesquisas de base qualitativa, bem como seus pressupostos, além das escolhas dos *loci* e dos sujeitos. Serão descritos os procedimentos metodológicos das ações mediadoras na Escola e no Museu.

O terceiro capítulo nos traz as análises da pesquisa que intitulamos “Qual o caminho para traduzir ou interpretar os dados da intervenção?”, sob a inspiração das teorias que orientaram as escolhas metodológicas. Procuramos analisar o *corpus* dessa pesquisa, que foi constituída por registros videográficos e fotográficos: das rodas de conversas com as crianças, de entrevistas com a professora, da “Oficina do objeto”, das visitas ao Museu, das contações de histórias, dos desenhos, dos jogos educativos, da cartilha da Dorinha e da pintura coletiva entre mães e filhos sobre a visita ao Museu.

Por fim, é com uma indagação que encerramos o nosso estudo sobre mediação educativa com as crianças de educação infantil no Museu: “Por que terminar, quando se tem muito a fazer e a dizer?”. Optamos por essa abertura reflexiva, por compreendermos que a pesquisa, de acordo com Michel de Certeau, é *modo de fazer*, e, como tal, limita certas conclusões a esta pesquisa.

Nessa perspectiva museológica e dialógica, elaboramos a nossa questão de pesquisa do seguinte modo: que leituras as crianças de Educação infantil fazem do Museu do Ceará, a partir de uma experiência de mediação nos espaços escolar e museológico? Com base nessa problemática, pensamos o objetivo geral desta dissertação: compreender a especificidade da mediação entre o museu histórico em termos de adequação ao público e à escola de Educação Infantil. Desse objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos: analisar a

qualidade das estratégias de mediação em termos de adequação ao público infantil; refletir sobre as possibilidades de integração entre escola e museu; analisar as leituras que as crianças da educação infantil fazem dos objetos no contexto escolar e museológico.

No capítulo museológico, a seguir, podemos refletir sobre algumas histórias, memórias e narrativas do Museu do Ceará nesses seus 77 anos de existência. Entre rupturas e permanências, os seus interlocutores vão registrando nas páginas de dissertações, monografias, livros, jornais, exposições, catálogos, dentre outras fontes, as histórias de sua própria existência.

2. O MUSEU DO CEARÁ ENTRE HISTÓRIA, MEMÓRIA E NARRATIVAS

O que dizer de uma instituição que está próxima de ser octogenária? Certamente, algumas coisas e, sobretudo, muitas reflexões, porque as histórias e as memórias do Museu do Ceará não caberão neste trabalho – e também essa não é nossa intenção. No entanto, não podemos deixar de registrar nesta dissertação um pouco da história dessa instituição, principalmente sobre os sentidos atribuídos por seus tradutores. Na perspectiva de traçar alguns caminhos, optamos por uma atitude reflexiva diante da história dessa instituição. Por essa razão, indagamos: em que concepção histórica o Museu Histórico do Ceará³ foi criado e organizado em 1932? Para que possamos responder a essa pergunta, foram necessárias algumas leituras históricas sobre o pensamento museológico nos séculos XIX e XX, em particular, nas últimas décadas dos oitocentos e nas primeiras do século vinte, no Ceará e no Brasil.

A criação e a organização do Museu do Ceará foram inspiradas na lógica museológica de compreender a história⁴, proposta por Gustavo Barroso, seguindo a tendência dos museus históricos da época de tomar com referência o Museu Histórico Nacional (MHN)⁵. Dentro dessa orientação barroseana, Eusébio de Sousa, conforme Holanda (2005), organizou o Museu Histórico do Ceará, em 1932, como um templo de consagração da memória cearense, primeira instituição oficial do Estado.

No entanto, no que se refere às instituições museológicas particulares, a autora diz que, no final do século XIX, a capital cearense contava com os seguintes museus: Museu de História Natural de Joaquim Alves Ribeiro (1873), Museu Provincial do Gabinete de Leitura (1875-1885) e Museu Rocha (1894 até década de 1950), do professor naturalista Dias da Rocha (HOLANDA, 2005).

Vale ressaltar que, segundo os biólogos Telles e Borges-Nojosa, citando Namura (2009, p. 24), o Museu Rocha era considerado, na época, o quarto museu do Brasil em termos de importância, atrás apenas do Museu Nacional (1818, RJ), do Museu Paulista (1893) – antes de sua coleção de Zoologia integrar o atual Museu de Zoologia da USP – e do Museu

³ Ao longo da história, conforme algumas autoras, dentre elas, Moreno (1998), Holanda (2005), Oliveira (2009) e Ruoso (2009), essa instituição foi fazendo algumas alterações no seu nome. No decorrer do texto, pontuaremos essas mudanças.

⁴ Ver o livro de Aline Montenegro Magalhães, intitulado “Culto da saudade na Casa do Brasil: Gustavo Barroso e o Museu Histórico Nacional (1922-1959)”, publicado pelo Museu do Ceará, em 2006.

⁵ Segundo Regina Abreu (1996, p. 53), a grande contribuição de G. Barroso na área museológica refere-se à idealização, à fundação e à estruturação do MHN, em 1922, no Governo de Epitácio Pessoa.

Paraense Emílio Goeldi (1866). O acervo do Museu Rocha era constituído de botânica, arqueologia, mineralogia, zoologia e de um jardim de mudas vivas. Os autores afirmam que o pesquisador Dias da Rocha era muito bem aceito e respeitado pela comunidade científica no Brasil e no exterior, ou seja, nos grandes centros de estudos com os quais mantinha correspondência.

Conforme Telles e Borges-Nojosa (2009), o professor Dias da Rocha, devido às dificuldades financeiras e à falta de sucessores para suas pesquisas, vendeu e doou seu acervo, em 1959, a diversas instituições públicas, dentre estas, o Instituto Histórico do Ceará – nessa época, desde 1951 até 1966, o Museu Histórico do Ceará já se encontrava, segundo Ana Amélia Oliveira (2009, p. 47), anexado ao referido Instituto, mais por uma questão de necessidade do que de ordem intelectual ou científica.

Nesse período, o diretor do Museu era o historiador Raimundo Girão, que também era membro do Instituto Histórico. Conforme Oliveira (2009), durante esses anos em que o Museu permaneceu ligado ao Instituto do Ceará, não houve, por parte dos membros dessa instituição, maiores interesses. A autora chama a atenção para o fato de que, nesse longo período, as revistas⁶ do Instituto do Ceará não publicaram artigos sobre o Museu. Qual seria a razão de os consócios do Instituto ignorarem o Museu?

Nessa época, sob a direção de Raimundo Girão, a instituição museológica oficial do Estado passou a ser denominada de Museu Histórico e Antropológico do Ceará (MHACE). Oliveira afirma que a influência de Tomaz Pompeu Sobrinho, presidente do Instituto e estudioso de Antropologia, contribuiu para essa mudança. É importante lembrar que a coleção de arqueologia do professor Dias da Rocha estava nesse momento sob a guarda do Museu. Pompeu Sobrinho, conforme Oliveira (2009), também foi um dos doadores de objetos indígenas para essa instituição que, naquela época, estava sendo reestruturada por Raimundo Girão.

Recentemente, na gestão do professor e historiador Régis Lopes Ramos, mais precisamente em 2005, de acordo com Telles e Borges-Nojosa (2009), o Museu do Ceará recebeu do Instituto de Educação do Ceará, a coleção de Zoologia de Dias da Rocha, coleção essa que este havia doado ao então diretor da Escola Normal, Dr. João Hipólito de Azevedo Sá .

Por falar em Instituto Histórico, é importante dizer que Magalhães (2006) compartilha da ideia de que Gustavo Barroso tenha fundamentado seu pensamento

⁶ Disponível em: <http://www.ceará.pro.br/instituto-siteRev-apresentação/Rev>. Acessado 13/06/2010.

museológico na escrita da história difundida no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)⁷, em particular, na produção historiográfica de Francisco Adolfo Varnhagen. Para Regina Abreu (1996, p. 53), “a preocupação fundamental dos historiadores do IHGB consistia em dar conta da especificidade nacional brasileira, forjando sua identidade”. Para esta autora, Varnhagen atribuía uma herança da colonização europeia. Podemos inferir que isso é um fato evidente na maior parte da escrita historiográfica, sociológica e literária brasileira. Basta abrir e analisar as páginas de nossa produção intelectual, mais especificamente do século XIX e boa parte do século XX, para constatar as marcas da herança europeia e a construção de uma identidade exaltada na escrita, pautada em objetivos político-ideológicos e econômicos para que outras identidades culturais permanecessem na invisibilidade. Para Bakhtin (1995, p. 36), “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. O mesmo autor ainda diz que

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos.

Nessa perspectiva, a construção dessa imagem de identidade nacional não é obra individualizada, mas sim de um grupo social que encontra ressonância em outras vozes sociais. Nesse momento, os museus foram porta-vozes ideológicos e semióticos de um segmento da sociedade, que impõe um silenciamento, mas não total, porque ecos foram/são ouvidos, movimentos de resistências são a contrapalavra.

Assim, contrapondo-se a esses discursos sociológicos e literários, que afirmam uma identidade nacional sobre certas características, tais como “mestiçagem”, “cordialidade”, “bondade”, “tristeza” etc., Renato Ortiz (2006, p. 138) afirma que a identidade nacional é uma abstração. Nesse sentido, o autor considera que a “Memória nacional e a identidade nacional são construções de segunda ordem que dissolvem a heterogeneidade da cultura popular na univocidade do discurso ideológico”.

Para Ortiz (2006), como foi dito, a identidade é um elemento de segunda ordem, ou seja, esta se refere às significações atribuídas ao plano das relações materiais e que operam como mediadores simbólicos das mesmas. Os intelectuais, como intérpretes das identidades

⁷ Esta instituição foi criada, segundo Regina Abreu, em 1838, com a intenção de escrever a História do Brasil, numa perspectiva das luzes. Ver: Síndrome de Museus? In: **Museu de Folclore Edison Carneiro**. Rio de Janeiro: Funarte, 1996.

populares e nacionais, são construtores dessas mediações. Nesse sentido, os museus – em particular os de história – foram mediadores que contribuíram também para a construção dessa identidade nacional, obliterando outras identidades.

Em contraposição à escrita historiográfica de Varnhagen, que exclui os negros e os índios na construção da nação, Magalhães (2006) afirma que o historiador cearense Capistrano de Abreu destacava rupturas e conflitos e reconhecia as dificuldades de constituição de uma unidade nacional. O caráter heterogêneo da História do Brasil é pensado a partir de outros sujeitos obliterados na historiografia anterior, como os índios e os sertanejos.

Nesse sentido, a opção de Barroso por Adolfo Varnhagen condiz com o projeto de aquisição das “reliquias” para o Museu Histórico Nacional, provenientes de um determinado grupo social legitimado por Barroso. Tal perspectiva vai ao encontro da nação idealizada pelo diretor do MHN, sem rupturas, sem conflitos, “uma sucessão de fatos linearmente organizados, em que são valorizadas as ações dos grupos dominantes, das Forças Armadas e do Estado, como mantenedores da ordem” (MAGALHÃES, 2006, p. 41-42). Em conformidade com esta autora (IBIDEM, p. 38), Gustavo Barroso “reescreve a história do Estado brasileiro nas galerias do Museu, ignorando a pluralidade da sociedade e a contribuição de negros, índios”.

No que se refere aos objetos, algumas diferenças entre Gustavo Barroso e Ensébio de Sousa são ressaltadas por Holanda (2005): o segundo não recusava doações, enquanto para o primeiro a procedência do objeto era mais significativa que o “valor de época”. Em outras palavras, o dono do objeto, a relação do objeto com algum fato “grandioso” contava mais do que a antiguidade do artefato. Aline Magalhães (2006) diz que antes mesmo da criação do MHN, em 1922, as ideias museológicas de Gustavo Barroso para a concretização de um museu apontavam para o Museu como um templo.

Numa outra perspectiva, é importante ressaltarmos a definição que Benjamin (1994, p. 229) atribuiu à história, considerando-a como um “objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. O autor berlinense recusa a linearidade da história, numa perspectiva positiva, porque as diversas temporalidades coexistem num mesmo tempo histórico, e as múltiplas histórias se entrecruzam – enfim, história como contradição, tensão nas relações entre os homens e destes com o tempo. Nesse sentido, é importante refletir sobre a história a partir das palavras de Benjamin (1994, p. 224-225):

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. [...] os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

A historicidade do pensamento benjaminiano convida-nos a refletir sobre o passado à luz do presente. Ele faz uma advertência sobre as tramas que envolvem o poder instituído: uns vencendo, outros intencionalmente são esquecidos dos registros da história, conforme as ações tanto de mando e de tempo de permanência no poder quanto do lugar de onde parte o olhar dos dirigentes. Nesse sentido, podemos inferir que a política cultural carrega a complexidade das relações de poder. Realmente, os mortos não estarão em lugar seguro se as forças opositoras vencerem. Elas trucidam o inimigo sem deixar vestígios de memórias. A filósofa Jeanne-Marie Gagnebin (1993, p. 52), inspirada em Benjamin, alerta-nos que “A empresa crítica converge, assim, para a questão da memória e do esquecimento, na luta para tirar do silêncio um passado que a história oficial não conta”. Segundo a autora (1993), Benjamin fez uma crítica ao historicismo, pois, ao se utilizar do método objetivo de pesquisa, o historicismo mascara a luta de classes, no intuito de oficializar uma única história, a dos vencedores.

Nessa intenção de refletir sobre a história, dizemos que os museus são lugares constituídos de heterogeneidade, cujos sujeitos visitantes, ao deparar-se com o discurso do museu, podem exercer a contrapalavra como um gesto imbricado nas relações historicamente construídas na sua cotidianidade. Para Bakhtin (1997), não somente as relações, a compreensão também se constitui como dialógica. Quem visita uma exposição parte de suas experiências etárias, étnicas, classes sociais e formação diversas, reelaborando significados no encontro com os objetos eivados de histórias e de memórias. Gagnebin (2006, p. 44), em seu livro “Lembrar escrever esquecer”, traz-nos a seguinte reflexão: “[...] a memória vive essa tensão entre a presença e a ausência, presença do presente que se lembra do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente”.

Assim, as duas figuras até aqui ressaltadas, Sousa e Barroso, ao lutarem contra o esquecimento, ao mesmo tempo excluíram de suas narrativas históricas outros sujeitos da história, fazendo com que nos “esquecêssemos” daqueles que, naquele momento, não foram reconhecidos como tais.

Todavia, ao destacar o pensamento museológico brasileiro e cearense, podemos dizer que tanto Gustavo Barroso quanto Eusébio de Sousa não pensavam a história como

contradição, pois valorizavam a homogeneidade de uma história pátria e biográfica de um determinado grupo. Não podemos deixar de lembrar que tanto o MHN quanto o MUSCE foram instituições criadas por homens fora de seus lugares de nascimento. Gustavo Barroso, nascido no Ceará, projetou-se como intelectual das letras na capital da república na época, Rio de Janeiro. Eusébio, nascido em Recife, projetou-se no Ceará. Todavia, cada um possuía objetivos de construir, a seu modo, suas próprias memórias concatenadas com outras histórias: Gustavo Barroso, com o seu projeto político cultural de ascender politicamente na esfera da nação; Eusébio, de inscrever o seu nome, como de fato fez, na história cearense.

Em síntese, alguns estudos trazem-nos reflexões sobre o MUSCE: o de Holanda (2005), já citado, e das autoras Oliveira (2009)⁸ e Ruoso (2009)⁹. Oliveira faz uma reflexão sobre a escrita historiográfica e sobre o fazer museológico na administração dos três diretores do Museu do Ceará: Eusébio de Sousa (1932-1942), Raimundo Girão (1951-1966) e Osmário Barreto (1971 a 1976), parte da gestão de Barreto. Já Ruoso centra o seu recorte histórico na administração de Barreto (1971-1990) por meio de imagens fotográficas de objetos que narram a linguagem poética das coisas, imbricada à história e ao projeto educativo “museu-escola”.

Ao longo da história do Museu do Ceará, esta instituição já foi administrada, até o momento, por 14 gestores¹⁰, entre administrações longas e breves. Houve momentos em que fechou as portas ao público para as exposições de longa duração. A história do MUSCE é também marcada por mudanças de endereços e dificuldades financeiras.

Entretanto, vale ressaltar que, na década de 1990, segundo Márcia Moreno (1998), o Museu Histórico e Antropológico do Ceará passou por transformações conceituais no que tange às propostas museológico-museográficas. Terezinha Alencar, entrevistada por Moreno, afirma que a diversidade do acervo dessa instituição possibilitou a mudança daquele nome para Museu do Ceará. Nessa época, o acervo do Museu foi transferido de onde é hoje o Museu de Imagem e do Som (MIS), localizado à Avenida Barão de Sturdart, para o prédio da antiga Assembleia Provincial, que fica na Rua São Paulo, 51, no centro da cidade.

A historiadora Valéria Laena Rolim assumiu a direção desta instituição no período de 1993 a 1998. Segundo Passos (2008, p. 31), um dos marcos importantes desse período foi a criação do núcleo educativo, constituído por estagiários universitários, além da fundação da

⁸ Ver livro da autora: “Juntar, separar, mostrar: Memória e Escrita no Museu do Ceará (1932-1976)” - Coleção Outras Histórias. Museu do Ceará, 2009.

⁹ Ver livro de Ruoso: “O Museu do Ceará e a linguagem poética das coisas (1971-1990)”, também publicado pelo Museu.

¹⁰ Ver Relatório da Administração Régis Lopes do Museu do Ceará (2000-2006), organizado por Cristina Holanda e colaboradores [texto não publicado].

associação dos Amigos do Museu do Ceará. Conforme o autor, uma das primeiras medidas de Rolim foi “a restauração de peças danificadas (coleção de arqueologia e antropologia indígena, armas, quadro ‘Fortaleza liberta’, bode Ioiô, etc.) do acervo”.

Podemos observar uma nova guinada museológica nos meados dos anos 2000, quando assumiu a direção do Museu o professor e historiador Régis Lopes Ramos (de 2000 até início de 2008). Sua gestão foi marcada por muitas publicações referentes à História do Ceará e de Fortaleza e a implantação de um projeto educativo mais sistemático. Em 2008, assumiu a direção do MUSCE a historiadora Cristina Rodrigues Holanda, que permanece até o momento e busca dar continuidade ao trabalho de seu antecessor tanto no que diz respeito ao projeto educativo quanto às publicações¹¹. Vale ressaltar que ela participou da gestão anterior como integrante do Núcleo Educativo e coordenadora do Sistema Estadual de Museus (SEM)¹².

Do que foi dito até aqui, faz-se necessário pensar sobre o conceito de museu, que foi sendo constituído entre continuidades e descontinuidades. Marlene Suano (1986, p. 10), à luz da mitologia grega, explica que

Na Grécia, o *mouseion*, ou casa das musas, era uma mistura de templo e instituição de pesquisa, voltado, sobretudo, para o saber filosófico. As musas, na mitologia grega, eram as filhas que Zeus gerara com Minemosine, a divindade da memória. As musas, donas de memória absoluta, imaginação criativa e presciência, com suas danças, músicas e narrativas, ajudavam os homens a esquecer a ansiedade e a tristeza. O *mouseion* era então o local privilegiado, onde a mente repousava e onde o pensamento profundo e criativo, liberto dos problemas e aflições cotidianos, poderia se dedicar às artes e às ciências.

Dentro desse mesmo pensamento grego, o pensador Walter Benjamin (1984, p. 211) afirma que “Mnemosyne, a deusa da reminiscência, era para os gregos a musa da poesia épica. Esse nome chama a atenção para uma decisiva guinada histórica”. No entanto, ele acrescenta ao conceito mitológico uma mudança de posicionamento, impulsionado pela história. Nesse sentido, podemos indagar: que mudanças e permanências o conceito de museu resistiu nos entrecruzamentos das temporalidades?

¹¹ É importante ressaltar aqui que as mudanças da nova gestão estadual implicaram em restrições no financiamento da Secretaria de Cultura (Secult) que transformou a política de publicações do Museu através de editais.

¹² Criado em 2004, no I Fórum Estadual de Museus, realizado na cidade do Crato (CE). Este é um órgão ligado à Secult vinculado à Lei Estadual Nº 13.602, de 28 de junho de 2005. Ver Boletim Sistema Estadual de Museus (Secult), nº 01, Ano 1, 2006.

Para que possamos continuar refletindo e encontrar respostas às nossas inquietações, é importante trazer para o tempo presente os conceitos que estudiosos da museologia e da história atribuem ao museu. Iniciamos pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM).

A definição de museu apresentada pelo ICOM em 1956¹³ está centrada numa instituição que tem como objetivo a valorização do patrimônio cultural por via das ações de conservação e de estudo. Tal conceito ainda era centrado na coleção, como podemos observar:

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

Durante a 16ª Assembléia Geral do Conselho Internacional de Museus, realizada em Haia, em 5 de dezembro de 1989¹⁴, conforme os estatutos do ICOM, o museu foi considerado como uma

[...] instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberto ao público, e que adquire, conserva, estuda, comunica e expõe testemunhos materiais do homem e do seu meio ambiente, tendo em vista o estudo, a educação e a fruição.

Entre mudanças e permanências, as novas concepções procuram atender aos novos modos de pensar e de fazer que o próprio tempo vai registrando, instigado pela ciência museológica e pela historicidade. Dentro dessa perspectiva, de entender o museu como um espaço de comunicação e de educação, a museóloga Maria Célia Santos (2008) compreende a dimensão do museu relacionada também às ações de pesquisa, educação e de preservação, enfim, como um fórum de debates em constante movimento.

Nestor Canclini (2008) discute a crise atravessada pelo museu, considerando que

Durante muito tempo, os museus foram vistos como espaços fúnebres em que a cultura tradicional se conservaria solene e tediosa, curvada sobre si mesma. 'Os museus são o último recurso de um domingo de chuva', disse Heinrich Böll. Desde os anos 60 o intenso debate sobre sua estrutura e função, com renovações audazes, mudou o seu sentido. Já não são apenas instituições para a conservação e exibição de objetos, nem tampouco fatais refúgios de minorias. (CANCLINI, 2008, p. 169).

Canclini faz uma reflexão sobre as permanências e as mudanças em torno das instituições museológicas no decorrer do tempo. O autor convida-nos ao exercício crítico que envolve a semiologia e as teias de relações sociais imbricadas na historicidade que permeiam a museografia, ao reconhecer que a concepção em torno do museu sofreu mudanças – embora

¹³ Ver: <http://www.museus.gov.br> acessado em 19/03/2010.

¹⁴ Ver: <http://www.icom-portugal.org> acessado em 19/03/2010.

os museus por muito tempo tenham sido vistos como lugares que guardam coisas velhas de representantes de uma determinada classe social. Infelizmente, tais resíduos ainda permanecem na atualidade. O que fazer para desmistificar tais conceitos?

Outros conceitos recentes atribuídos ao museu encontramos-os no site do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)¹⁵.

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

Os museus são conceitos e práticas em metamorfoses.

As transformações são dadas numa perspectiva na qual o novo e o antigo estão sempre em simbiose. Essa ideia de processo e de poeticidade que o conceito do IBRAM atribui remete-nos ao primeiro conceito, o qual engloba ciência e arte. É importante ressaltar que ambos os conceitos não se excluem, pois é possível fazer ciência com arte, embora esta transcenda a primeira, além de ser também um campo de conhecimento científico. Para sintetizar, fiquemos com as palavras do museólogo e poeta Mário Chagas (2006, p. 121) e de Tereza Sheiner (2008, p. 44). Para o autor, os museus “[...] são espaços de relações, são lugares de poder e de memória, mas são também arena, campo de luta onde germinam identidades culturais regadas por uma gota de sangue”. Para a autora é “[...] importante analisar o museu não como algo que é, mas como algo que está sendo – movimento que só é possível se mergulharmos no museu como experiência”.

Para que possamos ainda compreender a relação entre memória e história, componentes imprescindíveis numa instituição museológica, o historiador francês Pierre Nora (1981, p. 9) esclarece-nos algumas distinções entre esses termos:

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. [...] A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise do discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal.

¹⁵ A criação do Instituto Brasileiro de Museus foi sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2009, com a assinatura da Lei nº 11.906. A nova autarquia, vinculada ao Ministério da Cultura, sucedeu ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) nos direitos, deveres e obrigações relacionados aos museus federais. Ver: <http://www.museus.gov.br> acessado em 10/03/2010

A partir da distinção feita por Nora (1981) – sobre esses dois termos – história e memória, pois, às vezes, uma é tomada pela outra – este autor explica-nos, no intuito de se desfazer tal imbróglio, que não podemos nos esquecer que essas diferenças constituem-se em algo mais complexo do que possamos imaginar, devido às sutilezas de como às vezes são-nos apresentadas.

Nessa perspectiva de memória, os objetos evocam diferentes sentidos para os diferentes sujeitos que vivem uma determinada experiência. Por esse motivo, reproduzimos, na citação a seguir, algumas memórias de infância do escritor Antônio Salles, sobre dois canhões do Museu do Ceará que ele encontrou quando, num certo dia, foi ao Museu falar com Eusébio de Sousa. É o próprio poeta quem nos narra as suas lembranças de infância, ao deparar-se com tais objetos:

[...] conheço esses canhões desde os meus mais tenros anos. Logo que entrei no uso da razão, via-os deitados na areia, em frente à casa de meu pai. Ali serviam de **bancos para pontos de reunião**, da meninada da terra, que, sentada sobre eles, discutia as importantes questões que preocupam o espírito infantil. Então eu os achava **enormes**, e foi uma decepção vê-los agora muito menores do que os via nas minhas recordações.

[...] Negros de *oxydo*, às vezes meio cobertos pela areia, inteiramente sumidos no matapasto que cobria a praça no inverno, os dois canhões me davam a impressão de dois **monstros misteriosos** cuja significação minha mente, viva, mas débil, não compreendia jamais. [...] Muito contente fiquei vendo esses velhos amigos de minha infância postados ali no pequeno forte arranjado na área central do Museu. Reconheço-os com o mesmo aspecto de **grandes lagartos escuros**, que sempre me intimidaram e me faziam pensar.

Apesar do emprego pacífico que eles tinham quando eu os conheci, nunca me esqueci de que haviam **servido para matar e para destruir**. (CORREIO DO CEARÁ, apud BOLETIM DO MUSEU DO CEARÁ VOL. 1 EDIÇÃO FAC-SIMILAR 2006, p. 34-35 – grifos nossos).

Com estas palavras de Antonio Salles, podemos entender como as coisas se apresentam para as crianças pequenas sob uma aura de uma grandiosidade, que só vamos perceber com o passar de muitos anos na transformação de nosso lugar alteritário. Os sentidos desses objetos vão se alterando ao longo do tempo, na medida em que vão-se alimentando de outras narrativas. Nessa perspectiva, é importante compreender as leituras que as crianças fazem dos objetos do museu, como elas atribuem sentidos aos objetos históricos.

Comparando a representação que a criança faz do objeto, conforme a narrativa do escritor acima, podemos perceber como ela constrói um simbolismo a partir de seu lugar infantil. Como, por exemplo, nas fantasias lúdicas, “vê” “Monstros misteriosos” e “Grandes lagartos escuros” nos canhões.

Para Vigotski (1998), em cuja obra trabalhou, de modo aprofundado, o processo de construção imaginária da criança, não são todos os objetos que suscitam metamorfosear-se diante do olhar infantil, mas aqueles que se constitui de características adequadas à coisa ou à ação imaginada – assim como nas memórias do Antonio Sales, que convivem num mesmo objeto grandes lagartos escuros e armas mortíferas.

Nessa perspectiva, podemos dizer o mesmo dos objetos que vão parar nos museus. Estes passam por determinadas escolhas e recusas, dadas certas condições, dentre estas, valor “histórico”, de “época” ou “artístico”. Eles são “arrancados” de suas condições “ordinárias”, para outros fins. A leitura desses objetos musealizados, editados a partir de uma disputa de sentidos, também serão lidos segundo o diálogo que manterá com as referências de cada público. No caso da criança, o contato com esses artefatos permitirá também outras leituras a partir de sua experiência infantil.

Assim, as histórias narradas através dos objetos pode aparecer conforme o interesse de quem conta. E que memória e que história queremos lembrar? E como devemos lembrá-las? A reflexão histórica através dos objetos é fundamental para o exercício de qualquer museu. Portanto, tal exercício deve primar pela criticidade diante das coisas que nos são apresentadas. Nesse sentido, é importante pensar sobre as palavras de Suano (1986, p. 83) ao se reportar sobre determinados objetos presentes em museus históricos: “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”. A autora (IBIDEM, p. 90), ainda acrescenta:

Não é trocando o grandioso pelo humilde ou os mitos oficiais pelo ‘pitoresco e singelo’ de aventuras nunca narradas que conseguiremos ver o que se passou e se passa ao nosso redor. Devemos mostrar **indistintamente** os dois lados da moeda (afinal, é uma moeda só!) e discutir o equilíbrio e o conflito que os permeiam (GRIFO NOSSO).

Em concordância com Marlene Suano (1986), refletimos sobre o discurso museológico do MHN, instituição que influenciou sobremaneira a maioria de nossos museus históricos. O lugar das classes sociais subalternas foi silenciado, ou então foi-lhe reservado um lugar folclórico, apregoadado por Gustavo Barroso. As histórias devem ser mostradas, confrontadas para que o público visitante perceba o sentido de uma história-problema e não de uma história contemplativa dos feitos nacionais. Sobre o termo negrito discordamos da autora, pois acreditamos que devemos mostrar ambos como ela disse, mas não indistintamente. E sim mostrando as diferenças.

Magalhães (2000) faz uma crítica ao estilo barroseano do culto às tradições nas quais o museu nasceu. Tal diretor não apresentou os conflitos e as tensões que envolvem os diversos setores que constituem a sociedade brasileira, na museografia das exposições do MHN. Esta autora não esqueceu que, embora Barroso estivesse preso às tradições, o seu trabalho representou um marco ao longo de sua gestão à frente do Museu Histórico Nacional.

A partir do que foi até agora discutido, não podemos nos esquecer dos novos rumos do pensamento museológico, depois da “Declaração da Mesa-Redonda de Santiago do Chile”, em 1972, que se constituiu um divisor de águas no campo da Museologia. Santos (2008, p. 207) afirma que esse documento “introduziu o conceito de museu integral, abrindo novas trilhas para as práticas museais”. Trazemos para a reflexão as palavras de Santos (2008, p. 23), numa entrevista concedida a Mário Chagas sobre a influência do pensamento de Paulo Freire dentro e fora do Brasil para a área museológica a partir da década de 1970:

[...] ao analisarmos o documento da Mesa-Redonda de Santiago do Chile, realizada em 1972, evento de maior importância para a Museologia da América Latina, que as reflexões de Paulo Freire estão ali presentes, apesar de ele não ter podido aceitar o convite para participar daquele encontro. Entretanto, sua ausência não impediu que temas marcantes de sua obra – ou seja, a conscientização e mudança que levam o educador e todo o profissional a se engajar social e politicamente, comprometido com um projeto de sociedade diferente – estivessem presentes em Santiago e ainda estejam presentes em nosso campo de atuação na atualidade.

Studart (2004, p. 42) afirma que o educador brasileiro fora convidado para dirigir a mesa-redonda. Todavia, o delegado brasileiro junto à Unesco negou sua participação. Esta autora, citando Hugues de Varine, reconhece que tal atitude foi “evidentemente por razões puramente políticas”. Vale lembrar que Brasil, Chile e muitos outros países da América Latina estavam naquele momento atravessando experiências de regimes ditatoriais.

Após vinte anos dessa mesa-redonda de Santiago, conforme Studart (2004), foi organizado, mais uma vez pela Unesco, em Caracas, em 1992, o seminário “A missão do museu na América Latina hoje: novos desafios”. Desse encontro resultou o documento “Declaração de Caracas” que, segundo a autora, tematizou sobre o papel social e comunicativo do museu.

Por fim, Santos (2008, p. 78-79) lembra-nos que, anteriormente ao “Documento de Caracas”, de 1992, foi realizado, em Quebec, em 1984, o primeiro Seminário Internacional com o intuito de “discutir ecomuseus e Nova Museologia”. A autora reconhece a importância do Movimento da Nova Museologia, por seu “caráter contestador, criativo, transformador”.

Contudo, ela ressalta que a prática da “Nova Museologia” não pode ser desvinculada das experiências passadas, pois passado e presente estão relacionados.

Nessa perspectiva, Santos (2008) considera a Museologia uma ciência em construção, em constante processo sociocultural. Para a compreensão das transformações que ocorrem no âmbito da Ciência Museológica, é necessário considerar a “guerra das vozes”, ou seja, os diferentes interesses em jogo, que constituem o movimento da “Nova Museologia”.

No próximo item, destacaremos as ações educativas do Museu do Ceará enfocando mais o período de 2000 a 2008, em particular as atividades direcionadas às crianças, como as exposições. Ainda apresentaremos de forma abreviada discursos de alguns dos diretores do Museu sobre o bode Ioiô, por considerarmos um dos objetos preferidos da criançada.

2.1. Projetos educativos do Museu do Ceará

Antes de apresentarmos os projetos educativos do Museu do Ceará, é importante destacar as ações educativas para crianças realizadas por Eusébio de Sousa, numa atividade exterior ao museu. Sousa, inspirado no ideário do século XIX, ou seja, na formação de uma nacionalidade brasileira, escreveu para o público infantil uma comédia intitulada “Tiro infantil”. Segundo a historiadora Cristina Holanda (2005), essa comédia foi escrita com a intenção de fazer com que esse público conhecesse a história local. Esta autora afirma ainda que o diretor-jornalista produziu um resumo didático sobre a História do Ceará veiculado pela Ceará Rádio Clube, a pioneira da radiodifusão cearense, da qual foi um dos integrantes fundadores. As palavras a seguir são do personagem “Vovô Ceará”, interpretado por Sousa, em 1935. Observemos a saudação do Vovô Ceará:

Boa tarde, meus caros amiguinhos. É VOVÔ CEARÁ quem fala. Vem cumprir o prometido: palestrar sobre coisas do Ceará de antanho, do Ceará de outras eras, do tempo de nossos avoengos [...]. Façam de conta que vocês são meus netinhos. Isto – é bem de ver – com a devida permissão da mamãe (sic) e do papai. Por meus netinhos, pois, é que doravante passam a ser tratados. Valeu? (SOUSA *apud* HOLANDA, 2005, p. 30).

O diretor do Museu busca, através da arte de representar, um parentesco com as crianças como uma forma de aproximação com estas e com a intenção de que, na mais tenra idade, as crianças tivessem conhecimentos sobre a História do Ceará. Sousa escreveu algumas peças teatrais dedicadas a esse público. Ainda que seja por um viés tradicional, no que tange

aos conteúdos, isto é, exaltação aos “heróis”, à “pátria”, não podemos negar que, para a época, os modos de fazer de Eusébio de Sousa constituíam-se uma atividade inovadora junto às crianças.

A partir dos estudos de Holanda (2005), podemos dizer que Sousa demonstrou interesses educacionais ao elaborar textos didáticos sobre a história local, instigando o governo cearense a investir nas suas publicações para serem divulgadas nas escolas públicas. Vale lembrar que Eusébio de Sousa ocupava a função de diretor do Museu no momento em que, à sua maneira, projetou uma ação educativa veiculada pelo rádio visando aos primeiros anos de estudos da criança.

Nessa perspectiva educativa, importa apresentar de forma sucinta os modos de expor de alguns diretores do MUSCE, pois compreendemos, conforme Santos (2008), que a exposição é uma das ações educativas dos museus. Holanda (2005, p. 111) destaca o perfil do antiquarismo de Eusébio nas exposições, ao juntar os mais diversos objetos num mesmo espaço. Esta autora diz que “não havia uma narrativa historiográfica ou pelo menos cronológica que entremeasse os objetos das exposições permanentes do Museu Histórico do Ceará. Não havia o ‘sentido histórico’ que Eusébio realizava na produção escrita”.

Oliveira (2009, p. 18), por sua vez, diz que Raimundo Girão pretendia dar um caráter mais relacionado à História do Ceará e do Nordeste, pensando o acervo do Museu a partir de 5 salas temáticas: Sala da Cidade, Sala do Sertão, Sala do Índio, Sala Eusébio de Sousa e Sala dos Gerais.

Todavia, a autora acrescenta que o modo de expor de Girão não significou uma ruptura com a forma de expor de Sousa. No que tange à gestão de Osmírio Barreto, Oliveira (2009) e Ruoso (2009) afirmam que foi implantado um programa educativo mais sistematizado, chamado “Projeto Capistrano de Abreu”, conhecido como “Museu-escola”. Tal projeto foi divulgado na imprensa e consistia em visitas às instituições de ensino de Fortaleza. O diretor Osmírio Barreto, juntamente com outros professores da disciplina de história que trabalhavam no museu, apresentava aos alunos um conjunto de slides com fotos das exposições e dos objetos do acervo com o intuito de instigar os estudantes a visitar e a pesquisar a instituição museal.

A configuração das salas expositivas, segundo Oliveira (2009, p. 106), são alteradas e acrescentadas mais quatro salas: Sala da Abolição, Sala Capistrano de Abreu, Sala do Folclore e Sala Dias da Rocha. Das cinco anteriores, duas permaneceram com o mesmo nome: Sala da Cidade e Sala Eusébio de Sousa. As outras três embora as temáticas sejam as mesmas, foram intituladas assim: a Sala do Índio passou a ser denominada Tomaz Pompeu

Sobrinho, a Sala do Sertão virou Sala do Vaqueiro e a Sala dos Generais passou a ser a chamada Sala das Armas.

Vale destacar que, em 1975, aconteceu em Recife o “Encontro Nacional de Dirigentes de Museus”. Segundo Carolina Ruoso (2009, p. 138-140), nesse evento aconteceram 7 Grupos de Trabalhos (GT’s). Osmírio Barreto participou do GT-5: “Museus e Educação”, apresentando o Projeto MUSEU-ESCOLA. A referida autora afirma que a prática educativa de Osmírio se encaixava no que Paulo Freire chamava de “educação bancária”. Ruoso (2009) ressalta dois pontos apresentados por Barreto:

1. Sistematização no envio de convites aos colégios cearenses, como forma de programação da atividade do museu;
2. Transformação da Instituição em Museu-Escola, havendo em um ano de visita de 120.000 pessoas (IJNPS, 1976, p. 40 *apud* RUOSO, 2009, p. 141).

É importante lembrar que o Encontro dos dirigentes de museus aconteceu num momento de ditadura. Quais foram as políticas para os museus nesse período ditatorial? Nessa perspectiva, trazemos para a discussão a política museológica implementada no regime ditatorial. Para Santos (2008, p. 80),

Os museus estão presentes no processo de controle por meio de comissões, conselhos etc. Uma política museológica para o país é tentada a partir de 1975, com a reunião dos dirigentes de museus, realizada em Recife, e nas reuniões de secretários de Educação e Cultura dos estados e dos Conselhos federal e estadual de Cultura, realizados em Brasília e Salvador em 1976. Os anos de 1964 a 80 foram pródigos em instalação de museus no Brasil. Foi a grande fase dos memoriais, do culto ao herói. Busca-se, por meio das atividades de preservação, autenticar a Nação enquanto uma realidade nacional.

Dado o contexto tenso da ditadura militar no Brasil, conforme Santos (Op. cit.), era natural que o Documento de Santiago e as iniciativas do Movimento da Nova Museologia permanecessem ignorados ou engavetados. Segundo Santos (2008, p. 81), no Curso de Museologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), só foi possível tomar conhecimento do referido documento “[...] dez anos depois, ou seja, nos anos de 1980, é que tivemos acesso ao documento da Mesa-Redonda do Chile. O encontro com o Documento de Santiago é, de certa forma, sobretudo nos meios acadêmicos, a legitimação da nossa ação”.

Nessa mesma direção, Magaly Cabral (1997) afirma que concluiu o curso de graduação em Museologia em 1987, no Rio de Janeiro, sem que seus professores jamais proferissem qualquer coisa a respeito da Mesa-Redonda de 1972 no Chile. Esta museóloga

acrescentou que o impacto de Santiago foi considerável, porém, tardio, pois até o início dos anos 80 ninguém comentava nada sobre o assunto.

Em outra direção, Ruoso (2009, p. 148), ao discutir sobre o encontro dos diretores de museus em Recife, em 1975, afirma que o sétimo grupo de trabalho (GT), “Relações do museu com o meio”,

[...] foi fundamental para compreendermos que o encontro foi organizado com a preocupação de atender aos princípios de um museu integral e das considerações e recomendações do documento da Mesa Redonda de Santiago no Chile em 1972. Havia, por parte dos organizadores, um desejo de mudança através de um movimento de formação e reivindicação profissional. A preocupação em relacionar o museu com o meio social em que estava inserido fez parte do encontro do ICOM de 1972.

Este GT, segundo a autora, foi coordenado por Bezerra de Menezes, que também palestrou no evento, diferenciando-se dos demais tanto do ponto de vista do conteúdo denso quanto por ser bastante problematizador. Nesse sentido, indagamos: como repercutiram nos diretores de museus as discussões em torno das ideias inovadoras de Santiago? Não se falava do assunto de Santiago nas universidades como afirmaram Santos (2008) e Cabral (1997). De que forma então foi abordada a Mesa-redonda no encontro dos diretores em 1975, em Recife? Houve algumas consequências para o palestrante do sétimo GT, devido à censura naquele momento histórico? Se houve, quais?

Agora percorreremos os dois últimos anos da década de 1990 para apresentar a implantação do Núcleo Educativo do Museu do Ceará com a pretensão de compreender como o Museu do Ceará foi construindo sua proposta educativa ao longo de sua trajetória. Sem pretender dar conta de tão grande empreitada, focalizaremos o nosso olhar nas ações direcionadas ao público infantil, registrando as ações educativas pretéritas para refletirmos sobre o tempo presente no qual realizamos a nossa pesquisa.

2. 1. 1. Núcleo Educativo do Museu do Ceará

Conforme Márcia Moreno (1998, p. 63), o programa de educação do Museu do Ceará foi criado em março de 1998. A equipe pedagógica foi coordenada pela socióloga Fátima Façanha e constituída, nesse primeiro momento, por quatro estagiários e dois monitores dos cursos de história, pedagogia, sociologia e biblioteconomia. A autora diz ainda que Façanha, em 1995, ministrou oficinas no museu sobre Educação Patrimonial para os professores.

Moreno (1998) pontua em sua monografia a proposta expositiva da arquiteta carioca Gisela Magalhães¹⁶ para a reinauguração do Museu com abertura em 25 de março de 1998 da exposição de longa duração denominada “Terra da Luz e Ceará Moleque: que história é essa?” Outros módulos que constituem esta exposição são: Terra da Luz, Sertão e Mar, Que história é Essa?, Símbolos e Emblemas do poder, Escravidão e Abolição, Letras e artes, Trincheiras e Barricadas, Religiosidade Popular, Ceará Moleque e Fortaleza Cidade do Sol. A pesquisa histórica ficou a cargo dos historiadores Tião Ponte e Berenice Abreu.

Em cada administração, percebemos, conforme Bakhtin (1995), a guerra de vozes por meio das mudanças de concepções museais. Cada seleção de objetos e intervenção no espaço expositivo pode fazer calar ou falar diferentes sujeitos da história. Nessa direção, Benjamin (1994, p. 223) nos traz a seguinte reflexão: “O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existe, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?”.

Com essa exposição supracitada e com a implantação do núcleo educativo, o Museu reabriu as portas ao público, recebendo as escolas, mediante agendamento prévio. Outras ações museológicas foram veiculadas no jornal, conforme veremos a seguir:

A idéia do Museu do Ceará é realizar: um trabalho de formação de professores do ensino fundamental; um trabalho de atendimento monitorado; e um programa de capacitação especial através de cursos subsidiados pelo Centro Dragão do Mar, sob comando dos professores Maria Célia e Tião Ponte. (TRIBUNA DO CEARÁ, 16 mar.1998, *apud* FILHO SILVA; RAMOS, 2007 p. 258).

Além desse registro sobre o processo de formação educativo do MUSCE, outros cursos, segundo Moreno (1998), foram realizados neste mesmo ano – por exemplo, “O lugar Social do Museu”, pelo museólogo Mário Chagas, do Museu da República (RJ). Posteriormente, foi ministrado outro curso: “Museologia, museu, educação e cidadania”, para os trabalhadores de museus, com a museóloga Maria Célia Santos, da Universidade Federal da Bahia. O curso foi uma parceria entre o Instituto Dragão do Mar e a Associação Amigos do Museu.

Mais uma ação educativa foi a publicação da Revista “Visita ao Museu do Ceará”, lançada no final de 1998. Trata-se de um material pedagógico do Núcleo Educativo, no intuito de informar a reabertura do Museu aos alunos e também para que estes conhecessem a

¹⁶ Boletim do Museu do Ceará, 75 Anos [*apud* FILHO SILVA; RAMOS (Org.) 2007, p.p. 268-269-271...]. Nesse documento, estão registradas notícias de jornais que polemizam a concepção museográfica do Museu do Ceará sobre a proposta de Magalhães.

história do Ceará através das exposições desta instituição museológica. Em síntese, o personagem Zeca mergulha no passado desde os tempos mais remotos e faz um percurso linear pela história. Um elemento que nos chama à atenção no texto é a representação estereotipada e triste do aluno negro no desenho da revista em contraste à vivacidade do personagem principal de tez branca.

O texto se dirige particularmente ao público escolar, professores e alunos. A capa traz uma apresentação textual em que é informado que o museu será reaberto pelo governo do Estado. Já na contracapa da Revista são apresentadas seis linhas de trabalho que referenciam suas funções básicas do Núcleo Pedagógico. Sem mais delongas, segue o texto da capa e alguns objetivos do setor educativo:

O Zeca é desses meninos que adoram saber de tudo. Ele quase não acreditou quando sua professora, a Dona Helena, avisou a turma que todos iam visitar o Museu do Ceará, assim que fosse reinaugurado. Ficava contando os dias para que o Governo do estado reabrisse logo o lugar e todos pudessem conhecê-lo. O que o Zeca não sabia era a grande aventura de sua vida... (Texto da capa da Revista “Visita ao Museu do Ceará”. [Arquivo próprio]¹⁷)

- Capacitar docentes das escolas públicas e privadas tendo como referência o acervo do museu do Ceará. Espera-se que a relação dos alunos com os objetos culturais e seus temas possibilite uma ampliação de conhecimentos, podendo ser trabalhados em sala de aula interligadas às disciplinas escolares;
- Despertar no visitante o respeito pelo patrimônio, entendendo a cidade como um bem cultural e o museu com um espaço dinâmico, vivo e repleto de aprendizagens;
- Promover o intercâmbio do museu com outras instituições culturais e educacionais na troca de conhecimentos através de: palestras, cursos, seminários, estágios.
- Capacitar a equipe de profissionais que atua no museu, no sentido de perceber o seu caráter educativo, aprendendo novas formas de se relacionar com o público em geral. (ARQUIVO PRÓPRIO)

Já que é uma revista do núcleo educativo, seria importante constar os nomes de seus integrantes. Por quem esse material foi pensado? Foi uma construção coletiva? Curiosamente, não consta na Revista qualquer referência que identifique a equipe pedagógica do Museu naquele momento, os autores da publicação e a data. O que significa essa lacuna? Quem foi silenciado?

Numa perspectiva bakhtiniana de pensar as relações dialógicas compreendidas como relações de sentidos, indagamos sobre o papel do outro na construção da ação educativa

¹⁷ Ver Anexo A – Revista “Visita ao Museu do Ceará”.

supracitada. Mesmo quando este outro é calado, ainda assim não nos constituímos sem ele e nem sozinhos podemos realizar alguma coisa.

No ano seguinte, 1999, assumiu a direção do Museu a historiadora Berenice de Castro Neves. Segundo Passos (2008, p. 35), na sua gestão, foi instalado um elevador, objetivando o acesso às exposições do andar superior dos visitantes portadores de necessidades especiais – além de facilitar o trabalho com os objetos na mudança entre o piso superior e inferior. O trecho abaixo nos dá notícias de uma atividade educativa realizada no MUSCE e de um projeto com adolescentes sobre museus e patrimônio:

O Núcleo Educativo realizou, em comemoração ao Dia da Independência do Brasil, atividades de pintura de painéis com o tema “Que independência é essa?” e exibição de vídeo jovem que pinta o sete, na política se mete, com adolescentes do Projeto Capacitação de Jovens em Museus e Patrimônio. (SILVA FILHO; RAMOS, 2007, p. 283). [arquivo do Museu].

A partir do Boletim dos 75 anos do MUSCE – documento que contribuirá ainda muito nesta pesquisa por ter registrado diversas exposições, publicações, atividades, projetos e muitos outros eventos ao longo desses 75 anos, completados em 2008 – observamos que foi na fugaz administração de Neves que, pela primeira vez, foi lembrado o “Dia da Criança”¹⁸ – pelo menos foi o que percebemos no referido documento com a notícia abaixo:

Dia da Criança no Museu do Ceará com uma programação de atividades lúdicas e pedagógicas: apresentação do Coral Um Canto em Cada Canto, distribuição de brindes, atividades recreativas com o palhaço Trepinha e a exibição do vídeo *Menino maluquinho* (SILVA FILHO; RAMOS 2007, p. 283). [arquivo do Museu].

Ainda no mês de Outubro de 1999, destacamos a abertura da exposição temporária “Imagens do padre Cícero: sagrado e profano” (p. 283)¹⁹. Nessa mostra, foi publicado um catálogo sobre a exposição organizada por Régis Lopes Ramos, pesquisador da temática.

Embora breve a gestão de Berenice Neves, podemos pontuar ainda um trabalho social realizado no entorno do Museu com os meninos de rua e as prostitutas da Praça dos Leões. A diretora convidava essas pessoas, a partir de um projeto da Secult, para participarem de cursos sobre “Embalagem natalina” e “Arranjos natalinos”. Aqui, parece-nos, foi um

¹⁸ O Dia da criança foi criado na década e 1920, no Brasil. Na década de 1960, a Empresa Estrela decidiu ampliar suas vendas lançando a “Semana da Criança”. Ver: <http://pt. Wikipédia.org>. Acessado em 26 de maio de 2010.

¹⁹ Ver: Museu do Ceará 75 anos. (apud SILVA FILHO; RAMOS, 2007, p. 283).

trabalho pontual e desvinculado do acervo museológico. Como a diretora e o Núcleo Educativo trabalharam a relação desses cursos com o acervo do MUSCE?

Posteriormente, assumiu a direção do Museu do Ceará, em maio de 2000, o historiador Francisco Régis Lopes Ramos. Este foi um ano marcado por comemorações e questionamentos acerca da “Descoberta do Brasil”. Numa perspectiva reflexiva, o MUSCE, em 28 de junho, abriu a exposição temporária: “Inventando o Brasil”, com a curadoria de Frederico Castro Neves, pesquisa de Antônio Luiz Macedo e Silva Filho, cenografia de Xiquinho Aragão. O folder da exposição trazia o seguinte texto:

Os 500 anos do Brasil deram origem a muitas comemorações. E questionamentos também. O Museu do Ceará montou a exposição inventando o Brasil, uma visão questionadora do processo de construção do país. A exposição traz: História – uma mostra do estudo e processo de legitimação do país; Mito – o mito do descobrimento como origem do Brasil; Memória – a memória do povo brasileiro. (SILVA FILHO ; RAMOS, 2007, p. 288).

Ao trazermos aqui, o texto dessa exposição do MUSCE, tivemos a intenção de reafirmar que a ação educativa de um museu está imbricada com o ato comunicativo deste, que se efetiva por excelência por meio das exposições que, por sua vez, estão relacionadas com a pesquisa e a reflexão. O folder explicita essa tríade, reflexão, pesquisa e comunicação através da exposição, constituindo uma ação museológica e educativa, conforme Santos (2008).

Em 2001, o projeto educativo deu início à “I Semana Paulo Freire”, no Museu do Ceará. Segundo Silva Filho e Ramos (2007, p. 291-295), essa semana foi resultado das atividades do Laboratório de Museologia (LAMU), que consistia em discussões em torno dos museus históricos e das potencialidades educativas do espaço museal. As reflexões nesses encontros de estudos sobre cultura material e memória, com estudantes e pesquisadores universitários, impulsionaram outras ações museológicas, como oficinas, cursos, palestras, seminários e realização de exposições, fundamentada nos princípios da história social e da Nova Museologia.

Destacaremos algumas palavras de Régis Ramos registradas no folder da I Semana Paulo Freire:

Foi nesse esforço que emergiu uma política editorial de caráter essencialmente pedagógico, com a publicação do cordel *A história do bode que foi parar no Museu*, do poeta Otávio Meneses, e o primeiro volume da coleção *Outras Histórias, Fortaleza: imagens da cidade*, do historiador Antonio Luiz Filho. É em tal contexto

que será realizado o pré-lançamento da cartilha *As aventuras da Dorinha no Museu do Ceará*.

A Semana Paulo Freire é, portanto, um meio, como se fosse a terceira margem do rio, onde brincam a boneca Dorinha e o bode Ioiô.²⁰

O programa de publicações da “Coleção Outras Histórias” iniciou-se na I Semana Paulo Freire e, no momento, encontra-se com 62 volumes – resultados de pesquisas de mestrados, doutorado, dentre outros, com a intenção de estimular a reflexão e o conhecimento das múltiplas faces da história. As discussões no grupo de estudo e no próprio trabalho museológico foram sendo amadurecidas com o passar do tempo, provocando outras necessidades pedagógicas.

Assim, surgiram outras demandas, conforme o Relatório da administração Régis Lopes Museu do Ceará (2000-2006, p.10)²¹, que registra outras linhas de publicações, como os “Cadernos Paulo Freire” (2003), que, no momento, contam com 11 títulos. Segundo este relatório, o objetivo dos cadernos “é publicar textos sobre educação patrimonial, ressaltando possibilidades de reflexão e ação no museu histórico, que fazem ligações entre a museologia e outras áreas do saber, como pedagogia, história e antropologia”. Outra linha de publicação do MUSCE, refere-se a “Coleção Outras Historinhas”, voltada ao público infantil, visando aproximar as crianças mediante narrativas ilustradas, trazendo reflexões acerca do patrimônio histórico e cultural. Até o momento, essa linha editorial conta com dois títulos: “Cadê minhas coisas” e “O encontro da Dorinha com o bode Ioiô”, ambos elaborados pela escritora e historiadora Kênia Rios.

Já a “Coleção Memória do Museu do Ceará” tem como objetivo publicar documentos ou produções elaboradas, no intuito de contribuir com pesquisas que discutem sobre museu ao longo de sua história. Nas páginas do relatório ainda está registrado que, fora dessas linhas editoriais, o museu promove “lançamento de cordéis e edições fac-similares de livros ou manuscritos raros referentes à História do Ceará”.²²

Dentre as publicações do Museu, destacaremos, no próximo sub-tópico, a cartilha “As aventuras da Dorinha no Museu do Ceará” (2001).

²⁰ Folder da Semana Paulo Freire *apud* SILVA FILHO ; RAMOS, 2007, (Org.) Op. cit, p. 295-296.

²¹ Arquivo do Museu do Ceará [texto não publicado].

²² Sobre as publicações, ver relatório do MUSCE de 2007. Ano em que o Museu do Ceará foi vencedor do Prêmio “Rodrigo Mello Franco de Andrade”, criado em 1987, em homenagem ao criador do IPHAN, ao propor a divulgação do patrimônio cultural num dossiê intitulado o “Museu do Ceará: história, memória e patrimônio cultural”.

2. 1. 2. A cartilha da Dorinha²³

A cartilha “As aventuras da Dorinha no Museu do Ceará”, com coordenação e texto da professora e historiadora Kênia Rios e ilustração de Marcus Vinícius, destina-se ao uso dos professores, alunos, além da participação da família em algumas das atividades. A cartilha é um material pedagógico do Museu do Ceará, especialmente elaborado para suscitar reflexões sobre a historicidade dos objetos do cotidiano e, em especial, dos objetos musealizados, convidando a criança ao diálogo através de jogos e atividades de pinturas, desenhos impressas nas páginas da própria cartilha.

É importante destacar outras ações educativas para professores, como, por exemplo, “Oficina para professores”, sobre o uso da cartilha com os professores do Ensino Fundamental I. Foi escrito por Kênia Rios (2001) uma “Carta ao Professor”²⁴, na qual a autora faz algumas sugestões de atividades com os objetos do cotidiano das crianças, relacionando-os a outros que tanto podem ser antigos ou novos. A carta apresenta a cartilha ao professor e as possibilidades de reflexão sobre os objetos do cotidiano e dos objetos da exposição “Fortaleza: imagens da cidade”. A partir do próprio nome “FORTALEZA”²⁵, surgem outras possibilidades de leituras históricas sobre a cidade. Encontramos num fragmento da “Carta ao professor” (2001, p. 5-6) a seguinte afirmação:

É importante romper com a idéia de que o antigo é coisa de tempos passados e o novo é coisa do tempo atual. Afinal, antigo e o novo coexistem, convivem e participam da história da criança, dos adultos, da família, da rua, do bairro, da cidade, do país, do mundo... Do contrário, não conseguiremos realizar uma educação de valorização e conservação de um patrimônio cultural que além de prédios antigos é também composto das várias manifestações do ser humano em grupo.

Outra ação do projeto educativo é o curso “Como visitar um museu histórico”²⁶, destinado aos docentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, etc. A oficina e o curso auxiliam os professores antes e depois da visita ao museu.

Todavia, os poucos recursos, a falta de mediadores no museu para a realização de um trabalho de acompanhamento com as escolas que participam dessas oficinas e cursos, como

²³ Ver Anexo B - Cartilha da Dorinha.

²⁴ Texto não publicado (2001)

²⁵ Ver Anexo C - foto de uma instalação interativa que falava do controle de segurança das várias Fortalezas, 2003 [Arquivo próprio].

²⁶ Este curso faz parte do Projeto “Educação em Museus”, e o material pedagógico foi intitulado de “Roteiro Temático para professores”. Texto de Antonio Luiz Macedo e Silva Filho, com colaboração do núcleo Educativo do Museu do Ceará [texto não publicado].

também a “ausência” de pesquisas sobre essa ação são indícios de que há um largo campo de estudo a ser pesquisado.

O Núcleo Educativo nessa gestão, constituído por uma coordenadora, a socióloga Cláudia Pires, e Cristina Holanda, como professora de história, foi-se ampliando até chegar ao número de 10 estagiários das áreas de história e de pedagogia. A formação do estagiário compreende um período de 2 anos. Após esse período, outro grupo é selecionado – aspecto considerado como uma limitação à continuidade das ações educativas. Esse quadro oscila conforme as mudanças de governo, como, por exemplo, em alguns momentos, o número de mediadores tem sido reduzido pela metade ou menos.

O papel desempenhado pelos “monitores” é de suma importância, pois, como afirma Ramos (2004, p. 11), “o monitor não deve expor a exposição e sim provocar, nos visitantes, vontade de ver os objetos”. Ao ser instigado, o público visitante age e reage às provocações feitas na mediação, aguçando os sentidos diante do que é visto no espaço expositivo. O papel do monitor no Museu do Ceará é de um educador que trabalha numa perspectiva freireana da “pedagogia da pergunta”, com o objetivo de instigar nos visitantes reflexões sobre as exposições, como diria Bakhtin (1997), numa relação dialógica.

Ainda sobre a cartilha “As Aventuras da Dorinha no Museu do Ceará”, é importante destacar que esta é distribuída gratuitamente entre as escolas públicas e Organizações não Governamentais (ONGs) e, a preço simbólico, às escolas particulares. Está na 2ª edição, mas sofreu algumas alterações no formato, nas cores e na supressão de alguns detalhes e de alguns enunciados, sem comprometer a proposta educativa original.

Observem, na imagem abaixo, as alterações da capa da cartilha 1ª e a 2ª edições, respectivamente:

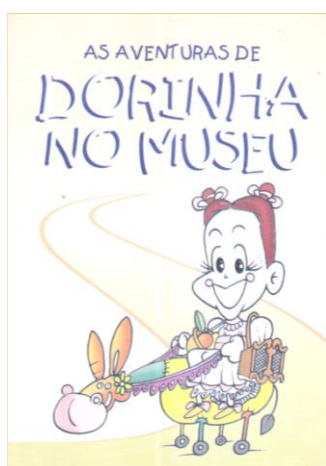


Fig. 1 1ª edição



Fig. 2 2ª edição

A cartilha da Dorinha também pode ser adaptada para o público da Educação Infantil, como veremos neste trabalho.

É importante dizer que o Projeto Educativo do Museu do Ceará, proposto por Ramos (2004), foi impulsionado a partir do diálogo com o pensamento freireano acerca da “palavra geradora”, no que tange ao processo de alfabetização. Nessa perspectiva de diálogo e de reflexão, o autor pensou uma alfabetização museológica com objetos geradores. A proposta pedagógica com o “objeto gerador” motiva a nossa reflexão sobre as diversas temporalidades que se cruzam nesses artefatos tanto no espaço museal quanto em outros espaços: escola, universidades, dentre outros. O autor nos esclarece que o trabalho

[...] com objeto gerador é exatamente motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objetos: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que são criadores e criaturas do ser humano. Ora, tal exercício deve partir do próprio cotidiano, pois assim se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida: conversa entre o que se sabe e o que se vai saber – leitura dos objetos como ato de provocar novas leituras (RAMOS, 2004, p. 32).

Um trabalho com objetos geradores, anterior à visita ao museu, segundo o autor, instiga o visitante a ser mais reflexivo, no intuito de perceber a carga de historicidade imbricada nesses artefatos. Assim, a cartilha “As aventuras da Dorinha do Museu do Ceará” é um instrumento que o Núcleo Educativo do MUSCE propõe para anteceder a visita e dar continuidade a esse trabalho de reflexão posteriormente.

Outro desdobramento das ações educativas do Museu do Ceará relacionado ao Projeto “Boneca Dorinha” será destacado no próximo item.

2.1.3 Teatro-história

Entre as diversas palestras da I Semana Paulo Freire, destacaremos a da atriz Ecila Menezes, intérprete da Boneca Dorinha, que foi intitulada “A Boneca Dorinha: um projeto educativo do Museu”²⁷. Ela discute a importância de um trabalho com arte-educação no museu. O teatro foi sugerido pela professora Kênia Rios, pois, dentre as linguagens da arte, é uma que poderia aproximar mais o visitante. A ideia foi discutida com o diretor, o núcleo educativo e a atriz, que participou desse processo de estudo que durou, segundo Ecila Menezes (2001, s/p), quase um ano de trabalho e foi testado em todas as faixas etárias, com

²⁷ Palestra proferida na I Semana Paulo Freire em 02 de maio de 2001 [Arquivo próprio, texto não publicado].

recepção positiva. Contudo, diz Meneses: “o Museu concluiu serem as crianças o mais importante alvo deste projeto educativo”.

Ecila Meneses (2001, s/p) ressalta que

[...] o teatro é um acontecimento vivo. Ele só existe com a presença simultânea do ator e do público, de outra forma não existe teatro. [...]. A partir da observação do outro eu posso direcionar a minha intervenção, acomodando o que faço aos seus anseios, às curiosidades e às suas dúvidas. O aprendizado não é uniforme, e apesar de vivermos no mesmo mundo, o sujeito tem uma forma de se relacionar com a realidade e apreendê-la que é única, que é só sua.

Na sua palestra, a atriz destaca ainda o perfil da boneca de pano, que é uma mistura de bem-humorada e atrevida, sem perder a inocência, o espanto e a curiosidade, características que Meneses considera “motores de toda a ação cênica”. Nesse sentido, com o intuito de se tornar muito inteligente, a boneca pergunta e responde com muita avidez sobre os objetos do Museu, ora acertando, ora errando, encorajando as crianças nessa atitude de perguntar. Vale lembrar que a boneca contracenava com a colaboração dos monitores que estimulam suas atitudes em cena. É importante dizer que, devido às verbas, não foi mais possível a permanência da atriz. No entanto, dada a importância desse trabalho educativo com o público infantil, o museu pensou em outra alternativa: um fantoche, com características semelhantes no modo de vestir-se, no penteado, etc. Assim, o teatro-história continua por meio de uma boneca que contracenava com os monitores.

A cartilha e o teatro da Dorinha colaboram para a aproximação entre escola e museu. A interação e a identificação das crianças com a boneca é muito positiva. Esses mediadores impulsionam a aprendizagem sobre o patrimônio histórico e cultural, além de instigar a imaginação das crianças menores. Assim, as crianças, ao chegarem ao Museu do Ceará, são recebidas por um dos monitores. Há primeiramente uma saudação, uma breve conversa, para depois a boneca entrar em cena. O diálogo²⁸ entre o monitor e a Dorinha, interagindo com as crianças, ocorre no auditório Paulo Freire do MUSCE.

A partir desse trabalho educativo do Museu, elaboramos algumas das ações mediadoras que fizemos uso nesta dissertação, como as contações de histórias e as visitas museológicas. Repetidas vezes, a mesma história foi contada e recontada por nós e pelas crianças. As mesmas frases foram ouvidas por nós, por todo o semestre: “Oh, tia, vamos pr’o museu”, “Tia, vamos de novo pr’o museu”, “Quando vamos de novo para o museu?”. As

²⁸ Ver Anexo D - Roteiro desse diálogo com a boneca. É importante dizer que esse é o texto básico, mas, dependendo do mediador e da turma, pode haver pequenas variações nos diálogos.

crianças falaram tanto no Museu, na Dorinha e no bode que instigaram algumas de suas mães a conhecerem esse espaço.

As falas das crianças da educação infantil sobre o desejo de voltar ao museu significam que foi uma experiência boa, por isso querem ir de novo – assim como um bom livro de histórias que escutam repetidas vezes ou uma brincadeira preferida.

Vale destacar as palavras de Benjamin (1994, p. 252-253), no que tange à ação de repetir

Sabemos que a repetição é para a criança e essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como ‘brincar outra vez’. [...]. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é ‘fazer como se’, mas ‘fazer sempre de novo’, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora.

O valor da repetição nas palavras de Walter Benjamin, ao se referir às brincadeiras das crianças, pode ser comparável à experiência de exploração do espaço museológico. O caráter lúdico, apresentado na visita ao Museu, instigou nas crianças a vontade de repetir essa experiência. Ressaltamos que a repetição para a criança, segundo Vigostki (2006, p. 12), não significa repetição das coisas vistas ou ouvidas, mas possibilidades de constituir e combinar o antigo e o novo nas bases da criação.

É importante dizer que, em 2008, o Museu do Ceará recebeu menção honrosa do Prêmio Darcy Ribeiro²⁹ pelo Projeto “Boneca Dorinha: Teatro-História”, que ficou entre as vinte e quatro propostas de ação educativa em museus brasileiros³⁰. Embora não tenha ganhado o prêmio, a menção é o reconhecimento da qualidade do trabalho educativo realizado pelo Museu.

Em 2004, na cidade do Crato (CE), foi realizado, através da Secult, o I Fórum Estadual de Museus do Ceará. Desse encontro, conforme o Boletim informativo³¹ (2006, p. 1), foi criado o Sistema Estadual de Museus (SEM-CE), que desde então é coordenado pelo Museu do Ceará. Algumas propostas desse fórum de 2004 foram: organização de cursos, cadastro estadual de museus, visitas técnicas, etc.

A criação do SEM-CE possibilitou diversas ações museológicas e educativas em Fortaleza e no interior. Dentre essas ações, podemos citar, de acordo com o Boletim nº 1, os

²⁹ Ver: Diário Oficial da União – Seção 1 nº 91, quarta, 14 de maio de 2008. Fundação dos Palmares. Portaria nº 36, de 13 de maio de 2008. Site: <http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/atuação-do-mp.f/portarias>. Acessado em 02 de junho de 2010.

³⁰ Esse prêmio é concedido pelo Departamento de Museus e Centros Culturais do Instituto do Patrimônio Artístico Nacional. Ao todo, foram 56 projetos inscritos no país que concorreram ao prêmio.

³¹ Boletim Sistema Estadual de Museus. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, Ano. 1, nº 1, 2006.

cursos realizados na capital e no interior: “Como visitar um museu histórico”, “Ação Educativa no Museu Histórico” e “Conservação de acervos museológicos”. Até 2006, o SEM-CE cadastrou 106 unidades museológicas e, segundo Alexandre Oliveira (2010), mais 500 profissionais que trabalham nessas unidades passaram por uma “capacitação”.

Para Holanda, o futuro de um museu

[...] não está somente em soluções técnicas, mas, sobretudo no modo pelo qual o museu assume seu papel educativo. Sua importância crucial é de criar em nós a reflexão sobre nossa historicidade. Isso significa que o museu constrói discursos, sentidos para o lugar que nós ocupamos entre o passado e o futuro³².

As reflexões da autora ampliam as possibilidades de refletir sobre o campo de ação do espaço museal. Os propósitos educativos suplantam as técnicas, e as relações sócio-históricas imbricadas nas temporalidades respondem mais sobre o papel educativo dos museus na contemporaneidade.

Uma das ações museológicas que vamos nos ater nas próximas linhas são as exposições, em particular as exposições de caráter temporário, relacionadas com a temática das crianças.

2.1.4. As crianças e as exposições temporárias do Museu

O nosso enfoque são as crianças. Por essa razão, o nosso olhar recairá sobre as ações educativas a elas direcionadas nas exposições do Museu do Ceará. Em 2000, elas foram convidadas a participar de um projeto no MUSCE. Sobre isso, destacaremos a matéria “As cores do respeito à história”, do jornal “O Povo”, de 5 de outubro de 2000, escrita por Amarílis Lage. A jornalista inicia a matéria informando sobre o Dia das Crianças no MUSCE e sobre um painel³³ de dimensões equivalentes a 12 metros de altura e 13 metros de comprimento que cobriu a fachada esquerda do Museu do Ceará. O painel foi construído por 300 crianças de escolas públicas e particulares da cidade de Fortaleza.

No que se refere ao projeto, Lage (O POVO, 2000, p. 3) explica que o

Projeto Cores para o Mundo, idealizado pelo Museu do Ceará, faz parte do Projeto A Criança no Museu, ação educativa que visa oferecer às crianças sentimentos de

³² HOLANDA, Cristina. O museu entre o passado e o futuro. O Povo, Fortaleza, Caderno Vida e Arte, p. 10, domingo 13 de março de 2005.

³³ Ver Anexo E - foto do painel tirada em 2003, quando este foi exposto no auditório Paulo Freire do Museu do Ceará [Arquivo próprio].

conhecimento e afetividade com a instituição. De acordo com Régis Lopes, diretor do Museu do Ceará, ao ver o seu quadro exposto no local, a criança vai perceber que aquele é um espaço onde ela é atuante. “Não adianta ter um museu bonito se as pessoas não têm uma relação de pertencimento com ele”.

Mais adiante, ela acrescenta que

O tema escolhido para o painel é “O mundo que temos é o mundo que desejamos?” e, segundo o diretor, surgiu da necessidade de o Museu do Ceará não só refletir sobre o passado, mas sobre o presente, como forma de construir o futuro. “Elas (as crianças) têm uma capacidade de utopia e de sonho muito acentuada e a melhor forma de expressar isso é através da arte”.

A escolha das instituições foi mediante um sorteio. Dentre os requisitos, essas escolas deveriam ter realizado algum trabalho no Museu com crianças de 1ª a 2ª séries. Nas palavras da coordenadora do núcleo educativo do Museu do Ceará, Cláudia Pires, a opção por esta faixa etária foi explicada assim: “A gente queria trabalhar com crianças nessa faixa etária, em torno de sete anos, porque é quando elas estão começando a desenvolver o senso crítico e nós queremos ver como elas estão percebendo o mundo”³⁴.

Nesse painel, cada criança participante deixou seu registro gráfico-plástico sobre sua reflexão acerca do mundo em que vivemos. Os pedaços de tecidos foram costurados formando um enorme painel coletivo. As partes constituíram um todo que narra uma experiência de uma ação educativa do Museu. A inauguração da tela do “Projeto Cores para o Mundo” foi no Dia das Crianças, 12 de outubro de 2000, no Museu do Ceará³⁵.

Em 2002, no MUSCE, o “Dia das Crianças” foi vivido com arte e brincadeiras, na exposição temporária “Brincar de Brinquedo”, que fez uma interlocução entre os trabalhos de arte da artista plástica Mariza Viana e os brinquedos articulados do artista Gandhi Piorsky, além de uma “brinquedoteca de Iguaçú, São Luiz e Lages (Canindé). Vejamos um trecho do folder da exposição³⁶:

[...] Mariza Viana estará expondo suas séries de jogos e brinquedos, que mesclam xilogravuras com desenhos e colagens. O resultado é uma viagem pelas brincadeiras de outrora, de hoje e de sempre. Uma espécie de inventário do que ficou, do que foi esquecido e de como a necessidade de brincar permanece. Mariza evoca, artisticamente, essa memória. Faz arte e arqueologia, fixa o instante do jogo e propõe que ele seja recriado.

³⁴ Jornal O Povo, Caderno Fortaleza, p. 3, 5 de outubro de 2000.

³⁵ Jornal O Povo, [apud SILVAFILHO ; RAMOS (org.), 2007, p. 289].

³⁶ Op. Cit, p. 326. [arquivo do Museu]

A exposição, conforme o Jornal O Povo³⁷, foi dividida em três momentos. No primeiro, são apresentados brinquedos artesanais fabricados por crianças das comunidades citadas anteriormente. Os materiais utilizados foram: latas, madeira, pano, restos de raízes e papel. O coordenador desse projeto foi Gandhi, que participou do segundo momento da mostra, expondo a sua obra, que são os objetos lúdicos que montam e desmontam. O artista diz que é “Para incentivar a criança a fazer e refazer”. No terceiro momento, Mariza Viana “expõe jogos e brinquedos através de xilogravuras, desenhos e gravuras”. A matéria do jornal diz o seguinte:

[...] a exposição propõe uma educação política às crianças, valorizando as tradições. O diretor afirma que a indústria de brinquedos limita o senso crítico e a imaginação infantil. “Quando você vai a uma loja, tem um mundo dado. Quando faz o brinquedo, você está fazendo o mundo”.

A indústria de brinquedo intenciona penetrar nos desejos mais íntimos das crianças, no intuito de destruir qualquer possibilidade de criação. Contudo, as crianças subvertem esse desejo, ainda que elas sejam influenciadas pelo aparato midiático da sociedade de consumo. Mesmo que os brinquedos industriais possam parecer ter o mundo “pronto”, ainda assim, as crianças podem criar outras possibilidades de invenção. Para Costa et al (2007, p. 76),

O brincar aparece, assim, como espaço de negociação de sentidos atravessados por uma pluralidade de vozes. A despeito das intenções que os adultos projetam sobre os artefatos lúdicos e do caráter de socialização que o brincar comporta, as crianças estão, enquanto produtoras de cultura lúdica, permanentemente reinventando seus significados, de modo que, se o brinquedo já chega carregado de significado, é ela, ao manipulá-lo, que lhe dá sentido.

Nessa perspectiva do brincar e da arte com as crianças, destacaremos duas exposições de 2003, que tratam da temática: “A arte do risco” e “Bonecas e bonecos”. A primeira foi realizada pela Cáritas Arquidiocesana de Fortaleza, com o apoio do Museu do Ceará e da Associação de Amigos do Museu do Ceará. Régis Lopes foi quem escreveu o texto do folder, do qual recortamos o fragmento a seguir:

Antes de tudo, o que se quer dizer é que o nosso destino não está previamente riscado: também temos a possibilidade de (ar) riscar outras histórias. O que se vê é o misto de anúncio e denúncia, força e ternura: meninos e meninas fazendo arte com o lixo, inventando um novo riscado e compondo formatos de papel, papelão, tecido, plástico, barro, borracha, esponja, madeira... Quem percorre o labirinto, sem medo de se perder, sente que é possível ler as mãos que moldam os objetos,

³⁷ Op.Cit, p. 328. Matéria “Exposição para ver e brincar”, Jornal O Povo, 9 de outubro, 2002, s/p.

enxerga riscos na geografia da pele: a linha da vida e da despedida; do amor e do temor; da profissão e da promessa [Arquivo do Museu do Ceará]³⁸

A partir das palavras do autor e do trabalho realizado pela entidade religiosa, é possível imaginar uma “arte de fazer” com sucata, um modo de dizer de crianças e de adolescentes do referido Projeto, que, por meio das imagens visuais, registraram essas experiências cotidianas.

A outra exposição realizada pelo MUSCE, em 2003, referente ao lúdico foi “Bonecos e bonecas”, em homenagem ao “Dia das Crianças”, concepção do pesquisador Gilmar de Carvalho e fotografias de Francisco Sousa. Os bonecos são criações de Wagner Santos, que os fazem com o corpo de tecido e cabeça de madeira, etc. Já as bonecas foram criadas por Vicência Antonia, conhecida por D. Miúda, residente na cidade do Crato. Nessa programação do MUSCE, a instituição contou ainda com a presença da atriz Ecila Menezes no papel de Dorinha, além da participação dos monitores nas atividades de contação de histórias e brincadeiras com a criança³⁹.

Em 2005, para comemorar o “Dia das crianças”, foi realizada a exposição no MUSCE “Crianças fazendo arte, o barro do Mosquito”, curadoria do pesquisador Gilmar de Carvalho, cenografia de Stênio Burgus e fotografia de Francisco Sousa. Os objetos da mostra foram produzidos por meninos e meninas do distrito do Mosquito, localizado no município de Amontada (CE). A exposição apresentou ainda painéis fotográficos que documentaram o processo de confecção dos brinquedos de barro pelas crianças. Para propiciar o tema da exposição, foi ministrada uma oficina de argila pela arte-educadora Núbia Agustinha, na qual as crianças puderam, após a visita, criar seus próprios objetos de argila, possibilitando-as, desse modo, a compreensão do processo de produção a partir da matéria-prima ainda maleável.

Dentre as diversas exposições temporárias, na gestão de Régis Lopes, citaremos mais algumas: “O mote do cordel”, de curadoria de Gilmar de Carvalho e Martine Kunz (2001); “Retratos de Fortaleza”, pensado por Antonio Luiz Macêdo Filho (2002); “Artes da Semente”, abertura dessa exposição foi em comemoração aos 70 anos do MUSCE (2003); “Coisas do amor”, organizada por Kênia Rios, com a participação de um grupo de alunos do Curso de História da Universidade Federal do Ceará (2004); “Sala Escura da Tortura”, o texto

³⁸ Folder da Exposição “A arte do risco” *apud* SILVA FILHO ; RAMOS (Org.), p. 362.

³⁹ Diário do Nordeste. Caderno 3, matéria “A arte dos bonecos”, terça-feira, 07 de outubro de 2003, p. 3.

do folder é de Régis Lopes e Edna Prometheu; “Caldeirão 80 anos”, etc. É importante lembrar ainda que, em 2002, foi realizada a abertura do “Memorial Frei Tito”⁴⁰.

Vale destacar ainda a exposição de longa duração intitulada “Ceará: História no plural”⁴¹, que fica no andar superior do museu. Referida exposição está apresentada em 8 módulos, repensada num projeto em 2008 por Regis Lopes Ramos e Antonio Luiz Macêdo e Silva Filho. Dois ou três desses módulos⁴² serão selecionados para o exercício analítico da pesquisa. Os módulos que constituem a exposição de longa duração são: Memórias do Museu; Povos indígenas entre o passado e o futuro; Poder das armas e armas do poder; Artes da escrita; Escravidão e abolicionismo; Padre Cícero: mito e rito; Caldeirão de fé; Fortaleza: imagens da cidade.

Até aqui, apresentamos, entre outras coisas, as alterações das exposições e do nome do Museu por seus gestores ao longo de sua história. Essas mudanças fazem-nos lembrar esta reflexão de De Certeau (2005, p. 216): “O fato de mudarem de nomes (todo poder toponímico e instaura a sua ordem de lugares dando nomes) nada tira a essa força múltipla, insidiosa, móvel. Ela sobrevive aos avatares da grande história que os desbatiza e rebatiza”. Podemos constatar essas mudanças com maior clareza no espaço urbano nos logradouros. Contudo, o autor possibilita-nos ampliar os espaços museológicos e os espaços escolares ao dizer “todo poder é toponímico”. Esse movimento pode ser compreendido também como mudanças conceituais nos modos de expor.

Dentre os diversos espaços criticados por Michel de Certeau (1994, p. 88) os museus são incluídos como aqueles que reservam um lugar menor às culturas populares. O autor afirma:

Não apenas as oficinas e os escritórios e repartições, mas os museus e as revistas eruditas as penalizam ou querem olvidá-las. As instâncias do saber etnológico ou folclórico delas retêm apenas objetos físicos ou lingüísticos, etiquetados em lugares de origens em temas, colocados na vitrina, expostos à leitura e destinados a disfarçar, sob ‘valores’ camponeses oferecidos a edificação ou à curiosidade dos cidadãos, a legitimação de uma ordem supostamente imemorial e ‘natural’ por seus conservadores. Ou então, de uma linguagem de operações sociais elas extraem os utensílios e os produtos para com ele mobiliar as prateleiras com *gadgets* técnicos e colocá-los, inertes, às margens de um sistema intato.

Como podemos perceber na citação de De Certeau, essa foi/é a prática de muitas instituições museais, apresentada e discutida ao longo deste capítulo.

⁴⁰ Frei cearense que lutou pelos direitos humanos, torturado pelo Regime Ditatorial (1964-1985). Morreu em 1974, por não esquecer as marcas da tortura gravadas em sua mente.

⁴¹ Museu do Ceará 75 Anos, 2007 e Museu do Ceará/Associação do Museu do Ceará [organização] Fortaleza: SECULT, 2010. (Catálogo)

⁴² Anexo F – Breve resumo as exposições Ver: Catálogo do Museu do Ceará, 2010

No caso das exposições de longa duração do MUSCE referidas acima, temos um exemplo de uma nova concepção museológica, é o que podemos perceber a partir dos títulos. Um exemplo é o módulo, “Povos Indígenas entre o passado e o futuro”, que mostra e reflete sobre a diversidade cultural das nações indígenas e os seus modos de viver. Assim, a proposta museológica do MUSCE coaduna-se com os princípios da chamada “Nova Museologia”. Dentre alguns dos princípios citados por Santos (2008, p. 87), destacamos:

- Reconhecimento das identidades e das culturas de todos os grupos humanos.
- Utilização da memória coletiva como um referencial básico para o entendimento e a transformação da realidade.
- Incentivo a apropriação e a reapropriação do patrimônio, para que a identidade seja vivida na pluralidade e na ruptura
- Desenvolvimento de ações museológicas, considerando-se como ponto de partida a prática social e não as coleções.

Entre os módulos apresentados acima, destacaremos, no item a seguir, o bode Ioiô, um dos objetos da Exposição “Fortaleza: imagem da cidade”, por ser um dos artefatos destacados pelas crianças em nossa pesquisa.

2.1.5 Narrativas sobre o famoso Bode Ioiô

Considerando que as crianças elegeram o Bode Ioiô como um dos objetos geradores de nosso estudo, destacaremos algumas narrativas e opiniões sobre esse animal. Como nos dizem os jornais, a figura desse caprino causou muito impacto aos primeiros diretores e ao público do Museu.

O caprino saiu do sertão para entrar na história: isso o poder oficial cearense não calculou. Houve quem o ofendesse depois de morto, mas também houve quem o defendesse. Conforme Sebastião Rogério Ponte (2000, p. 190), o bode Ioiô era muito sociável e brincalhão. Com sua popularidade, ganhou permissão para transitar pelas ruas de Fortaleza, “numa época em que animais, loucos e demais ‘vagabundos’ eram, via de regra, fiscalizados e recolhidos do espaço público em nome da higiene e da segurança”. Nessas suas andanças entre a antiga Praia do Peixe (hoje, Praia de Iracema) e a Praça do Ferreira, ganhou a alcunha de Ioiô, fama de gaiato e de paquerador. Segundo alguns jornais, o bode foi eleito vereador em 1922. Certamente, como uma forma de resistência à velha politicagem. Andava pelas ruas da cidade com muita desenvoltura, frequentava os cinemas e os cafés. Enfim, era um amante da boemia. Assim os cronistas têm narrado.

Vale ressaltar que Ioiô, ao chegar à capital cearense, em 1915, trazido por uma família de retirantes, foi comprado pela firma *Rosbach Brazil Company*, em troca de comida. Há controvérsias sobre a *causa mortis* de Ioiô. Mas há de ter morrido de velhice no ano de 1931. A firma proprietária mandou empalhá-lo. Segundo Holanda (2005), Eusébio de Sousa, que não recusava objeto, aceitou essa oferta em 1935 do coronel José Magalhães Porto.

O discurso dos jornais sobre a figura do bode Ioiô no Museu diz o seguinte:

Há dias excepcionais. Às vezes o número de visitantes cresce assustadoramente. Outro dia, por exemplo, cerca de 106 pessoas, em poucas horas, foram às salas do Museu. E isso porque, num descuido, deixaram que da rua se visse a figura venerada, se assim podemos dizer, do famoso bode Ioiô, uma atração de rua nos tempos passados dessa Fortaleza. [...] É muita gente num museu para ver um bode pode ser insulto aos respeitosos velhos dos retratos que figuram nas paredes. Para eles basta o grande insulto de serem miseravelmente esquecidos. (Correio do Ceará, 1/03/1948, *apud* SILVA FILHO; RAMOS, 2007, p. 136).

Para Holanda (2005, p. 183-184), Eusébio não considerava o bode um objeto de “grande valor histórico, mas foi incitado a aceitar a doação”. Segundo esta autora, até mesmo os detratores de Ioiô reconheciam a sua popularidade junto aos frequentadores no Museu. “Para um museu cuja missão educativa era confessa, nenhum atrativo poderia ser descartado, já que o público era a razão de sua existência”.

Outro ex-diretor que não via o caprino com simpatia era o Sr Osmírio Barreto. Observemos as palavras deste, através dos jornais na época, a respeito do lendário Bode Ioiô, um dos objetos mais comentados por adultos e crianças que visitam o Museu do Ceará. A matéria “Crônicas de Fortaleza sob a ótica de um bode”, de Carmina Dias, do Jornal “O Povo”, de 6 de setembro de 1989, diz:

Para o diretor do Museu, Osmírio de Oliveira Barreto, ‘seria mais interessante que o bode estivesse num museu folclórico e não num museu histórico’. Mesmo sendo um professor de história com diversos trabalhos publicados sobre o Ceará, Osmírio admite não saber muita coisa sobre o bode Ioiô. **‘Eu escrevo sobre coisas sérias’**, procura justificar. [...] Osmírio não vê importância histórica no bode, acha a popularidade do animal no passado **‘foi apenas gozação, uma espécie de brincadeira das pessoas’** e indaga, **‘como igualar um bode às personalidades históricas que temos aqui?’**(O Povo, *apud* SILVA FILHO; RAMOS, 2007, p. 232, grifo nosso).

A concepção de riso para Barreto se encontra dentro da atitude do século XVII e XVIII. Segundo Bakhtin (1993, pp. 57-58), no que se refere ao riso,

[...] o que é essencial não pode ser cômico; a história e os homens que a encarnam (reis, chefes de exército, heróis) não podem ser cômicos; o domínio do cômico é restrito e específico (vícios dos indivíduos e da sociedade); não se pode exprimir na linguagem do riso a verdade primordial sobre o mundo e o homem, apenas o tom sério é adequado [...].

Contrapondo-se a esse pensamento, Bakhtin (1993, p. 105) afirma que o “verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o”. Este autor russo faz uma crítica ao historiador francês Lucien Febvre ao dizer que este não soube ouvir a seriedade do riso e a universalidade do cômico. Acusou-o de ter cometido anacronismo. “Ele ouve o riso rabelaisiano com os ouvidos do homem, do século XX, e não como ele era ouvido em 1532. Por isso, ele não pôde ler Pantaguel com os olhos de um homem do século XVI, no que a obra comporta de capital”. (IDEM, p.114). Barreto, por sua vez, também não conseguiu ouvir a seriedade na brincadeira atribuída pelo povo mediado pelo bode Ioiô. Este animal representa, ao mesmo tempo, a resistência da cultura popular e as contradições da história. A brincadeira é outra linguagem para se falar de coisas sérias, não acessadas ou negadas por Barreto.

Nas frases negritadas, é possível perceber que tipo de concepção de história é a de Barreto. Noutras palavras, centra-se no personalismo de algumas figuras cearenses uma visão tradicional muito presente na época. Segundo a visão desse diretor, o bode não representava a história, de modo que está num lugar inadequado. Do mesmo modo, as coisas da cultura dita “popular”, para alguns que pensam como Osmírio, devem fazer parte de um museu folclórico.

Noutra perspectiva histórica, numa entrevista concedida ao Jornal Diário do Nordeste, o ex-diretor do MUSCE, Régis Lopes, considera o bode Ioiô o objeto mais importante do Museu do Ceará. A matéria discute sobre os 75 anos do Museu, além de informar sobre o acervo dessa instituição que se constitui de quase 15 mil peças. Alguns trechos da entrevista, podemos conhecer na citação abaixo:

[...] DN – Quais as peças mais importantes do acervo do Museu do Ceará?

RL – Eu considero o bode Ioiô como nossa peça mais importante. Ela foi doada em 1935, logo depois da fundação do Museu. Outras peças de destaque são a rede do historiador Capistrano de Abreu, tão citada nas cartas dele; um conjunto de objetos do Caldeirão, incluindo o estandarte; e a bandeira da Padaria Espiritual.

DN – São peças que têm a essência da cultura cearense...

RL – Certamente. O bode representa a rebeldia, a ironia e o espírito irreverente que estão muito presentes em nossa cultura. [...] ⁴³

⁴³ ROCHA, Délio. Além da reverência ao passado. Diário do Nordeste, Caderno 3 Fortaleza, s/p, 20 de maio de 2007. In: SILVA FILHO; RAMOS (Org.), p.431).

Ao representar uma das faces da cultura do povo cearense, o bode Ioiô já traz sua importância histórica, antes negada ou diminuída nesta instituição museológica, ou reservada a um lugar folclorizado. O bode permeou, desde que entrou para o acervo do MUSCE, várias salas expositivas. Na gerência de Régis Lopes, a sua importância histórica foi legitimada, por representar parte da história cultural de Fortaleza. Este objeto dialoga com o espaço da exposição “Fortaleza: imagens da cidade”⁴⁴. A história do bode Ioiô está entrelaçada com a memória e a história cotidiana dos fortalezenses de um determinado período histórico, memórias que são narradas pela tradição. Observemos no verso da literatura de cordel⁴⁵.

[...]
 Até roteiro de cinema
 No Ceará foi preparado
 (O roteiro sei que existe)
 O filme não foi rodado
 Mas demonstra que Yoyô
 Foi mesmo bode afamado
 [...]

Entre histórias e lendas, o bode Ioiô já virou um acontecimento que vale a pena dele falar. Nessa perspectiva museológica e educativa, continuaremos, no item a seguir, a refletir sobre a dimensão do espaço dos museus como uma construção discursiva importante para a formação humana.

2.2 Reflexões sobre educação e museus

Entendemos que educação é uma prática social e cultural que abrange todos os segmentos da sociedade da qual não podemos esquivar-nos. Os museus, por sua vez, como instituições culturais por excelência, estão intimamente relacionados à educação. O seu público visitante tanto pode fazer parte da educação formal, como da educação não-formal⁴⁶. Em que consiste a educação em museus? Há diálogo entre escola e museu? Estes são alguns questionamentos que fazemos, no intuito de refletirmos sobre as práticas educativas dos museus, em particular nos museus históricos.

⁴⁴ Esta exposição foi pensada pelo historiador Antonio Luiz Silva e Filho. Primeiramente para ser temporária, dada a sua importância. Hoje, tornou-se de longa duração. Todavia, sofreu algumas modificações ao fazer parte das exposições do piso superior.

⁴⁵ Ver “A história do bode que foi parar no museu”. MENESES, Otávio. Museu do Ceará, 2001

⁴⁶ Ver “Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor” Autora: Maria da Glória Gohn. Cortez (2008).

Antes de refletirmos sobre essas práticas educativas nos museus, é importante discorrer um pouco sobre o Comitê de Educação e Ação Cultural (CECA), que segundo Denise Sturdart (2004), é um dos 29 comitês internacionais que integram o Conselho Internacional de Museus – ICOM. Este, conforme a referida autora, foi criado em 1946 e sediado em Paris/França, cujos integrantes são profissionais de museus de vários países. O ICOM é formado por comitês nacionais e internacionais. Assim, temos o ICOM-Brasil e o CECA-Brasil, este criado em 1995.

A autora afirma que este comitê “desempenha um papel importante ao procurar garantir que a educação em museus seja levada em conta na política, nas decisões e nos programas do ICOM, além de advogar pelo papel educativo dos museus, em níveis local e mundial” (STUDART, 2004, p.13). Até que ponto as políticas culturais e educativas de nossos museus são levadas em consideração pelos gestores públicos? A referida autora acrescenta que

A educação é uma das funções centrais do museu. Este se caracteriza por ser um espaço de educação não formal, que tem como objeto de trabalho o bem cultural. O objetivo da educação em museus, assim como da educação em um sentido amplo, é oferecer possibilidades para a comunicação, a informação, o aprendizado, a relação dialética e dialógica educando/educador, a construção da cidadania, e o entendimento do que seja identidade (IBIDEM, 2004, p. 37).

Em concordância com a autora, acerca da importância do papel educativo dos museus, indagamos: por que a educação permanece à deriva nos espaços museológicos, mesmo sendo central na relação entre escola e museu? Qual é a lógica que orienta a política cultural proposta por nossos governantes, secretários de cultura e de educação e dos diretores de nossas instituições culturais para os espaços museais? No Estado brasileiro, essa lógica varia de acordo com as mudanças de governos, de tal sorte que ter uma política mais efetiva, para os museus, implicaria em ações mais consolidadas.

A desarticulação entre os diversos espaços culturais, seja o museu ou a escola, faz parte de uma política atrasada, burocrática e, sobretudo, perversa, desejada e imposta pelo poder dominante.

Numa perspectiva política, a museóloga Maria Célia Santos (1993) chama a atenção para o aspecto da formação docente para o trabalho educativo no museu. Todavia, não significa que esse espaço se limite a essa função:

A Secretaria de Educação deveria informar através de cursos para professores e estudantes de cursos de Pedagógicos as diferentes opções para trabalhar com estudantes nos museus, não só da capital como do interior, oficializando, em

seguida, a realização dessas atividades entre museu e escola. (SANTOS, 1993, p. 79)

Nesse sentido, uma política de articulação entre Secretaria de Educação e Secretaria de Cultura poderia possibilitar uma maior aproximação entre museu e escola, porque é importante apropriar-se, como uma forma de conhecimento, do patrimônio histórico e cultural que a cidade oferece, é necessário ampliar o olhar para esse espaço constituído de memória, de história e de arte. É importante que os professores de todos os níveis de ensino conheçam na cidade em que exercem os seus ofícios os espaços culturais que nela existem, para que possa divulgá-los – incluí-los nos seus planejamentos – nas escolas e nas universidades nas quais ensinam, pois é desde a mais tenra idade que deveria se desenvolver o exercício para uma consciência crítica sobre o nosso patrimônio público. Com base nos trabalhos de Santos (1987; 2008), no campo da museologia e da educação, destacaremos a importância que ela atribui à integração entre museu e escola, considerada como uma práxis na qual

[...] a ação “museu, escola e comunidade” deve se dar a partir da construção do conhecimento em sala de aula, tomando como referencial o patrimônio cultural local (o bairro e o colégio) em suas dimensões de tempo e espaço, na dinâmica do processo social, e sua relação com o País e o mundo (SANTOS, 2008, p. 37).

A mesma autora (1985, p. 96) reconhece que o exercício de cidadania faz-se na ação de um trabalho compartilhado entre escola e museu. A autora afirma que o envolvimento de diversos grupos sociais, principalmente no que tange “às diversidades culturais – as diferentes maneiras humanas de ser, de estar no mundo, de viver, de valorar e de se expressar por meio de diversas linguagens” – é fundamental no processo coletivo de construção do conhecimento.

Como podemos constatar, a partir da autora supracitada, o encontro entre museu e educação pode desencadear multiplicidades de ações, desde que os sujeitos se envolvam em propostas educativas coletivas e não meramente em atividades fragmentadas, sem objetivos definidos.

Cristina Bruno (2006, p.123), num artigo que discute sobre “Museu e pedagogia museológica”, destaca que foi durante o século XIX que ocorreu a ampliação das atividades educacionais e do uso dos espaços museológicos para as ações pedagógicas. Dentro desse contexto, acerca do espaço museológico, Denise Studart (2006), por sua vez, afirma que as ideias educacionais de Pestalozzi e de Froebel, no século XIX, influenciaram o nascimento de

museus para crianças nos Estados Unidos, no ano de 1899⁴⁷. A autora garante que outros pensadores, como Dewey e Montessori, influenciaram as ações educativas dos museus referentes às crianças: primeiramente nos EUA, depois na Europa, nos primórdios do século XX. Podemos dizer que alguns escolanovistas, no Brasil, na década de 1930, foram influenciados no campo da educação pelas ideias de Dewey. Segundo Aranha (1996, p. 171), estas ideias de Dewey são divulgadas entre os educadores brasileiros por Anísio Teixeira, após uma viagem aos EUA. A autora, apoiada no pensamento de Dewey, cita-o: “vida-experiência-aprendizagem não se separam, e a função da escola está em possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência”.

Outra autora que discute as ações educativas em museu é Marlene Suano (1986, p. 61), que aponta que as “idéias do uso educacional do museu atingiram o Brasil ainda nos anos 30, através de estudiosos da geração do educador Anísio Teixeira e que como ele trabalhava dentro do conceito da ‘Escola Nova’”⁴⁸. Suano acrescenta ainda que diversos autores, dentre eles, Sussekind de Mendonça e José Valadares, defendem “a necessidade de o museu se incorporar à educação regular, sobretudo infantil, de forma precisa e coordenada e não local de simples visitas anuais, por mais animadas que fossem” (IBIDEM, p. 61).

Por sua vez, Beatriz Muniz Freire (1996, p. 9) lembra-nos que

O museu tem sido usado para fins educativos praticamente desde os seus primórdios, mas a relação museu/escola, por assim dizer, uma história que assume, no contexto brasileiro, contornos específicos, definidos pelos rumos seguidos por cada uma das instituições envolvidas – o museu, de um lado; a escola, de outro.

A autora nos chama a atenção para o fato da ausência de diálogo entre estas duas instituições – embora um dos maiores públicos visitantes dos museus do Rio de Janeiro seja o escolar. É pertinente destacar neste texto dissertativo algumas questões alavancadas por Freire (IDEM, p. 20), no seu estudo etnográfico no Museu de Folclore Edison Carneiro (MFEC), e o público escolar. Eis as perguntas: “qual é o conhecimento que o museu tem das práticas escolares? Quem é, para o museu, o público escolar? Como dialogar com alguém que se conhece tão pouco?” Considerando que a reflexão da autora nos interessa de modo particular é que mais uma vez trazemo-la para a discussão: “contradições existem muitas, tanto na ação

⁴⁷ Nesse ano, estamos nos referindo ao primeiro museu das crianças fundado no Brooklin, nos Estados Unidos. Ver: Studart em Cadernos Paulo Freire, Volume – III. “Exposições participativas e educativas em museus. Museu do Ceará”, 2006, p. 9.

⁴⁸ Conhecido também como escolanovismo, opõem-se a escola tradicional, por esta ser rígida e voltada para a memorização dos conteúdos. “Os pedagogos Feltre, Basedow e Pestalozzi são os precursores da escola nova, à medida que introduzem métodos ativos de educação e têm em vista também a formação global do aluno”. (ARANHA, 1996, p.172).

do museu quanto da escola, mas o interesse que despertam um no outro coloca-os diante da possibilidade de dialogarem”. E mais adiante, Beatriz Freire (IBIDEM, p. 20) reitera: “O que se tem, no estado atual do encontro museu/escola, são dois discursos que se encontram e desencontram, sem dialogar”.

Santos (2008, p. 31) considera de extrema importância a interação entre essas duas instituições, pois o museu tem, segundo ela, “um compromisso com o processo educacional, seja ele formal ou informal, devendo a escola também participar e interagir com a comunidade onde está inserida”. Essa interlocução entre escola e museu amplia a formação cultural de crianças, de jovens e de outros sujeitos sociais que experienciam o espaço museal. Não significa transformá-lo em instituições recreativas, de pesquisa ou escolar, como alerta Ramos (2004, p. 29), “embora o museu faça pesquisa e dê aulas [...]”. A dimensão lúdica do museu não pode ser definida pela instituição museológica, os sentidos do lúdico serão dados pelos seus visitantes. Entenda-se que o autor se reporta à função do museu histórico, cujo papel o autor considera que

[...] não é revelar o implícito, nem o explícito, não é resgatar o submerso, não é dar voz aos excluídos (nem aos incluídos...), não é oferecer dados e informações. Em suma, o museu não é um doador de cultura. Sua responsabilidade social é excitar a reflexão sobre as múltiplas relações entre o presente e o passado, através dos objetos no espaço expositivo” (RAMOS, 2004, p. 131).

E esses objetos, estejam eles num museu de história ou de arte ou em qualquer outro lugar, carregam na sua historicidade os confrontos que, na maioria das vezes, permanecem na invisibilidade. Em outras palavras, estão encobertos por camadas discursivas que obliteram o passado diante do presente. Estas camadas podem ser acessadas através da reflexão acerca dos objetos no espaço da exposição, como propõe o autor. Nessa perspectiva museológica, dizemos que a exposição pode favorecer maior ou menor abertura ao diálogo, fornecendo elementos para ampliar as possibilidades de leitura ou manter um rígido controle da polissemia⁴⁹. Por isso, qualquer que seja o conteúdo, é importante que não se feche completamente às possibilidades de sentido.

Considerando que a linguagem é polissêmica e que o sentido resulta da interação entre o sujeito e os signos organizados socioculturalmente, compreendemos que o espaço museológico é constituído por discursos. Ao escolhermos um tema e não outro, um objeto,

⁴⁹ Polissemia. Gram Qualidade das palavras que variam de sentido. MICHAELIS: Moderno dicionário de Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. p.1657.

um artista e não outros, uma determinada museografia e não outra, fazemos falar e calar diferentes vozes. De acordo com José Américo Pessanha (1996, p.32),

[...] o simples fato de fazermos uma seleção, colocando dentro de uma certa sintaxe expositiva de qualquer natureza, faz com que qualquer arranjo, qualquer sistema expositivo museológico, na verdade, seja um discurso, uma narrativa; algo que nos proponha uma leitura. Ainda que a leitura seja diferente; eu, entrando no museu, leio uma coisa; o outro, entrando, lê, necessariamente, outra coisa; e outro, necessariamente, uma outra. Não importa a mensagem, contanto que jamais se feche completamente, que não só as obras, mas o conjunto delas permaneça aberto a múltiplas leituras.

Em consonância com o autor, pensamos o museu como um espaço de infinitas possibilidades, sem, contudo, deixar de priorizar o exercício reflexivo. Os discursos expositivos estão organizados com uma intencionalidade que tanto pode ser para fazer falar ou fazer silenciar os diferentes sujeitos. E para refletir junto conosco acerca dos enunciados, seja no museu ou em qualquer outro espaço cultural, trazemos as palavras de Faraco (2009, p. 49-50) ao afirmar que “a relação do nosso dizer com as coisas (em sentido amplo do termo) nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente; nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas”.

Para Faraco (2009), a *heteroglossia* se caracteriza pela multiplicidade de vozes sociais. Nesse sentido, os objetos, ao serem musealizados, serão a eles agregadas novas configurações conforme os encontros e confrontos na arena museal. Nessa perspectiva, dialogizada, a educação em museus tem ganhado novos contornos.

Almeida e Vasconcellos (1998, p.114), no artigo “Por que visitar museus”, discorrem sobre a ação educativa do “Museu Paulista” e do “Museu de Arqueologia e Etnologia”, ambos da Universidade de São Paulo (USP). Os autores centram a discussão no público escolar, por estes museus direcionarem, especificamente, um conjunto de ações a ele: cursos, oficinas, visitas mediadas, material didático, etc. Os referidos autores ainda dizem que “a ação educativa sistemática em museus no Brasil é recente e está se constituindo”. O setor educativo do Museu Paulista foi implantado em 2001⁵⁰. A partir de então, tem desenvolvido diversas ações educativas para diferentes públicos. Magaly Cabral (1997, p. 46), por sua vez, fez sua dissertação sobre “Educação Patrimonial” do Museu Imperial de Petrópolis. Ela destaca na sua pesquisa o “bem educacional” Dom Rato, proposta educativa deste museu direcionado às crianças do pré-escolar ao 1º ano da séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal

⁵⁰ Ver site http://www.mp.usp.br/educação/apres_educ.html. Acessado em 3/10/2009.

atividade foi criada em 1983 por duas estagiárias da área de educação, a partir de um livro de literatura infantil

[...] criado por Maria de Lourdes Parreiras Horta, nunca publicado, dirigido à criança – Dom ratão I, o Rato Brasileiro no Palácio Imperial. Os personagens eram Dom Ratão, Dona Ratinha e suas duas filhas. Dom Ratão era um rato que gostava de brincar que era gente e resolveu que era imperador.

O fragmento explicitando características dos personagens é de Cabral, fundamentado no referido livro de Horta. A ausência de uma citação direta desse material didático restringiu a nossa breve análise. Na proposta educativa do Museu Imperial, ao que nos parece, a partir dos dados fornecidos na pesquisa de Cabral (1997), faltou uma reflexão mais crítica sobre o reinado do imperador. Cabral (1997, p.87), por sua vez, procura fazer uma análise crítica ao caráter escolarizado desta proposta direcionada ao público infantil. Esta autora afirma que “o museu tem uma especificidade própria”, de modo que não pode ser confundido com uma instituição escolar.

Outro equívoco que identificamos são os animais escolhidos para a representação dos fantoches: ratos, o que contradiz um dos discursos museológicos que é a preservação dos objetos. No que implica ter como personagens principais animais roedores num museu? A partir das descrições da metodologia do estudo de Cabral, é possível dizer que o Museu Imperial transforma sua ação educativa museológica num trabalho escolar, com um agravante: afasta-se da reflexão.

É importante reiterar que as crianças de educação infantil podem problematizar. Vale destacar na dissertação de Cabral (1987, p. 51) as perguntas feitas pelas estagiárias diante de alguns objetos como, por exemplo, o retrato do rei: “jovem ou velho?”, “cor do cabelo?”, “cor dos olhos?”, “tem alguém louro aqui? Tem moreno? [...]”. E mais adiante, diante do relógio: “grande ou pequeno?”, “Alto ou baixo?”, “está funcionado ou não? Como sabem?”.

Discordamos de tal proposta, afirmamos que as crianças de Educação Infantil devem ir ao museu sem essas preocupações pedagógicas, desprovidas de sentido. Devem ir ao encontro de uma experiência inovadora, de estranhamento, como defende Bettelheim (1991).

Outra atividade do Museu Imperial, proposta para as crianças, refere-se às “folhas didáticas”, são diretiva e tradicional, pois tratam-se de uma atividade que não instiga a liberdade criadora das crianças. Para a reflexão, ressaltamos a seguir algumas perguntas das “folhas didáticas”: a partir de uma imagem da família do “Dom Ratão”, “marque com um “X”

o pai; marque com um “O” a mãe (deve ser um círculo); pinte a roupa da filha maior; passe uma linha em volta da filha menor”. Após esse exercício, numa outra folha com a seguinte frase, “Desenhe sua família”. Essa é a folha didática para os jardins I e II. Para as outras séries, do pré-escolar, até a 1ª série, (atualmente, 1º Ano) é mais ou menos a mesma, com apenas alguns acréscimos ou supressão.

Reconhecemos que o teatro de fantoches é uma atividade de grande importância no trabalho de mediação com crianças pequenas. Contudo, é fundamental primar pela qualidade do texto escrito e oral. Caso contrário, empobrece a experiência, como nos mostrou Cabral (1987), na sua pesquisa a respeito da proposta educativa do Museu Imperial.

Ainda no que concerne à ação educativa, Ana Mae Barbosa (2009, p. 17) afirma que foi na década de 1990 que muitos museus criaram seus serviços educativos. Segundo esta arte-educadora, uma das razões para essa atenção sobre o setor educacional está imbricado com as megaexposições “que permitiram descobrir que as escolas são públicos mais numerosos nesses eventos e, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores”. Barbosa (2009, p. 16) afirma ainda que

No Brasil os primeiros serviços educativos em museus orientando para ver Arte foram organizados nos anos 1950 por Ecylla Castanheira e Sigríd Porto, no Rio de Janeiro. Os departamentos educativos do Museu Lasar Segall e do MAC/USP, a partir do fim da década de 1980, foram muito influentes na formação dos professores de Arte introduzindo-os à condição pós-moderna.

No entanto, no que se refere às atividades de atelier, a mesma autora destaca o “Clube Infantil” do Museu de Arte de São Paulo (MASP), de 1948, por Suzana Rodrigues, como atividade educativa em museus que antecede as visitas orientadas.

O papel educativo dos museus deve primar pelo compromisso social, o qual envolve os diferentes públicos, integrando-os numa ação museológica, diferentemente desses exemplos, que não contemplam a reflexão da realidade, e, sim, as estatísticas. Nas palavras de Santos (1998, p. 21), a

Ação museológica, portanto, deve conduzir a uma produção de conhecimento e à construção de uma nova prática social. [...]. Compreender, por exemplo – utilizando um exemplo bem simples, mas bem concreto – que uma cadeira é uma ação cultural, que uma cadeira pode me remeter a uma outra cadeira do século XVIII, pode me fazer compreender a tecnologia do presente, pode me fazer criar uma nova cadeira. Quando coloco, portanto, que a produção de conhecimento deve conduzir a uma nova prática social é porque estou entendendo as ações da museologia (preservação, pesquisa e comunicação) como ações comprometidas com o mundo.

Quando as ações educativas nos museus estabelecem relações entre os objetos de diversas temporalidades e a vida cotidiana das pessoas, a ação museológica tem um resultado significativo para o público visitante. Aqui, entendemos que o museu pode ser compreendido e lido pelos adultos e pelas crianças de múltiplas formas, desde que não omita o conhecimento e a reflexão, como marcas de sua prática social e histórica.

O percurso museológico trilhado por Santos (2008) em espaços educativos, como o museu e a escola vem ao encontro da reflexão de Paulo Freire (2007), que reconhece a ação cultural e educativa como prática de liberdade, referindo-se ao processo alfabetizador dos seres humanos.

Santos (2008), Ramos (2004), Chagas (2006), Studart (2004), Cabral (2006), Barbosa (2009) e muitos outros autores reconhecem a importância das ideias freireanas para a museologia, tanto no Brasil, quanto em outros países. O pensamento do educador brasileiro tem contribuído para a reflexão das ações museológicas, políticas e pedagógicas.

Desse modo, ressaltamos, em conformidade com Vale (2005, p. 20), referindo-se a Barbosa, que Paulo Freire, na década de 50, foi presidente da Escolinha de Arte de Recife e que sua mulher Elza foi uma das pioneiras na integração da Arte com a Escola Pública. Em 1953, com operários recifenses, Freire e Suassuna utilizam-se da linguagem do teatro como uma ação educativa para expor suas ideias. Os museus, sobretudo os de histórias, têm feito interessantes interlocuções com o teatro nas suas ações educativas. Para Freire, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (2005, p. 11). Então, os objetos no museu são dispostos como textos para serem lidos e interpretados também pelas crianças da Educação Infantil. É sobre esse tema e algumas concepções de infância, além do universo brincante das crianças, que nos deteremos no próximo tópico.

2.3 Alguns escritos sobre infância, educação infantil em museus e práticas lúdicas

Há inúmeras maneiras de se falar de infância. Inicialmente, optamos pela literatura, para fazer uma interface com outros escritos sobre essa temática. Na realidade, a passagem que recortamos do livro “Infância”, de Graciliano Ramos, é para falar da criança e do modo de problematizar desse ser. O autor traz suas reminiscências de infância, valendo ressaltar aqui uma passagem de um dos textos do referido livro, no qual o autor nomeou-o de “Inferno”. Trata-se de um diálogo entre Graciliano aos seis anos e sua mãe. O autor, quando

criança, indagou a sua mãe sobre o significado da palavra inferno, pois o mesmo tinha apenas ideias vagas, isto é, de ser um lugar ruim, para onde “pessoas mal-educadas mandavam outras, em discussões” (RAMOS, 2008, p. 80). Para o menino Graciliano, um lugar era constituído de casas, árvores, açudes, igreja e muitas outras coisas, de tal modo que exigiu de sua mãe uma descrição desse lugar tão falado e temeroso que é o inferno. A figura materna fez generalizações, acrescentando ser uma terra diferente das demais. “Não havia plantas, nem currais, nem lojas, e os moradores, péssimos, torturados por demônios de rabo e chifres, viviam depois de mortos em fogueiras maiores que as de S. João e tachas de breu derretido” (IDEM, 2008, p. 80).

A partir dessas informações maternas, Graciliano observava que fogueira de S. João e breu derretido ele conhecia. Desconfiado, observou a pequena queimadura no seu dedo anular que havia sofrido numa dada circunstância. Ele pensava se seria possível resistir muitos anos a tal situação. Naquele momento, interrogou a mãe: “A senhora esteve lá?” (RAMOS, 2008, p. 81). A mãe ignorou essa pergunta inconveniente, mas Graciliano insistiu: “Eu queria saber se a senhora tinha estado *lá*.” (op.cit). Embora sua mãe confirmasse o desconhecimento por tal lugar, os ensinamentos da igreja diziam-lhe que as coisas se passavam daquela forma, não podendo serem questionadas outras leituras. Os padres eram pessoas instruídas e sabiam o que diziam. O menino de seis anos não se convenceu e interrogou a mãe. “Os padres estiverem lá?” (op.cit). O menino buscava encontrar uma testemunha que tenha estado no inferno. Não encontrando, convenceu-se que “Não há nada disso” e que tudo não passava de conversa. Tais conclusões resultaram em muitas chineladas.

Considerando que nosso objeto de estudo está centrado nas crianças, com idade bem aproximada do menino Graciliano, indagamos: que leituras as crianças de Educação Infantil fazem do Museu do Ceará, a partir de uma experiência de mediação nos espaços escolar e museológico? Analisaremos essas leituras que as crianças fizeram dos objetos museológico e do cotidiano, no terceiro capítulo desta dissertação.

Antes disso, temos que percorrer outros assuntos, entre estes, compreender e pensar como foi elaborado o conceito de infância historicamente. Para Philippe Ariès (1981), o conceito de infância é um construto social e histórico ocidentalizado. Em outras épocas, não se tinha tal ideia, mas as mudanças na sociedade e na família e a institucionalização da educação escolar permitiram uma construção desse conceito. Nessa mesma perspectiva, Sônia Kramer (2006, p. 19) explica que

A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

A sociedade moderna institucionalizou, a infância conforme nos diz os estudos de Kramer (2006) e Sarmiento (2004). Este autor, nessa mesma direção, destaca que a existência das crianças não significou sempre a existência da infância. Esta categoria social é herdeira da modernidade e “a construção histórica da infância foi resultado de um processo complexo de produção de representações sobre crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de reconstrução de organizações sociais para as crianças” (SARMENTO, 2004, p. 11).

Numa perspectiva sociológica, Manuel Sarmiento (2008, p. 22-23) compreende a infância como categoria social e as crianças como atores sociais. O autor explicita que

Existe infância na medida em que historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade. O reconhecimento do estatuto diferencial e desigual das pessoas de idade mais nova não foi sempre assente, sendo a infância considerada como um fruto da Modernidade, especialmente depois dos estudos de P. Ariès (1973), que estabeleceu a gênese do “sentimento de infância” no processo simbólico de constituição do sujeito moderno.

Reiterando, a infância, em outras temporalidades da história, inexistia, não sendo assim, posta em discussão. O advento da modernidade colocou-a em cena, daí a necessidade de pensá-la. E como esta foi pensada? Para nós, com base em Áries (1981), as crianças foram representadas nas iconografias da Idade Média como adultos em “miniatura”, posteriormente tiveram uma imagem “romantizada”, numa perspectiva rousseauniana. Por outro lado, a heterogeneidade da infância e das crianças não foi devidamente contemplada na obra de Áries, sendo, por isso, criticado por alguns pesquisadores.

Contrapondo ao historiador francês, Moysés Kuhlmann Jr. reconhece as crianças como produtoras de história e faz a seguinte reflexão:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-

las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).

Nessa compreensão, buscamos dirigir o nosso olhar no intuito de ampliar os nossos horizontes. As diferentes infâncias podem ser conhecidas através das relações alteritárias, nos diversos espaços sociais, geográficos e tempo histórico. A heterogeneidade das culturas infantis não pode ser compreendida apenas de um único campo de saber. Por essa razão, a história, a sociologia, a psicologia, a linguagem e a pedagogia são disciplinas que colaboram para essa compreensão.

Sônia Kramer (2008, p. 163) é também quem nos ajuda na compreensão sobre a infância, ao dizer que “o conceito de infância se encontra no centro da concepção de história de Benjamin, que a criança é sujeito da linguagem e da cultura e que cognição, ética e estética são alicerces para a compreensão das interações de crianças e adultos na cultura contemporânea”.

É com base nas interações infantis com as outras gerações, com os objetos da natureza e com os artefatos produzidos pelo homem que a criança vai se constituindo, enquanto ser dotado de inteligência e de imaginação. Por essa razão, trazemos as lembranças da infância benjaminiana para refletirmos. O autor berlinense assegura que a criança

Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas e gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para a casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. ‘Arrumar’ significa aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais, papéis de estanho que são um tesouro de prata, cubos de madeiras que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos (BENJAMIN, 1995, p. 39).

Esta citação de Walter Benjamin convida-nos a refletir sobre os modos de a criança se relacionar com as coisas. A linguagem da criança entrelaça as relações cotidianas, mas suplanta-as porque o campo de visão desta ainda não está naturalizado. Da fantasia ela tira o material que dá vida aos objetos que são deslocados para as gavetas que se transformam, como assinala o autor, em “casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta”. Esses objetos são metamorfoseados garantindo a realização do sonho na narrativa infantil. Gastón

Bachelard (2006, p. 97) diz que “a criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras”. E quais seriam os devaneios, os sonhos, as leituras, as narrativas de crianças de educação infantil no Museu do Ceará?

Esse é o nosso desafio neste estudo: pensar as leituras que as crianças de educação Infantil fazem no museu, em especial num museu histórico. Nesse sentido, abre-se a possibilidade para a surpresa, quando o público são crianças de pouca idade, que, muitas vezes, são mais expressivas do que as crianças maiores, pois estas já internalizaram certos códigos sociais de comportamento. Entendemos que as crianças de educação infantil contribuem para o conhecimento, porque elas também consomem e produzem cultura. Observá-las e estudá-las é ter clareza do potencial criador que elas carregam. As crianças encontram respostas e provocam problemáticas com o seu modo particular de se expressar e de compreender o mundo. Não foi por acaso que o historiador Marc Bloch (2001, p. 41) iniciou o seu livro “Apologia da História ou ofício de historiador” com a uma pergunta de seu filho pequeno, quando este o indagou: “Papai, então me explica para que serve a história”. Em resposta, o autor escreveu o livro supracitado. São indagações como essas que geram reflexões acerca dos problemas da realidade na qual estamos inseridos e muitas vezes adormecidos. O pai historiador, atento a essa voz infantil, registrou em sua obra essa questão. O conhecimento é construído pela provocação inquietante da reflexão. Esse foi apenas mais um exemplo para mostrar a capacidade que as crianças têm para formular suas perguntas. Assim, é importante escutá-las e não silenciá-las.

As crianças, as mulheres, os loucos, como diz Foucault (2009), por muito tempo na história tiveram suas vozes invalidadas. E, hoje, no que se refere às crianças, de que formas estas são escutadas? O que dizem os documentos no que tange aos direitos das crianças? Elas são reconhecidas como sujeitos de direitos e de deveres em documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵¹, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁵² e a Constituição Federal (CF/1988).

Embora esses documentos muitas vezes sejam violados pelo Estado brasileiro, ainda assim são uma conquista política dos que lutaram pelas mudanças em vigor. A Carta Magna de 1988, no tocante à legislação educacional, ao incluir a Educação Infantil, representou um avanço, pois, segundo Carneiro (1998, p. 95), “A LDB anterior foi omissa a tal respeito”.

⁵¹ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

⁵² Ver: Lei. 9.394/96. Art. 29 da LDB sobre Educação Infantil.

Nessa perspectiva legal, a Ementa Constitucional nº 53, de 2006, uma alteração⁵³ no que tange a essa primeira etapa da educação básica, que antes abrangia crianças de 0 a 6 anos. A partir desta Ementa, a Educação Infantil atende até aos 5 anos de idade. Este nível de ensino, conforme a legislação em vigor, subdivide-se em: creches que acolhem as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola, que atende crianças de 4 aos 5 anos. Com essas mudanças na Lei, o Ensino Fundamental, que era de oito anos, passa a ser, a partir dessa data, para nove anos.

Mais um documento que discute sobre a educação infantil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998, composto de três volumes que discutem sobre diversos temas relacionados às ações educativas com crianças desse nível de ensino: Volume 1 – “Introdução”; volume 2 – “Formação Pessoal e Social”; volume 3 – “Conhecimento de mundo”.

Esse documento, segundo Ana Beatriz Cerisara (2000, p. 22), dado o exíguo tempo de elaboração, um mês, contou com um total de 700 profissionais de diversas áreas da Educação Infantil, convidados a emitir pareceres individuais e institucionais. A autora analisou “26 pareceres recebidos por demanda espontânea”, dos 230 que chegaram ao MEC de um total de 700.

Dentre as “incongruências do RCNEI”, apontadas por Cerisara (2000, p. 38), citaremos dois pareceres que afirmam as contradições do documento com relação aos pressupostos teóricos referenciados por muitos dos pareceristas.

- O texto se propõe a ser um referencial teórico, mas se apresenta como uma proposta pedagógica (Parecer 24);
- No tratamento dado ao brincar, o texto critica como tem sido trabalhada a brincadeira e o movimento, mas incorre no mesmo erro (Parecer 22).

Com base nas interpretações dos pareceres, Cerisara (op. cit. p. 43-44) faz suposições ao proferir que

Parece que podemos dizer que a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um Referencial único para as instituições de educação infantil do país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato da educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimento sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas.

⁵³ Ver: texto constitucional que passou por alterações, em 2009. Art. 208, p. 136-381.

O discurso da autora, em conformidade com o pensamento de Bakhtin, está atravessado por uma “plurivocidade”, de réplicas e tréplicas, nos dizeres dos pareceristas do MEC e outros. Quais são as vozes que escutamos? E quais são as vozes caladas nessa discussão sobre a elaboração desse documento? Vale ressaltar que o RCNEI constitui uma referência para a EI, diferentemente das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil que se tratam de um documento obrigatório.

As lacunas e as contradições são pertinentes à pressa e à falta de rigor com os postulados teórico-metodológicos. Vigotski é um dos autores que estão nas referências do documento, mas foi mal interpretado em alguns pareceres, pois este autor considera que toda brincadeira contém regras. Para Vigotski (1998, p.124), a brincadeira como uma atividade que contribui para uma das principais transições no curso do desenvolvimento infantil, qual seja, a conquista da abstração. Sobre a ação do brincar, o referido autor assegura que “[...] não existe brinquedo⁵⁴ sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”.

Contraditoriamente, há exclusão de regras em algumas destas brincadeiras, conforme a visão de alguns pareceristas do referido documento. Observe a citação:

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e **aqueles que possuem regras**, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica (RCNEI, 1998, p. 28. Grifo nosso).

O enunciado destacado por nós, pressupõe haver jogo sem regras, o que contradiz o que afirmamos acima com as palavras de Vigotski. Aqui mostramos algumas fragilidades teóricas do RCNEI. Por outro lado, não podemos negar que o referido documento contribua para a reflexão sobre a educação infantil – uma vez que, sobre referido nível de ensino, já se tornou consenso nos discursos legal e pedagógico, a sua especificidade. Mas até onde essa discursividade se efetiva? Sabemos que a especificidade se notabiliza desde fatores basilares, como a estrutura material, mobiliário de acordo com cada faixa etária, materiais pedagógicos e lúdicos de fácil acesso, para atender crianças que são seus atores sociais – até os modos de compreender como as crianças leem e transitam entre o mundo real e fictício.

Pensar sobre a criança de educação infantil é pensar sobre a adequação das condições materiais e simbólicas implicadas diretamente na qualidade desse ensino, da

⁵⁴ Para esse autor, a palavra brinquedo carrega o mesmo significado da palavra brincadeira.

mesma forma que a qualidade das mediações entre professores e alunos contribui para a ampliação do conhecimento entre ambos.

O documento faz referência às crianças como seres singulares e, como tais, objetos de estudo de diversos campos de saber. Muitos teóricos se debruçaram sobre suas especificidades. Dentre estes, Fröebel⁵⁵, Montessori e Decroly, que segundo Gisela Wajskop (2005, p. 22), “contribuíram e muito, para a superação de uma concepção tradicional de ensino, inaugurando um período histórico onde crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto seres ativos”. Embora a mesma autora reconheça as limitações do uso dessas ideias nos hodiernos, por ser portadora de uma concepção cumulativa e progressional de conhecimento, ela afirma que cada um desses pensadores se diferenciam um do outro nas suas ideias.

Sobre algumas diferenças, Brougère (1998) explica que Montessori propõe uma educação dos sentidos relacionada aos exercícios físicos, para as crianças menores de seis anos. O autor diz ainda que, para esta médica-educadora, a liberdade é fundamentada nos ritmos individuais de aprendizagem da criança que representa o centro de sua pedagogia. O papel da professora é mais de observadora, organizadora do ambiente e de materiais do que de mediadora da aprendizagem.

Brougère (1998) reconhece que os jogos educativos propostos por Decroly marcam uma diferença com os montessorianos. A concepção decrolyano destes jogos relaciona-se à percepção global que a criança tem de compreender a concretude de seu material que remete à vida cotidiana, em oposição ao material abstrato de Montessori.

A concepção de educação infantil em outros países e no Brasil foi influenciada pelas ideias desses teóricos citados por Wajskop (2005) e Brougère (1998). Nesse sentido, destacamos Fröebel. Segundo Brougère (1998, p. 68), o pensamento de Fröebel encontra-se no centro da concepção romântica, ao dizer que – “O jogo e a palavra são expressão do interior que, em Fröebel como em todo o pensamento romântico, se pressupõe rico (inspirado)”. Brougère, por sua vez, vê o jogo como uma atividade sociocultural, na qual interior e exterior se entrecruzam, tendo como algumas de suas características a gratuidade e a espontaneidade.

As ideias pedagógicas dos fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, sobre a educação da criança no Brasil, são orientadas pelo pensamento fröbeliano,

⁵⁵ Segundo Alessandra Arce (2002, p. 11), Friedrich Fröbel foi “o criador, na primeira metade do século XIX, do sistema de Jardins de Infância [...] Kindergarten, sendo que em alemão Kind significa criança e Garten significa jardim”.

montessoriano e decrolyano, que, de acordo com Wajskop (2005, p. 23), “têm-se transformado, principalmente após os anos 70, com a priorização dos programas de educação compensatória, em meros instrumentos didáticos”.

No Ceará, o ideário escolanovista fez-se presente na década de 1920. Foi empreendida a reforma da educação no Estado em 1922, pelo educador paulista Lourenço Filho, juntamente com colaboradores cearenses. A dissertação de Karla Patrícia Amaral, intitulada “Zilda Martins Rodrigues: a educadora que deu vida ao Jardim de Infância da Cidade da Criança (1937-1945)”, discute sobre a realização do Serviço de Educação Infantil Municipal da cidade de Fortaleza, idealizado por Zilma na década de 1920. Amaral (2005) afirma que a Educação Infantil foi oficializada em 1938, na gestão do prefeito Raimundo de Alencar Araripe. O jornal “O Nordeste” registra em suas páginas a notícia:

Pelo decreto nº 367, de 28 de janeiro de anno, foi criado, pela Prefeitura de Fortaleza, o Serviço de Educação Infantil, a cargo da municipalidade. Compreende a educação e ensino pré-primário, para as crianças dos três aos sete annos, exclusive; e parque de recreio, bibliothecas e instituições educativas, para a educação phisica e social das de 7 aos 14 annos. [sic] (O Nordeste, 31/01/1938, *apud* Amaral, 2005 p. 28).

Segundo Amaral (2005, p. 52-9), Zilda Martins teve acesso às ideias fröbelianas e montessorianas, aplicando-as no ensino do Jardim da Infância da Cidade da Criança. Hoje, a referida escola mudou de endereço e foi rebatizada de Escola Municipal Alba Frota, nome de uma de suas professoras desde a fundação, que substituiu Martins na direção em 1967.

Após mudanças no campo da pesquisa educacional, novas teorias entram em cena, mas coexistindo numa mesma temporalidade diversos pensamentos, desde as propostas tradicionais a escolanovista. O imbróglio faz parte dos espaços escolares. “A guerra de vozes” se confronta no descompasso entre prática e teoria. O fim do regime ditatorial nos permitiu-nos conhecer outras teorias importantes para a nossa compreensão da criança. Destacamos entre estas as de Henri Wallon e as de Lev Vigotski a partir da década de 1980.

Para Wallon, a criança é um ser integral, ou seja, tanto nos aspectos da inteligência e do movimento como das emoções. Estas têm um papel central na teoria walloniana. Outro componente importante para o conhecimento infantil é a linguagem, que é o instrumento que impulsiona os progressos do pensamento. Este autor (1968, p.186-187) compreende que a linguagem

[...] fornece à representação das coisas que já não existem ou que poderiam existir o meio para serem evocadas, e confrontadas entre si e com o que é actualmente

sentido. Ao mesmo tempo que reintegra o ausente no presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente. Ela sobrepõe aos momentos de experiência vivida o mundo dos signos, que são os pontos de referências do pensamento, num meio em que este pode imaginar a seguir livres trajectórias, unir o que estava desunido, separar o que tinha sido simultâneo. Mas esta substituição da coisa pelo signo não afecta sem dificuldades, sem conflitos.

Wallon acentua a dialética entre signos e objetos no confronto representado pela linguagem. Esta tem o poder de representar através das palavras e evocações imagéticas ausentes no presente, como uma forma de simbolizar o vivido. A criança, como o adulto, precisa de referências para orientar seu pensamento. Todavia, o autor alerta sobre as tensões sofridas pelas permutas e os deslocamentos entre as coisas e os signos. Ainda sobre o ato de comunicar da criança, Wallon ainda acrescenta

O gesto precede a palavra e depois é acompanhado por ela antes de a acompanhar, para enfim se reabsorver mais ou menos nela. A criança mostra, depois conta, antes de poder explicar. Não imagina nada sem uma encenação. Não separou ainda de si o espaço que a rodeia. É o campo necessário, não apenas dos seus movimentos, mas dos seus relatos. Pelas suas atitudes e mímicas, parece fazer um teatro com peripécias de que se lembra, e tornar presentes e distribuir os objetos, as personagens que evoca (WALLON, 1968, p. 189).

A gestualidade é uma das formas de linguagem das crianças de educação infantil. A teatralização de suas atitudes se configura na alternância entre realidade e fantasia. Ambas são separadas por fio tênue sob o comando do protagonista da encenação, que ora suspende, ora continua as suas narrativas. Para as crianças, encenar é parte constitutiva do viver. O espaço é o lugar dos acontecimentos cênicos e está agregado aos movimentos dos personagens fictícios e reais, dividindo-se entre dois planos: real e imaginário.

Os pressupostos vigotskianos, da mesma forma que os wallonianos, distanciam-se das teorias tradicionais e escolanovistas, mencionadas neste estudo. Vigotski deu grande destaque ao pensamento e à linguagem como processos constitutivos do desenvolvimento humano, que mudam conforme a dinâmica histórica dos sujeitos falantes. Para este autor russo,

A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através de palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VIGOTSKI, 1998, p. 190).

As transformações entre pensamento e palavras é um processo complexo que Vigotski estudou a partir de pesquisas com crianças. Este autor afirma que, para a criança, a

primeira palavra dita por esta tem um sentido completo. No que tange à semântica, “a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades” (IDEM, p. 127).

Compreender que a linguagem da criança é um exercício alteritário importante para professores, pesquisadores e mediadores de museus ou de centros culturais que intencionam uma ação educativa reflexiva. Mediar, escutar e observar as perguntas e as respostas das crianças no processo de mediação é um conhecimento que acontece gradualmente, alimentado por teorias e práticas.

Não podemos nos esquecer que as reais condições do trabalho docente e a formação dos profissionais da educação, pelo menos no que se refere ao ensino público, estão aquém daquilo que é preconizado pelas exigências legais.

Entretanto, por meio de microações e de intervenções nos espaços escolares e n’outros espaços culturais, é possível a realização de um trabalho coletivo comprometido, onde as crianças podem ser produtoras e consumidoras de culturas. É nessa direção que pretendemos discutir e compreender nesta pesquisa as leituras que as crianças de educação infantil fizeram do museu, a partir de uma experiência mediada.

Nesse sentido, as pesquisas acerca dos museus enquanto espaços de cultura para as crianças somente puderam avançar a partir dos estudos sobre a infância. Assim sendo, Kramer (1998), estudiosa da infância, reconhece a relevância dos museus como espaços de formação cultural. Esta autora assegura que

Desde 1970, como professora de pré-escola, costumava ir com as crianças, pelo menos uma vez por mês, aos museus da Quinta, Histórico, do Índio, da Cidade, do Folclore, entre outros, e antes até, na segunda metade da década de 1960, ia com frequência ao Museu de Arte Moderna/MAM e ao Museu da Imagem e do Som/MIS, que contribuíram, ambos de maneira significativa, na minha formação intelectual (KRAMER, 1998, p. 201).

Esse depoimento da autora é importante por considerarmos no momento poucas pesquisas com esse público nos espaços museais, em particular em museus históricos. As palavras de Kramer sobre a contribuição desses espaços culturais para a sua formação intelectual fazem-nos acreditar, que para as crianças, esses lugares são também constitutivos de muitas possibilidades educativas, além daquelas previstas nas práticas escolares – uma vez que os museus podem possibilitar um campo vasto de comunicação, de conhecimento, de ludicidade e, sobretudo, de educação, para professores e demais educadores que desejam uma interlocução com o aspecto dialógico e discursivo das exposições.

Faz-se necessário estimular produtores de cultura e não apenas meros “consumidores” de cultura, como têm acontecido pela cultura midiática e pelas megaexposições em espaços culturais que jogam sobre os consumidores um turbilhão de informações sem que estes tenham sequer tempo de processá-las. Contrariamente a essa atitude, o papel educativo dos museus, em particular os de história, o que mais importa é a reflexão, a consciência histórica, política e a cultura para o aprimoramento da formação humana.

Dentre os exíguos textos que encontramos sobre educação infantil em museus históricos, vale destacar o de Adriana Serulnicoff (2000, p. 31), um relato de experiência com professores e crianças da educação infantil na “Revista de Educação Projeto,” cujo título é “Museos históricos: Niños con historia”. A autora afirma que:

La educación infantil tiene la responsabilidad de ofrecer a sus alumnos la posibilidad de conocer y apropiarse del espacio de los museos em doble sentido: realizar sus primeros acercamientos del patrimonio de la cultura e a la memoria coletiva, a la vez, transitar sus primeros pasos em largo camino de formación como observadores curiosos y sensibles.⁵⁶

Em consonância com a autora, acreditamos nessa capacidade das crianças de educação infantil se apropriarem desse espaço conferindo-lhes diferentes sentidos. Nessa perspectiva, Bruno Bettelheim reconhece a importância de se visitar as instituições museológicas desde a infância. O autor vê esse espaço como um potencializador da imaginação. Por isso, afirma: “Creio que na infância nunca me cansei das visitas aos museus” (BETTELHEIM, 1991, p. 143).

Para este autor, não importa o conteúdo ou a tipologia de museu, mas, sim, a sua capacidade de instigar na criança a sua percepção diante do que vê, dando-lhe liberdade para pensar e observar os objetos da exposição, assombrar-se na cotidianidade da vida e construir conhecimento. Bettelheim (1991, p. 144) acredita que esse estímulo pode ser

[...] o maior valor do museu para a criança, independentemente do conteúdo que possa ter: estimular – e o que é mais importante, cativar – a sua imaginação; despertar sua curiosidade para que deseje aprofundar o significado daquilo a que se expõe no museu; proporcionar [à criança] uma oportunidade de admirar, naquele momento, coisas que estão muito além do seu alcance; e, mais importante ainda, provocar-lhe a sensação de assombro com as maravilhas do mundo).

⁵⁶ A educação infantil tem a responsabilidade de oferecer a seus alunos a possibilidade de conhecer e apropriar-se do espaço dos museus em duplo sentido: realizar suas primeiras aproximações de patrimônio da cultura e memória coletiva e transitar seus primeiros passos num longo caminho de formação como observadores curiosos e sensíveis (tradução própria).

Noutras palavras, o que importa mais nesse momento de encontro entre as crianças e o espaço museológico é o encanto que as coisas podem provocar nestas. Assim, compreendemos que os educadores de museus devem saber ouvir o público infantil, motivando-o, cativando-o, instigando-o a experienciar esse momento, pois cada criança traz dentro de si um potencial criador, que pode transformar o visto e o sentido em diferentes leituras. As sensações de assombro e de encanto vividos no espaço museal podem virar narrativas imagéticas ou orais nas vozes infantis.

Como base em Bettelheim (1991) sobre o valor da imaginação da criança em qualquer que seja a tipologia de museu por ela frequentado, dizemos que essa imaginação é ampliada no encontro com os objetos-textos e nas leituras que as crianças fazem no espaço museológico. Este autor enfatizou nas suas reflexões que o museu de história natural e o de arte, foram os que mais lhe impressionaram durante a sua infância.

Alargando ainda mais essa importância do espaço museal, trazemos para colaborar conosco Isabel Leite (2005, p. 51), que nos fala de museus de arte enquanto espaços de educação e de cultura para as crianças. Ela reconhece que

Frequentar exposições amplia o repertório imagético – sonoro, visual, corporal – de todos. Independentemente de gênero, etnia, credo, classe social ou idade, é parte de sua formação, sendo assim, antes, um direito. A criança, assim como seus pais, colegas ou educadores faz parte da história da humanidade e, como tal, **também escreve e se inscreve na história coletiva**. Ela vive a realidade, transforma-a e é por ela transformada. Para tal, é necessário que possa trocar, dialogar, questionar aquilo que vê. (GRIFO NOSSO).

Vale ressaltar que Leite e Reddig (2007, p. 40), ao discutirem, no artigo “O lugar da infância nos museus”, instigara-nos a pensar sobre como as diferentes infâncias estão sendo faladas ou caladas nesses espaços museológicos. As autoras garantem que “a infância, apesar de muito debatida e legislada, está pouco presente nos museus como acervo”.

Nessa mesma direção, Ângela Guedes⁵⁷ levanta a questão sobre ausência a das crianças nos discursos museográficos do Museu Histórico Nacional. A autora analisa quatro exposições de longa duração desse museu, verificando não só a ausência da criança nos discursos, como dos objetos referentes à infância. De acordo com a autora,

[...] a inclusão da criança nos discursos museográficos em muito contribuiria para uma melhor compreensão de nossa trajetória enquanto cidadãos e da formação cultural de nosso país, como preconiza Gilberto Freyre ao atribuir, em grande parte,

⁵⁷ Ângela Cardoso Guedes é assessora de comunicação do Museu Histórico Nacional. O tema de sua tese de doutorado foi “O brinquedo enquanto fonte de informação museológica”.

às brincadeiras, às histórias, à literatura, ao folclore e às lendas comuns às crianças de norte a sul do país o amálgama que une os brasileiros (GUEDES, 2003, p. 365).

A mesma autora reconhece que o público mais fiel trazido pela escola é o infanto-juvenil. A presença da criança nas exposições estabelecerá laços afetivos e de identificação, como também de reconhecimento com a instituição visitada. Atribuir outros usos ao museu, além do ensino de história, é valorizar as práticas lúdicas, atendendo, assim, também às necessidades das crianças de Educação Infantil.

Ângela Guedes (2005), noutro texto, afirma que o brinquedo é uma importante fonte documental para a compreensão da história da infância. Ela destaca várias instituições museológicas que possuem coleções etnográficas de brinquedos. Entre estas estão: o Museu do Índio, criado em 1953, que possui um dos mais importantes acervos da América Latina; o Museu Paraense Emílio Goeldi, criado em 1866, que possui uma importante coleção de brinquedos etnográficos; o Museu de Folclore Edison Carneiro, fundado em 1968, que reúne um número considerável de brinquedos populares de várias regiões do país. O Museu do Homem do Nordeste, que, segundo Guedes (2005, p. 81), está empenhado na coleta de brinquedos populares e tradicionais e sua coleção é identificada e registrada como etnografia/brinquedo. Conforme a autora, para alguns museus brasileiros, o brinquedo não é registrado/classificado enquanto tal, e, sim, como obra de arte, objeto mágico, entre outros.

Nessa perspectiva de coleta de brinquedos, segundo Guedes (2004, p. 29), é do conhecimento da autora que somente dois museus históricos estão com uma política de aquisição desse artefato, iniciada em 1990: o Museu Histórico Nacional e o Museu Paulista.

Com base no que foi exposto, podemos reiterar que o público infantil raramente aparece nos discursos museográficos, no que tange aos museus de história. Essa inclusão é mais visível nas exposições temporárias. Podemos exemplificar uma das exposições apresentadas pelo Museu Histórico Nacional (MHN)⁵⁸ no período de 06/12/2001 a 24/02/2002, a exposição “Brincadeira é Coisa Séria”, com esculturas da artista plástica Miriá Couto. Tal exposição foi baseada no folclore nacional, nas brincadeiras tradicionais e nos jogos infantis, dentre eles, o passa-anel, a amarelinha, a berlinda, o queimado, entre outros.

Já que adentramos pelo terreno das práticas lúdicas, faz-se necessário trazer para a reflexão a definição de brincadeira, por Gilles Brougère (2004, p.13-14), que afirma que a ação da brincadeira

⁵⁸ Ver: www.museuhistoriconacional.com.br. Acessado em 03/02/2003

[...] escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até de futilidade. E, na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser determinada.

Nessa mesma compreensão, Isabel Leite diz que a brincadeira

[...] é um aprendizado sociocultural que se manifesta das mais diferentes formas. Produzindo seus próprios brinquedos, as crianças registram sua história e a história de suas famílias; o desenho é uma forma de brincadeira infantil; é também uma forma de registro histórico, social e cultural. (LEITE, 1998, p.142).

Nesta perspectiva lúdica, Pinto (2009, p. 50) considera que “o brincar é o processo, e o brinquedo é o seu suporte”. Ela diz que é necessário analisar o brincar do ponto de vista dos brincantes e não do propositor da ação a ser desenvolvida. Costa (2002, p. 56), pesquisadora do jogo enquanto linguagem discursiva e simbólica, orienta-nos nessa reflexão:

Assim como a linguagem, o espaço do jogo é, sobretudo, o espaço simbólico, espaço esse constituído por um fino trabalho imaginativo sobre a matéria prima da realidade. Toda a riqueza do brincar está na instabilidade desse processo, instabilidade que decorre da dependência do situacional, o que impede que sejam previamente fixadas as possibilidades de sentido.

Estes autores compreendem a brincadeira como uma prática cultural e social na inter-relação com os outros. Nessa perspectiva, o visto e o vivido nas ações dos brincantes no cotidiano são representações e apropriações dos artefatos lúdicos pelas crianças que inventam modos de brincar através das gerações. Walter Benjamin (2002) mergulhava no subterrâneo da história cultural de cada brinquedo, no sentido de compreender dialeticamente esse objeto. O autor afirma que:

[...] Quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2002. p. 93).

Em conformidade com o autor, Costa (2004, p. 18) discorre sobre a capacidade criadora das crianças ao ressignificar os brinquedos. A pesquisadora observa, inspirada no referido autor, que

As crianças como que reciclam o lixo da história dando outros usos a objetos que no mundo adulto não tinham função lúdica. Mesmo os brinquedos antigos como a

bola e a pipa são derivados de cultos religiosos que, uma vez dessacralizados, permitiram o desenvolvimento das fantasias infantis.

Benjamin (2002) e Costa (2004) reafirmam que, pelo uso, as crianças reconstruem novas significações para os brinquedos. Estas transformam os objetos ou o que deles restam, os cacos, em fantasia, que podem ser ingredientes de novas narrativas infantis.

Processo semelhante, no que concerne tanto à funcionalidade quanto à significação, acontece quando os objetos são deslocados para compor um acervo de um museu. Acerca dessa ideia, vale destacar o pensamento de Ramos (2004) e de Bezerra de Menezes (1992) sobre o destino dos objetos, ou seja, quando estes chegam ao espaço museológico perdem o valor de uso que tinha anteriormente e são transformados em documentos históricos.

Infelizmente, o brinquedo, na sua dimensão histórica, foi e ainda é um objeto invisível, silenciado nos museus históricos. Assim, Bezerra de Menezes afirma que há um vasto campo ainda pouco vislumbrado para a compreensão histórica no que tange aos papéis e categorizações dos sujeitos sociais. Entre estes atores sociais citados pelo autor estão: criança, adulto, velho, patrão e empregado, *etc.* O referido autor chama a atenção para o fato de que os artefatos produzidos para estes sujeitos – “as peças de indumentária, os móveis, os brinquedos, os equipamentos pedagógicos *etc.*, *etc.* têm a fornecer informações silenciadas pelas demais fontes ou com aspectos absolutamente novos e enriquecedores” (1992, p. 9).

Tendo em conta essas ideias, podemos considerar o espaço museológico, como um lugar atravessado por pluralidades de vozes que podem se fazer ouvir ou calar. O trabalho de mediação, por sua vez, consiste em fazer o visitante dialogar com essas narrativas. Pensamos o museu como um grande livro de histórias entrelaçadas nas diversas temporalidades presentes no espaço museal, no qual a heterogeneidade de vozes constitutivas de discursos ideológicos se confronta.

Essa metáfora do museu como um livro, conduz-nos ao pensamento de Michel de Certeau (1994, p. 201). Ao distanciar e aproximar os conceitos de lugar e espaço, ele procura diferenciá-los, dizendo que: “um lugar é uma ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos das relações de coexistência. [...]. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”.

O autor considera que o lugar se define pela singularidade de um “próprio” e que cada um não ocupa a mesma posição. Cada elemento pode constituir um próprio, ao lado do

outro, mas situado num lugar próprio que o define. No que se refere à categorização de espaço, De Certeau (1994, p. 202) afirma que

O espaço é um cruzamento de móveis. [...] o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar construído por um sistema de signos – um escrito.

O Museu, nessa perspectiva, é um lugar constituído por um sistema simbólico de signos, enquanto as leituras feitas por seus visitantes se constituem no espaço praticado. As ações mediadas no museu e na escola, como também os sentidos atribuídos pelas crianças a essa experiência, configuram-se numa “operação de caça”, conforme o modo de dizer do historiador e pensador francês. A escola e o museu são os lugares institucionais. Em outras palavras, é a ordem instituída.

Michel Foucault (1979) aborda a relação de forças do poder instituído nos discursos proferidos pelas pessoas a partir de um determinado lugar. Nesta pesquisa, o nosso objeto de estudo encontra-se simultaneamente dentro e fora da ordem instituída. Ouvir as crianças e o que elas têm a nos dizer sobre os objetos do museu é uma das razões que mobilizou este estudo. Este autor afirma que, entre os procedimentos de exclusão, o mais conhecido é a *interdição*. Foucault (2009, p. 9) assegura que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. As crianças, à medida que vão se inserindo na ordem institucional, vão assimilando a lógica do discurso que é imposta.

No tópico a seguir, discutiremos sobre a categoria central deste estudo, mediação, no intuito de compreendê-la numa concepção vigotskiana auxiliada por outros teóricos.

2.4. O que se entende por Mediação?

A mediação neste trabalho dissertativo constitui uma categoria central. Neste sentido, é importante destacar aqui o que entendemos por este termo, partindo de sua dimensão filosófica para, depois, compreendê-la numa perspectiva educativa.

Conforme o Dicionário Básico de Filosofia (1996, p. 177), “numa acepção genérica o termo vem do latim significando *mediatio*, ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ‘ponte’, de passagem de uma coisa a outra”.

O mesmo dicionário ainda traz três concepções de mediação: a tradição clássica filosófica, a lógica aristotélica e a dialética marxista. A primeira concepção do termo

mediação está ligado à “necessidade de explicar a relação entre duas coisas, sobretudo de natureza distintas” (p. 177). A segunda refere-se ao termo médio como “aquele que realiza no silogismo uma função de mediação entre os outros termos das premissas, permitindo que se chegue à conclusão”(p. 177). Quanto à terceira, “a mediação representa especificamente as relações concretas – e não meramente formais – que se estabelecem no real, e as articulações que constituem o próprio processo dialético” (IBIDEM).

É na perspectiva dialética que pretendemos nos apropriar do termo, por considerá-lo mais próximo do pensamento vigotskiano, que compreender o sentido da mediação enquanto uma forma de interação social e cultural mediada por instrumentos, signos, símbolos que compõem o mundo exterior e interior, pois o processo de mediação envolve a relação com o mundo e consigo mesmo, estão implicados os outros e o si. O signo (mediação de natureza psicológica) orienta-se para a própria conduta humana, portanto, para a mediação do “mundo interior”, do psiquismo.

Marta Kohl de Oliveira (1997, p. 26) afirma que a mediação é um conceito central para a compreensão do pensamento vigotskiano. Segundo esta autora, em termos genéricos, mediação pode-se dizer que é “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Vigotski (2002), como dissemos, compreende que a mediação é uma relação entre o homem e o mundo, mediada por instrumentos e signos. Estes são social e culturalmente construídos nas relações com os outros. Por exemplo, o brincar, o desenho e a palavra são mediadores da cultura e da história. O autor discute que a “função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (p.72). Por outro lado, no que se refere ao signo, ele garante que este

[...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (IBIDEM, p.73).

O papel do outro como mediador de aprendizagem tem um lugar de destaque na teoria vigotskiana, pois este impulsiona o desenvolvimento das funções cognitivas. Sobre essas relações mediadas internalizadas pelas pessoas em diferentes contextos nos quais ocorrem as cenas enunciativas, podemos dizer que a presença de gestos das crianças que ainda não possuem o domínio da linguagem falada. Como esses gestos podem ser interpretados?

Podemos destacar aqui um exemplo clássico do próprio Vigotski sobre o “gesto de apontar” das crianças muito pequenas. Sobre isso, o referido autor diz que

[...] esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso. Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros (VIGOTSKI, 2002, p. 74).

Ao que nos parece, o gesto ainda não é um enunciado, mas ao ser interpretado pelo outro, neste caso o movimento de apontar, posteriormente transforma-se, segundo o autor supracitado, em “ato de apontar”, tornando-se um verdadeiro gesto que engendrará mudanças no decorrer do longo processo de desenvolvimento da criança. Esta, ao internalizar as relações culturais e sociais, constituídas historicamente nas relações alteritárias, atribui significados aos signos de sua cultura.

Voltando aos signos, Angel Pino (2000, p. 58) lembra-nos que todo signo pressupõe um elemento material da ordem do sensível (som, imagem, impressão química, térmica etc) e um da ordem do simbólico. O autor cita o exemplo de uma escultura de Moisés, de Michelangelo, cuja materialidade é a pedra da qual surgem as formas esculturais e que está no lugar de outra coisa por ela representado (um personagem bíblico traduzido pelo artista). Numa perspectiva marxista, Pino explica que a transformação da natureza pelo homem só é possível

[...] porque na atividade humana opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma ‘nova forma’) a natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa ‘forma nova’ uma significação (IBIDEM).

Essa transformação de um objeto natural num objeto cultural foi resultado do desenvolvimento das funções psicológicas superiores às quais se refere Vigotski, quando faz distinção entre estas e as funções elementares atribuídas aos animais e à natureza biológica do homem. Essa capacidade de significar as coisas e de transformá-las são características da espécie humana. Ainda no que tange ao exemplo do artista, Pino esclarece:

O artista pode ‘ver-se’ na sua obra. A medida em que produz, torna-se o ‘outro’ que olha e interpreta. O signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atributos de uma mesma pessoa. É que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia (PINO, 2000, p. 59).

O deslocamento de posição do artista de criador para espectador, contribui para que possamos refletir sobre esses papéis, que, ora se alternam, ora se fundem, por tratar-se da mesma pessoa nos dois movimentos: ação e contemplação. Já no que diz respeito à palavra, esta carrega sentidos diversos. Por essa razão, afeta não só o destinatário, mas também o autor da palavra dita. Para Bakhtin (1995, p. 113-106), toda palavra pode admitir “duas faces”. Na citação a seguir, o autor põe em destaque a centralidade das relações intersubjetivas:

Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1995, p. 113).

As práticas “linguageiras” definem posições de sujeitos que, como tais, constroem identidades. Estas precisam do outro para serem legitimadas, pois é na diferença entre o Eu e o Outro que os discursos se afirmam ou são negados. Vigotski também considera a palavra um signo mediador por excelência. No seu livro “Pensamento e linguagem”, no qual ele aborda a formação de conceitos científicos e espontâneos/cotidianos na infância, reconhece a complexidade da relação pensamento e linguagem ao afirmar:

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando um conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar ‘no passado e agora’; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples ‘aqui e em outro lugar’. Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para o conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. [...]. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 1999, p. 135-136).

Nesse deslocamento ascendente e descendente dos conceitos cotidianos e científicos podemos inferir que tais conceitos estão estritamente relacionados com a mediação, que

contribui com o processo de conhecimento cultural, social e científico. Nessa relação simbólica e real mediada por signos, os seres humanos vão se constituindo. Os saberes cotidianos e científicos são entrecruzados e, nesse movimento, surgem novos saberes, novas reflexões, rupturas e continuidades que podem ser contestadas ou aceitas pelas instituições que produzem conhecimento. Por essa razão, defendemos a importância do papel da mediação não só do espaço escolar, mas em outros espaços, dentre este, o museu histórico.

O processo mediador pode ser compreendido através de outro conceito-chave vigotstkiano, o de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). Essa Zona diz respeito a dois níveis: Real e Potencial. O primeiro se refere ao estágio de desenvolvimento já completado, ou seja, a criança já é capaz de fazer uma atividade sozinha, sem auxílio dos outros. Já o segundo nível de desenvolvimento é conhecido como proximal ou potencial, por referir-se a uma atividade que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas poderá fazer com ajuda de uma instrução ou de uma professora, colegas mais velhos, por exemplo.

Vigotski (2002) introduz este conceito para falar da incompletude dos métodos de avaliação cognitiva de sua época e, por esta razão, define-o a partir de níveis de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, ele o desenvolve posteriormente noutros termos, isto é, tratando da ZDP como possibilidade de mediação. Sendo esta compreendida como espaço de construção e como potência construtiva da interação humana, não como uma capacidade individual.

Nessa perspectiva, Oliveira (1992, p. 27) afirma que “a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento”, tem, segundo Vigotski, “duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante”. Assim, mediar em espaços museológicos (ou não) é possibilitar aberturas de diálogos com os objetos expostos, considerando as leituras que o outro faz no encontro com esses objetos. O outro atribui sentido a partir de suas experiências culturais. E nesse encontro do Eu-Outro é que o conhecimento é construído. A mediação constitui-se no estabelecimento de relações dialéticas entre a concretude da matéria e os atos de pensamento.

Dentro dessa compreensão de mediação, é essencial acrescentar a escuta da qual nos lembra Paulo Freire ao dizer que “ensinar exige escutar”. Podemos dizer também que mediar no espaço museal exige uma boa escuta e observação para que os educadores de museus possam intervir melhor. Mas também é mediando que vamos conhecendo cada público que adentra as exposições do Museu. Sobre o gesto de escutar, o referido autor nos ensina:

Escutar é obviamente algo que vai mais **além da possibilidade auditiva de cada um**. Escutar, no sentido aqui discutido, significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para **a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro**. [...]. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias (FREIRE, 1996, p. 135 – grifo nosso).

À escuta, no sentido freireano, está implícita uma tomada de posição do eu e do outro. Ampliar a escuta por meio da mediação é um exercício educativo que pode e deve ser experimentado nas instituições museológicas. Segundo Bakhtin, citado por Geraldi,

É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. E nesta atividade constrói-se a linguagem enquanto mediação **significa necessária**. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal, **carrega cada expressão a história de sua construção e de seus usos**. Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compreensões pré-constituídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é inteindivíduo (GERALDI, 2000, p.5 – grifo nosso).

A partir dessa prática discursiva da linguagem, é que o espaço museológico e escolar apresentam-se para nós carregados de contradições e conflitos marcados pelas diferenças de gêneros, étnicas e sociais. Nesse sentido, a linguagem é uma mediadora, por excelência, nessa arena que é o espaço museal. Para Irene Tourinho (2009, p. 271),

[...] a mediação é um processo alargado, entendido, que se inicia com a visão que o educador tem do trabalho educativo. A mediação configura-se pela capacidade do mediador em criar formas de experimentar propostas colaborativas de aprendizagem. Penso, ainda, a mediação como construção flexível e pragmática que pode contribuir tanto para a permanência como para a renovação e a transformação de modos de olhar, de fazer e de interpretar. Permanência e renovação não são conceitos antagônicos na educação. Ambos fazem parte do processo de aprender e ensinar.

Podemos dizer que o ato de mediar carrega uma dimensão dialógica no qual o olhar do mediador e do visitante é alterado nesse encontro, que a depender da proposta de mediação de cada espaço cultural pode favorecer a uma abertura mais polissêmica. Quando a mediação admite diferentes leituras de um mesmo texto, abrem-se as possibilidades para os questionamentos sobre aquilo que se vê.

A respeito do trabalho de mediação, Costa (2002, p. 54), referindo-se à linguagem da brincadeira, afirma que “Gestos e objetos podem ser comparáveis enquanto possuindo a função de mediadores de uma determinada significação (o lençol ou a voz podem ser suporte

significante do significado ‘fantasma’). Neste caso, a materialidade do lençol ou da voz dá sentido às ações da brincadeira, que foram desencadeadas por esse objeto mediador destacado no exemplo. Mais adiante, a mesma autora (ibidem, p. 54) acrescenta que “[...] cada palavra, cada brinquedo ou ação, enquanto objeto semiótico possui qualidades polissêmicas, ou seja, pode significar uma coisa ou outra conforme o contexto assim o determine”. Assim são os objetos museológicos, que, em sua trajetória de “vida”, antes eram uma coisa. Ao adentrar as vitrines e outras formas de expor do museu, semanticamente se tornam documentos históricos. Portanto, ao olhar da criança, podem ser outras coisas.

Ana Mae Barbosa (2009, p. 18) compreende que “O educador de museu precisa dialogar com os interesses de cada grupo e, se possível, de cada sujeito observante. É o observador que deve escolher o que analisar com a ajuda do mediador”.

Mesmo concordando com a autora, principalmente no que se refere às escolhas que devem ser dos visitantes, julgamos importante tecer considerações em relação a alguns aspectos de ordem pragmática. Compreendemos que o mediador não tem um campo de visão que possa dar conta de todos os interesses e observações de todos os participantes. Se o grupo for de crianças, ainda é mais complexo: elas são mais agitadas que os adultos, às vezes correm pelo espaço da exposição, etc. Cada grupo tem suas especificidades, que podem variar conforme a faixa etária, grau de escolaridade, familiaridade ou não com o espaço museal e objetivo da visita. Cada criança tem um tempo diferente, ou seja, a demora diante de um determinado objeto pode levar vários minutos; para outras, porém, alguns segundos. Como o mediador pode trabalhar com tantos interesses em disputas? O tempo da visita é um, o tempo da escola é outro e o tempo da criança é outro. Como mediar tantos interesses em tantos tempos diferentes?

Um trabalho de mediação de maior qualidade em instituições museológicas ou em centros culturais pode ser auxiliado por meio de registros videográficos, pois, assim, os educadores poderiam ter um registro do *excedente de visão*⁵⁹ em relação à sua própria ação mediadora, a exemplo do que se faz na formação de professores. Aqui, tanto é importante a análise da atividade do educador, quanto das reações dos visitantes para a qualidade/adequação da mediação.

Finalizamos o último tópico deste capítulo primeiro com Magaly Cabral (2006, .p. 8), que, tendo em vista os aspectos históricos e culturais na obra de Vigotski, contribuiu para

⁵⁹ Conceito Bakhtiniano de exotopia. Ver texto O autor e o herói. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

o campo museal ao trazer o conceito vigotskiano de “mediação simbólica” para o espaço museológico. Nesse sentido, a autora compreende que

O museu é um sistema simbólico que atua como mediador na relação homem/mundo e possui um estatuto social que o qualifica como um lugar onde valores culturais são preservados, estudados e expostos ‘para o enriquecimento cultural da sociedade’: tudo que está no museu é significativo e deve ser preservado – assim se considera, em geral, na sociedade.

Neste capítulo, apresentamos um pouco sobre a história do Museu do Ceará e de sua proposta educativa. Refletimos sobre educação em museus, discutimos de forma abreviada sobre infância, educação infantil e práticas lúdicas e, por último, procuramos compreender o processo da mediação, categoria central de nosso objeto de estudo.

Com base no que foi discutido e apresentado até aqui sobre museus e sobre mediação, foi possível obter conhecimentos para compreendermos os modos de leituras que as crianças da educação infantil fizeram do Museu do Ceará a partir de uma experiência de mediação nos espaços escolar e museológico.

Estes conhecimentos, mais a experiência vivida nestes dois espaços, deram conta de responder à nossa questão e aos nossos objetivos que estão relacionados com os processos mediacionais. Reiteiramos os objetivos deste estudo: compreender a especificidade da mediação entre o museu histórico, em termos de adequação ao público, e a escola de Educação Infantil; analisar a qualidade das estratégias de mediação em termos de adequação ao público infantil; refletir sobre as possibilidades de integração entre escola e museu; analisar as leituras que as crianças da educação infantil fazem dos objetos no contexto escolar e museológico.

Por fim, foi a partir da configuração desta problemática e destes objetivos de pesquisa supracitados, que objetivamos escolher dentro das diversas abordagens de pesquisa qualitativa aquela que mais se aproximasse de nosso objeto de estudo. Nesse sentido, a opção foi feita pela pesquisa-intervenção, da qual trataremos no próximo capítulo.

3. POR QUE FOI ESCOLHIDA A METODOLOGIA DA PESQUISA-INTERVENÇÃO?

A escolha pelo método da pesquisa-intervenção deu-se em função de que este tipo de pesquisa tem base qualitativa. Entre as abordagens qualitativas de pesquisa, podemos citar as seguintes tipologias: pesquisa etnográfica, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação e pesquisa-intervenção. Já que a nossa opção insere-se dentro de uma perspectiva qualitativa, é relevante pontuar algumas das características ressaltadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 49-50), no livro “Pesquisa Qualitativa em Educação”. No que se refere a tal pesquisa, os mencionados autores afirmam:

- *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]*. As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários.
- *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa*. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Nessa perspectiva, sobre os modos de fazer e sobre as interações cotidianas que caracterizam a pesquisa qualitativa, somados aos significados atribuídos pelos pesquisadores e pesquisados nas relações mediadas no processo de investigação, estes pontos coadunam-se com outros aspectos próprios da pesquisa-intervenção.

Para que possamos compreender em que consiste a pesquisa-intervenção, faz-se necessário um olhar retrospectivo para o campo da historiografia, no intuito de refletirmos em que pensamento tal pesquisa foi fundamentada e quais são os aspectos centrais que caracterizam uma metodologia denominada intervenção. Todavia, é necessário compreender como tal pesquisa tornou-se a opção metodológica mais adequada para auxiliar-nos a responder ao nosso problema de pesquisa.

A partir tanto de nossos estudos sobre metodologias quanto da inserção nos espaços nos quais aconteceu a investigação – escola e museu –, as camadas que se sobrepunham ao itinerário da pesquisa foram sendo desveladas, apresentando pistas para serem seguidas, escolhidas ou recusadas. Nesse sentido, a escolha pela pesquisa-intervenção foi se efetivando, porque “Não se trata somente de tomar a direção do conhecer para intervir, mas também a de intervir para conhecer, como propõem os institucionalistas” (MARASCHIN, 2008, p. 459).

Por falar em institucionalista, é importante ressaltar que a pesquisa-intervenção advém da Análise Institucional (AI) francesa, que, segundo Georges Lapassade (2005, p. 51),

“nasceu entre 1940 e 1968, de práticas microsociais relativas à psicoterapia, à intervenção psicossociológica e à pedagogia”. René Barbier (1977, p. 58), ao discorrer sobre AI, reconheceu que esta é constituída por quatro correntes que dizem respeito ao campo das Ciências Humanas Clínicas. Podemos sintetizar as ideias deste autor sobre essa questão da seguinte forma:

1 - *Análise Institucional Sociológica*. Esta corrente foi desenvolvida por Georges Lapassade e René Lourau, cujo termo tinha a intenção de designar uma intervenção solicitada por uma organização-cliente. Diferentemente do viés da pesquisa-intervenção proposta aqui neste estudo, o pesquisador não é solicitado pela instituição, mas adentra no campo para investigar algo escolhido por vontade própria por considerar importante para uma coletividade.

Esta corrente da análise institucional, nas palavras de Barbier (Op. Cit. p. 58), compreende que

A intervenção analítica diz respeito às estruturas sociais visíveis e sobretudo invisíveis, às relações sociais antagônicas e veladas, de que se compõe uma ‘instituição’ (no sentido habitual do termo) como, por exemplo, um centro religioso, um departamento de universidade, uma associação de trabalhadores sociais.

Importa lembrar que o conceito de instituição sofreu mudanças no percurso da história. O autor acrescenta ainda que o dispositivo essencial na intervenção socioanalítica é o analisador. Para Georges Lapassade (2005), esse dispositivo significa um acontecimento (natural) ou um analisador construído.

2 - *Sociopsicanálise Institucional*. Trata-se de uma corrente que tem como representante o psicanalista de tendência marxista, George Mendel, que reconhece a dimensão do poder político na *práxis* da pesquisa. Barbier (1977, p. 59), citando Mendel, esclarece que SI refere-se a um:

[...] método científico de análise coletiva que considera as manifestações do inconsciente, a problemática do poder institucional, o fato de cada trabalhador, dentro da instituição, pertencer a uma classe social definida pelo lugar que ocupa no processo de produção.

Para Barbier (1977), a sociopsicanálise institucional objetiva analisar os grupos sociais homogêneos nas instituições, buscando descobrir as camadas ofuscadas pelas alienações, em particular a dimensão política, no intuito de elaborar posicionamento e consciência de classe social do grupo envolvido.

3 - *Esquizo-análise*. Os principais pensadores dessa corrente são Gilles Deleuze e Félix Guattari, que propuseram, segundo Barbier (1977, p. 61), uma esquizo-análise fundamentada no “reconhecimento do desejo-máquina que é da ordem da produção e não da representação”. O objetivo dessa corrente é “Destruir, destruir: a ação da esquizo-análise passa pela destruição, pela limpeza completa, pela raspagem do inconsciente” (DELEUZE e GUATTARI apud BARBIER, p. 61).

Conforme René Barbier (1977), trata-se de uma destruição rápida, porém, feita com muita prudência. É a “desconstrução de territorialidades e re-territorializações representativas pelas quais o sujeito passa em sua história individual” (IBIDEM, p. 61).

4 - *Análise Institucional de Inspiração Sociológica*. Diferentemente das demais correntes, esta não visa diretamente, segundo Barbier (1977, p. 63), à mudança social, ainda que seja crítica, no que se refere à ordem estabelecida. Embora seja engajada, não é clínica. Ainda assim, “fornece aos socialistas clínicos interpretações sociais necessárias à ação sobre o meio”.

René Barbier (1977) garante que foram os sociólogos da educação e da cultura que mais trabalharam com esse método de investigação, realizando pesquisas em espaços ditos “fechados”, como escola, hospital psiquiátrico, prisão. J. Donzelot foi um autor que escreveu artigos a partir da problemática abordada nas teses de Michel Foucault acerca da história da loucura. Tais teses foram conjugadas ao conceito de violência simbólica, presente na obra de Pierre Bourdieu e Passeron. No que tange à obra desses autores, Barbier (1977, p. 64) esclarece que “o sistema de ensino institucionalizado e sua violência simbólica representa um exemplo típico de análise institucional de inspiração sociológica”.

A partir desse preâmbulo acerca da Análise Institucional (AI), de onde a pesquisa-intervenção sofreu maior influência, vale ainda destacar dois conceitos centrais que são o de analisador e o de implicação. Provenientes da (AI) e apropriados pela pesquisa-intervenção, esses conceitos constituíram-se em aspectos essenciais da intervenção. Segundo Aguiar e Rocha (2007, p. 656),

A intervenção, associada à construção e/ou utilização de analisadores históricos, tira partido do **deslocamento** operado pelo **conceito de analisador** – figura do analista **para o de acontecimento** – o que já é, em si, um modo de intervir nos procedimentos habituais de pesquisa que se pautam na centralização da figura do **pesquisador-intérprete**, ou pela descentralização, na abertura aos **participantes-intérpretes**. [...]. Aos analisadores, poderíamos acrescentar a **Implicação** como um outro conceito, outro modo de interpretação aos procedimentos de pesquisa e à sua decantada objetividade. [...]. A análise das implicações com as instituições em jogo nas intervenções abre caminhos à **ruptura** com as barreiras entre **sujeito que conhece e objeto a ser conhecido**. A intervenção evidencia que pesquisador/pesquisado, ou seja, sujeito/objeto fazem parte do mesmo processo (Grifos nossos).

A partir das palavras das autoras supracitadas, podemos constatar a oposição da pesquisa-intervenção em relação aos métodos “positivos” de pesquisa. Os lugares ocupados pelos pesquisadores e pesquisados são alterados conforme os movimentos dos acontecimentos (naturais ou construídos) no processo da pesquisa-intervenção. A partir dos estudos de René Lourau sobre o conceito de implicação, Kastrup (2008, p. 466) reconhece que o mais importante “[...] é apontar que não há pólos estáveis sujeito-objeto, mas que a pesquisa se faz num espaço do meio, desestabilizando tais pólos e respondendo por sua transformação”.

As mediações podem gerar novos desdobramentos, resultando noutras formas de conhecer e não se limitar a um modo de intervir. Para Simone Poulon (2005, p. 22), a intervenção se caracteriza pela mediação, compreendendo-se como um modo de interpor-se entre duas ou mais coisas, isto é, a intersecção. A autora diz que o referencial teórico e metodológico da pesquisa-intervenção baseia-se na “Filosofia da Diferença”, na qual a concepção do sujeito de pesquisa está pautada nos modos de subjetivação e que o lugar do pesquisador é da análise de implicação, objetivando a produção de acontecimentos.

Ainda sobre o método, podemos acrescentar, nas palavras de Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 15), que “A natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”. Nesse sentido, vale reiterar que a nossa problemática, que indaga sobre as leituras que as crianças de Educação Infantil fazem do Museu do Ceará, a partir de uma experiência de mediação entre este espaço e a escola, está imbricada com a metodologia escolhida. Para Aguiar e Rocha, “A pesquisa-intervenção, por sua atitude crítica (inventiva) e implicativa (desnaturalizadora), se afasta de posturas e posições reativas (de negação e julgamento) e amplia as condições de um trabalho compartilhado” (2007, p. 71). Nessa perspectiva, compartilhamos o processo da pesquisa-intervenção com uma professora de Jardim II e seus alunos, além de algumas mães dessas crianças. A partir desses caminhos apontados por essas autoras e pelos nossos estudos, é possível dizer que a pesquisa-intervenção possibilitou a realização desse trabalho dissertativo, porque tinha como intencionalidade intervir diretamente nas microrrelações implicadas numa rede maior de acontecimentos sociais, culturais e históricos que permeiam ou refletem o cotidiano da comunidade escolar.

Dessa forma, podemos dizer que o método se faz ao caminhar, porque cada problemática exige uma determinada tomada de decisão metodológica, que pode estar implicada numa série de comprometimentos de diversos aspectos, desde as condições de produção que vamos nos deparar em campo, até às questões históricas, sociológicas, psicológicas, ideológicas, pedagógicas, artísticas, éticas e, sobretudo, políticas. Assim,

conforme, Ginzburg (1989, p. 171), “Cada sociedade observa a necessidade de distinguir os seus componentes; mas os modos de enfrentar essa necessidade variam conforme os tempos e os lugares”. Nessa perspectiva, dizemos que, quanto à metodologia, quem a escolhe não é o pesquisador, mas sim o objeto de pesquisa que será abstraído da nebulosa realidade na qual for pesquisado.

A partir do que foi dito sobre a metodologia da pesquisa-intervenção, alunos, mães e professores, em especial a professora do Jardim II foram sujeitos participantes ativos nos processos de mediações propostos pela pesquisadora nos diferentes momentos da intervenção – como por exemplo, nas contações de histórias, no processo da exposição, nas rodas de conversas, no teatro de fantoches, dentre outras.

3.1. Sujeitos da pesquisa⁶⁰

A pesquisa foi constituída de crianças de Educação Infantil, em particular da classe de jardim II, faixa de 5 anos, e da professora. A escolha do público deu-se em função de que nessa faixa de idade, último período da educação infantil, a linguagem e a imaginação das crianças estão mais desenvolvidas, possibilitando recolher mais dados para a pesquisa a partir das falas das crianças e de suas expressões gráficas. Para Vigotski (1998), a fala desempenha uma função planejadora nas atividades práticas, ou seja, as crianças falam e agem, enquanto realizam suas atividades cotidianas. Quanto à professora, as experiências de dois estudos pilotos apontaram que o papel desta foi muito importante para a compreensão das relações mediadoras no processo da pesquisa, contribuindo dessa forma para a nossa posterior práxis pedagógica. Abaixo, segue uma tabela com dados sobre os sujeitos da pesquisa:

Tabela 3.1 – Distribuição dos alunos do jardim II segundo sexo e idade

Alunos do Jardim II	4 anos	5 anos	7 anos	Total/percentagem
meninos	1	5	0	6 (22%)
meninas	1	19	1	21 (77%)
total	2	24	1	27

Segundo a tabela acima, as meninas representam mais da metade da turma, situando-se em quase sua totalidade na faixa de 5 anos de idade

⁶⁰ Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

Além desses sujeitos principais da pesquisa, contamos ainda com o apoio para a realização deste estudo três professores da escola, educadores do Museu e três integrantes do grupo de pesquisa LUDICE. Como sujeitos colaboradores, contamos com dez mães das crianças da Educação infantil, que, ao longo da pesquisa, foram instigadas pelas crianças a participarem da pesquisa.

3.2 Justificando os LOCI

Definimos como loci duas instituições públicas: o Museu do Ceará (MUSCE) e a Escola Municipal Antônio Sales, como já nos referimos antes.

É importante reiterar alguns aspectos que nos levaram a escolher as instituições museu e escola. Esta, por tratar-se de uma escola pública que tem classes de Educação Infantil. Levando em conta o que se pretendeu neste estudo, ou seja, o trabalho com as crianças desse nível de ensino numa instituição pública, essa opção pareceu mais adequada, considerando que, no atual momento, existem poucas pesquisas envolvendo o referido público em museus históricos – além da importância de aproximação entre escola e museu, no sentido de valorizar o patrimônio cultural e histórico desde a mais tenra idade, através de um trabalho de mediação que seja significativo para a criança.

Outros aspectos relacionados aos dois espaços:

1. A abertura da escola para a realização da pesquisa, pois ao apresentarmos o projeto à direção e à professora, ambas concordaram com a intervenção na sala de aula de Jardim II, demonstrando interesses pelos dados de ligação entre escola, museu e o próprio bairro;

2. O fato de a escola e de o bairro fazerem referências a personagens importantes da História do Ceará, pois foi antevisto, nessa filiação histórica, uma feliz oportunidade de explorar os vínculos entre o museu histórico e a escola no trabalho de pesquisa a partir de algo que pode ter uma significação importante para as crianças;

3. Nossa escolha pela Escola Municipal Antonio Sales se justifica ainda porque o patrono que dá nome à escola foi um importante intelectual das letras cearenses, o fundador da “Padaria Espiritual”, agremiação literária do final do século XIX.

Nesse sentido, esta opção coaduna-se também pela escolha do Museu do Ceará, no qual encontram-se fotografias dos intelectuais que fizeram parte dessa agremiação, além da bandeira da referida agremiação, que se tratava de um símbolo muito importante para o grupo.

Alguns objetos que pertenceram ao Rodolfo Teófilo⁶¹ encontram-se no Museu, como a escrivaninha, a cadeira e algumas fotos. Nesse sentido, a opção pelo Museu do Ceará pareceu-nos muito adequada, além da longa trajetória dessa instituição pública que completou 77 anos em 2010 e desempenha um papel educativo importante na reflexão da história cearense.

O Museu do Ceará é um espaço que possibilita crianças e adultos conhecerem através dos objetos um pouco da história do Ceará imbricada na complexidade das relações de poder. Para Helana Callai,

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo.

Essa interlocução com o mundo através dos objetos do presente, do passado, das experiências e das relações geracionais possibilita que as crianças aos poucos vão construindo os conceitos de tempo e espaço, que são de difícil apreensão para elas, por serem abstratos. Assim, o museu histórico constitui-se um mediador na compreensão desses conceitos, através da reflexão histórica e das relações humanas em diferentes temporalidades.

3. 2. 1. Caracterização da Escola Municipal Antônio Sales

A Escola Municipal Antônio Sales fica localizada no bairro Rodolfo Teófilo⁶², da cidade de Fortaleza, Estado do Ceará⁶³. Este bairro é conhecido como bairro hospitalar, por ser constituído de uma rede pública de hospitais, incluindo o Hospital Universitário Walter Cantídio e a Maternidade-Escola, ambos ligados à Universidade Federal do Ceará (UFC). Temos ainda o Hospital do Câncer, o Hospital São José, que trata de doenças infecto-contagiosas, o Hospital São Raimundo e o Hemoce, além das faculdades de Medicina, Odontologia, Farmácia, Enfermagem etc., pertencentes a essa mesma universidade. Este

⁶¹ Escritor-farmacêutico que muito contribuiu para a história do Ceará ao escrever sobre as diversas Secas que assolaram esse Estado. Dedicou-se à campanha contra a varíola no início do século XX, sem o apoio do governo.

⁶² Ver Anexo G algumas imagens do bairro.

⁶³ Ver Anexo H a localização da Escola no mapa. http://www.ceara.com.br/fortaleza/fortaleza_rm.htm,

bairro⁶⁴, que era denominado de Porangabussu, a partir da década de 60, foi nomeado Rodolfo Teófilo.

Vale ressaltar ainda que no bairro Rodolfo Teófilo localiza-se a bela Lagoa de Porangabussu. Nela, os pais das crianças costumam pescar, segundo contam as próprias crianças do Jardim II. Essa lagoa foi apontada como um lugar onde as crianças gostam de passear. Em frente à escola Antônio Sales, localiza-se um grande campo intitulado de Novo Ideal, criado na década de 1980, segundo informou Wagner, morador do bairro e filho do fundador do Campo. Há muitos campeonatos entre bairros nesse campo, além de treinamentos da escolinha do Ceará e, algumas vezes, da escolinha do Fortaleza, times clássicos do futebol cearense. Antes de a referida escola ter uma quadra, os alunos utilizavam a quadra vizinha ao campo para suas atividades esportivas. A Lagoa e o campo do Novo Ideal são os principais espaços de lazer da comunidade do Rodolfo Teófilo.

É importante assinalar, conforme Martins (2000), que a Escola Antonio Sales foi fundada em 23 de abril de 1954, no governo de Paulo Cabral, primeiramente como Grupo Escolar Antonio Sales, o qual teve como primeira diretora a senhora Carmem Sales, sobrinha do escritor Antonio Sales, patrono da escola, e como vice-diretora Alaíde da Cunha Rôla. Nessa instituição, encontra-se a placa comemorativa do Jubileu de Prata (1954-1979).

Na Escola Municipal Antonio Sales, ainda não foi organizado um histórico da instituição, mas, no momento, o pessoal da direção está procurando registrar as atividades e as festas da instituição, no intuito de organizar uma memória da escola. Nesta instituição, foram nos apresentados dois álbuns de fotografias contendo registros de algumas festividades. Intitulamos o primeiro de álbum nº 1, com datação de 1979, organizado por Odnilda Cruz Moreira, tendo como auxiliar Lúcia Pinto da Frota. Estes álbuns trazem imagens fotográficas em preto e branco e algumas coloridas, de eventos, comemorações, como, por exemplo, dia das mães, 7 de Setembro, dia da criança, dia do professor, etc. É um registro documental das memórias festivas da referida instituição. Este álbum traz ainda a biografia do Patrono da escola, a relação de diretores de 1954 a 1985, a letra e a partitura do Hino da Escola, a matéria do jornal “O Povo” sobre dois alunos premiados em 1969, num concurso de redação⁶⁵.

No álbum nº 2 não constam a data nem o nome de quem o organizou, também não consta qualquer informação por escrito. As imagens fotográficas em cores apresentam fotos da sala de aula de crianças da pré-escola, festa de São João. Outra foto mostra a época em que a escola funcionava em tempo integral. As fotografias desse álbum apresentam os passeios,

⁶⁴ Vide: <http://tvverdesmares.com.br> (meu bairro na TV, matéria e vídeo). Acessado em: 22/08/2009.

⁶⁵ No Anexo I, ver algumas fotos do álbum nº1, matéria do Jornal, partitura, foto, etc.

isto é, momentos de lazer: parque, praia, piscina do clube do Tiradentes e do Parque Araxá. Outras fotos trazem a escolha da rainha infantil e o carnaval, dentre outras. Vale lembrar que, no que tange às informações sobre as fotos do álbum nº 2, obtivemo-las com uma professora que está afastada da sala de aula por questões de saúde. Através das imagens, descobrimos muitas coisas, mas nem todas as informações podem ser ditas por elas – daí a importância entre texto e imagem. No presente momento, na gestão da escola estão as professoras Vera Dias e Zulene Fernandes, diretora e vice, respectivamente.

A título de informação, no site do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará (MAUC)⁶⁶ constam no catálogo notas do pesquisador e artista plástico Jean-Pierre Chabloy sobre o I Salão de Pintura Infantil, no ano de 1966. Na lista constam os nomes de dois alunos do Grupo Escolar Antonio Sales, hoje, Escola Municipal Antonio Sales.

Conforme os dados obtidos na secretaria da Escola Municipal Antonio Sales, as séries e os números de matriculados no ano de 2009 encontram-se na tabela a seguir:

Tabela 3.2 – Distribuição da quantidade dos alunos da Escola Municipal Antonio Sales segundo série e turma na qual foram matriculados.

	Educação infantil		Fundamental I		Fundamental II	
	A	B	A	B	A	B
Jardim I	40					
Jardim II	26	31				
1 ano			35	33		
2 ano			40	35		
3 ano			26	21		
4 ano			27	28		
5 ano			19	19		
6 ano					40	
7 ano					22	22
8 ano					39	
9 ano					22	
totais	66	31	147	136	123	22

O total de alunos matriculados representa 525 alunos, que não condiz com o número real de alunos que frequentam a sala de aula – como, por exemplo, no Jardim II, que são 27 crianças frequentadoras.

⁶⁶ <http://www.mauc.ufc.br/expo/1966> acessado em 05/04/2010

É importante registrar que nem sempre o número de matriculados está de acordo com a presença de alunos em sala de aula – foi o que pudemos perceber no turno da tarde, no qual realizamos a nossa pesquisa. Outro exemplo, é o caso do Jardim I, onde estão matriculadas 40 crianças. Todavia, os frequentadores eram em torno de 15 crianças, o que consideramos um número razoável para uma professora realizar um trabalho pedagógico. No entanto, a evasão nessa sala foi de outra ordem. No período em que estivemos na escola, na turma de Jardim I, estiveram duas professoras substitutas.

No item que segue, temos como objetivo descrever os recursos mediadores que auxiliaram na mediação entre os espaços escolar e museológico.

3.2.2 Sala de aula do Jardim II, turno tarde

A partir das imagens abaixo, podemos visualizar a localização, na escola, da sala de aula do Jardim II a partir de três ângulos: a figura 3, indicada por uma seta, é a entrada que dá acesso ao pátio interno; a figura 4 apresenta o espaço da classe numa situação de aula; a figura 5 mostra a parte externa onde sombra e raios solares deixam rastros na parede. A ausência de janelas torna a sala muito quente. Podemos observar os combongós em altura inadequada, “substituindo” as janelas.



Figura nº 3



Figura nº 4



Figura nº 5

A classe do Jardim II, turno tarde, é pequena para o número de alunos que, ao todo, são 27, porém o número de frequentadores oscila entre 23 e 27 crianças de uma lista de matrícula na qual constam 31. Nessa sala de aula, no turno da manhã, funciona a 1ª série. Por essa razão, ela tem dois armários, cada um com duas portas, para guardar os materiais pedagógicos de ambas as professoras, manhã e tarde. Ainda compondo o mobiliário, a sala possui 8 mesinhas de cor branca e 28 cadeirinhas também da mesma cor. Uma mesa e uma

cadeira para a professora, no que se refere ao Jardim II, dificilmente são usadas, pois trabalhar com educação infantil requer um constante movimentar-se pelo espaço da classe.

Vale ressaltar que, além da falta de janelas da sala, os dois ventiladores não estavam funcionando. Estes foram consertados em novembro, depois de cinco ofícios enviados pela direção da escola à Regional III⁶⁷. Nessa classe também não há banheiro.

Como podemos perceber, a escola possui uma área bem ampla e arborizada. A sala de Jardim II pode ser ampliada e melhorada, pois possui terreno para isso. A direção desta instituição informou-nos que a escola já tem um projeto para essas reformas. No entanto, falta verba. Dentre as reivindicações das mães da Educação Infantil, consta a separação dos recreios dos alunos grandes (5º ao 9º) com esse outro nível de ensino, pois as mesmas não estão satisfeitas, visto que alegam as possibilidades de acidentes, dentre outros problemas.

3.3 Descrevendo os procedimentos metodológicos dos mediadores da intervenção

Os primeiros estudos desta caminhada metodológica foram realizados mediante dois estudos-pilotos. O primeiro foi desenvolvido numa ONG, e o segundo, na Escola Municipal Educador Paulo Freire – ambos os estudos desenvolvidos com crianças da educação infantil, entre quatro e cinco anos, na cidade de Fortaleza, Ceará. Essa experiência contribuiu para refletirmos sobre as ações mediadoras entre os espaços escolar e museológico, como também sobre a efetividade dos recursos mediadores da intervenção, dentre eles, desenhos, contação de histórias, cartilha da Dorinha, visitas ao Museu.

Após a experiência desses pilotos e do exame de qualificação que apontou novos rumos nessa difícil, no entanto necessária, caminhada, entramos em contato com duas instituições públicas: uma escola e um museu, que foram cenários desta pesquisa-intervenção. Nesse primeiro momento, apresentei-lhes o projeto de pesquisa aos professores da escola e aos mediadores do museu, para que conhecessem o nosso projeto de pesquisa. Importa ressaltar que a reunião na escola demorou um pouco a acontecer, pois, nesta, as aulas estavam retornando em agosto de 2009, depois de uma longa greve de três meses. O pessoal responsável pela direção concordou que apresentássemos o projeto de pesquisa desde que ocorresse no dia da reunião de planejamento escolar.

⁶⁷ Fortaleza é dividida por 6 Regiões administrativas, com o intuito de descentralizar os serviços prestados pelos diversos órgãos que compõem a Prefeitura Municipal de Fortaleza. A Escola Antônio Sales está subordinada à Regional III.

Levando em consideração o exíguo tempo de mestrado, tratamos logo de conversar e marcar o início da pesquisa de campo com a professora do Jardim II, turno tarde, no intuito de adiantar o nosso trabalho, já que era nessa classe que ocorreria o processo de mediação. Como já havíamos entrado em contato com ela e com a escola, antes da greve, logo a professora se prontificou em colaborar e acolheu com solicitude a referida pesquisa.

Quando a reunião de planejamento aconteceu, tivemos que participar de vários encontros tanto pela manhã, quanto pela tarde, porque o planejamento é por séries – por exemplo, os 1º e 2º anos, 3º e 4º anos, turno manhã, e 5º ano, turno tarde. A ausência de alguns professores impossibilitou que todos conhecessem o nosso projeto de pesquisa. Vale destacar que a professora Cleonice⁶⁸ ficou empolgadíssima quando expôs o projeto. Ela foi logo solicitando ajuda. Participamos de várias vezes de reuniões com Cleonice e alguns jovens monitores que ela pretendia que trabalhassem no projeto. Esta professora-coordenadora leu com entusiasmo os livros “O Caixeiro”, de Rodolfo Teófilo, e “Padaria Espiritual”, de Gleudson Passos, além de outros livros infantis e da cartilha da “Dorinha”. Ela pretendia trabalhar a leitura com as crianças do “Projeto mais educação”, por estar coordenando na escola o referido projeto. Interessou-se por este trabalho sobre o Museu do Ceará e sobre um estudo acerca de Antonio Sales e de Rodolfo Teófilo. Todavia, o projeto demorou a iniciar e, quando iniciou, logo teve que parar por razões as quais desconheço. A professora Andrea da classe do Jardim II também recebeu a nossa pesquisa com alegria e vontade de colaborar. Foi muito importante a abertura de sua sala de aula e a sua participação nas atividades durante o nosso trabalho de campo.

Outra reunião que havíamos solicitado à escola era com os pais das crianças, com a mesma intenção, além de esclarecer sobre o termo de consentimento⁶⁹ exigido pelo Conselho de Ética, cuja aprovação saiu com bastante atraso. A professora solicitou várias vezes à vice-direção e à equipe pedagógica, mas desencontro nas negociações sobre a data protelou a referida reunião para o dia 22 de outubro de 2009. Estiveram presentes 16 mães, de uma classe de 27 alunos. Segundo a professora, foi um bom número, pois os pais não costumam participar. Tal alegação já tinha sido comentada pela vice-diretora, quando havíamos solicitado a reunião. A bem da verdade foi uma luta conseguir marcar essa reunião, que foi

⁶⁸ Coordenadora do “Projeto Mais Educação”. É um projeto da prefeitura que visa auxiliar às crianças nas atividades de leitura, no turno oposto ao qual a criança estuda.

⁶⁹ Este termo faz parte das exigências do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, pois pesquisas com crianças, dentre outras, necessitam de autorização desse conselho. Como demora muito a aprovação desse comitê e a pesquisa de mestrado tem um tempo exíguo para ser realizada, as normas instituídas pela universidade acabam sendo contraditas. O fato de a pesquisa ter entrado para o planejamento da professora e o bom relacionamento da pesquisadora com mães/pais das crianças foram razões mais do que suficientes para iniciar a pesquisa.

desmarcada tantas vezes, na qual seriam discutidos dois assuntos: o nosso projeto e a reunião pedagógica da professora com os pais (entrega de tarefas das crianças do 1º semestre que foi interrompido por uma longa greve).

Antes dessa reunião acontecer, pesquisadora e professora buscaram outras táticas, inspiradas nas “artes de fazer” práticas orientadoras do cotidiano, conforme nos ensina o pensador francês Michel de Certeau (1994). Nesse sentido, oralmente e por via de circulares, informávamos aos pais das crianças na chegada e na saída das aulas que se tratava de uma pesquisa relacionada com o museu, e a escola que fazia parte do planejamento da professora da classe do Jardim II – o que foi muito bem aceito pelas mães/pais que vinham buscar os seus filhos. É importante dizer que a direção da escola tinha conhecimentos de nossas atitudes e não se opunha a elas, até mesmo porque aprovou a nossa entrada na escola. No entanto, os modos de operacionalização escolar são complexos. Esteban (2003, p. 201-202), que discute sobre os estudos do cotidiano, reconhece os riscos e compreende que

A imprevisibilidade e a invisibilidade tecem o cotidiano, rede em que também se atuam previsibilidade e visibilidade. Os pontos se cruzam, se tecem, se aproximam, se distanciam, indicam rupturas, promovem encontros, convivem nas contradições, criam um movimento difícil de ser percebido, acompanhado, apreendido, interpretado, compreendido, traduzido.

As contradições podem ser indícios ou pistas que se apresentam numa realidade opaca, constituída de relações alteritárias. Nessa arena, os micropoderes respingavam nas ações da pesquisa e, conseqüentemente, nas atividades escolares, pois, como as reuniões eram desmarcadas, atrapalhavam o andamento de alguns procedimentos metodológicos da pesquisa-intervenção.

As pesquisadoras Costa e Cabral (2007, p. 101) nos alertam sobre a pesquisa-intervenção, ao dizerem que as opções metodológicas são mais diretas e constantes. As autoras acrescentam que “Sustentar tal postura metodológica é estar aberto a se surpreender, a realinhar o trajeto, a desenhar novos contornos do objeto e a lidar com dissensos, sob pena de manter na invisibilidade justamente o que se desejava entrever”.

Essa abertura suscitada pela escolha metodológica possibilitou realinharmos o nosso caminho e refletirmos sobre as práticas do cotidiano escolar. Que condições de produção teríamos para encontrar resposta(s) para o nosso objeto? Podemos dizer que este trabalho foi possível porque a professora da classe do Jardim II, do turno tarde, permitiu que esta pesquisa fizesse parte de seu planejamento escolar. Essa atitude foi imprescindível, já que a

intervenção demandou um tempo considerável de suas aulas. Foi realizada com a participação dela, que sempre buscou facilitar a nossa permanência na escola, em particular na sua sala de aula. Auxiliou-nos nas contações de histórias, nas fotografias e nas videografias. Estabeleceu-se entre nós uma colaboração mútua, ou seja, nas atividades que eram da pesquisa e em atividades que não eram. A seguir, destacaremos os mediadores da intervenção.

3.4 Primeira visita ao museu

3.4.1 Atividades que precederam a 1ª visita ao espaço museológico

A cartilha “As aventuras da Dorinha no Museu do Ceará” foi o primeiro mediador que antecedeu a visita ao Museu. Vale ressaltar que a utilizamos em diversos momentos. Esse material pedagógico aproximou as crianças do museu, ao mesmo tempo em que possibilitou uma reflexão sobre os objetos do presente e do passado. É importante destacar que a cartilha ia para a casa das crianças para que alguns exercícios fossem feitos em companhia de algum de seus familiares, conforme a proposta da própria cartilha – por exemplo, diálogo da criança com alguém da família com mais de 50 anos, sobre as mudanças/permanências de um determinado objeto, através do tempo; desenho do brinquedo favorito feito em companhia da mãe, avô, etc. No dia seguinte, as crianças mostravam-nos: “Olha! Eu fiz com o meu pai”, “Veja, esse desenho é o meu, esse outro é de minha avó”, e assim por diante. Observe a capa e as páginas da cartilha com algumas das atividades mencionadas.



Figura nº 6 2ª edição

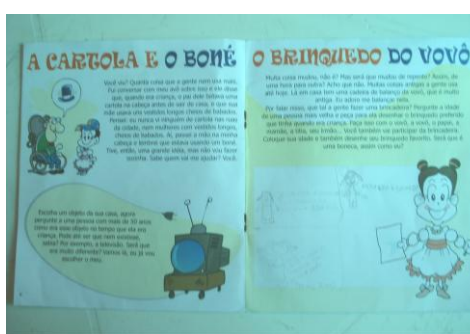


Figura nº 7 atividade página 7

A proposta do museu coaduna-se com a da pesquisa, pois acreditamos que a visita ao museu deve começar em sala de aula. Foi possível realizar muitas das atividades da cartilha, embora, ressaltamos, ela tenha sido pensada para o público de crianças entre 06 e 10

anos. No entanto, é possível uma adequação do professor para as crianças de Educação Infantil.

Destacaremos um breve resumo da cartilha “As aventuras do Dorinha no Museu do Ceará”. Logo na primeira página, Dorinha se apresenta como uma boneca de pano que tem 7 anos e que foi construída em Fortaleza. Essa boneca fica surpresa ao entrar no museu, pois pensa que a instituição é um castelo. Essa cartilha conta um pouco sobre a história de Fortaleza e do Ceará por meio das imagens dos objetos históricos. Algumas páginas trazem atividades de pintar, desenhar e de exercícios de relacionar objetos antigos aos objetos atuais, dentre outras. Essas atividades foram elaboradas no sentido de serem realizadas antes e depois das visitas ao museu.

Outra atividade que antecedeu a **1ª visita** foi a história contada e recontada em sala de aula, “**Cadê minhas coisas**”, de autoria de Kênia Rios (2004). Essa mediação foi videografada e fotografada pela professora Ana Luz, outras vezes por mim quando os protagonistas da contação eram as próprias crianças. De forma abreviada, será resumida no próximo parágrafo a história “**Cadê minhas coisas?**”.

Essa história conta o descuido da Dorinha ao quebrar a boneca que pertencera a sua avó e que sua mãe guardava com muito zelo. Esse acontecimento deixou sua mãe muito triste. Nesse dia, Dorinha adormeceu no sofá e teve um pesadelo, isto é, sonhou que todas as suas coisas tinham desaparecido, inclusive os seus brinquedos. A partir desse susto, ela passou a compreender o cuidado que devemos ter com os objetos.

A história foi contada numa roda de conversa. Depois solicitamos às crianças **produções de desenhos** sobre a mesma. A pesquisadora, tendo em vista a alta aprovação das crianças por essa narrativa, resolveu ofertar à professora cinco exemplares dessa história, para que fosse feita uma ciranda de leitura. Em outras palavras, todos os dias, cinco crianças levavam o livro para casa, assim sucessivamente. Muitas chegaram a repetir a experiência.

Podemos dizer que essa história contribuiu para a reflexão das crianças sobre os cuidados com os objetos. Inferimos que tal história teve desdobramentos sobre as crianças a partir dos dados da própria pesquisa, conforme alguns depoimentos de mães: “Depois que minha filha leu a história da Dorinha tá cuidando mais dos brinquedo”; “A Mila adora essa história, já não perde mais a colher que traz pra escola” (referindo à colher que a criança traz para comer o lanche); “O Yves não larga desse livro, pra onde vai leva e fica contando a história pro povo”. Sobre o livro “Cadê minhas coisas”, certa vez, durante as primeiras intervenções, quando o Yves vivia pela escola a contar essa história, indagamo-lo: “Yves por que você gosta tanto desse livrinho?”. Ele me respondeu: “Porque ele é pequenininho e

porque tem a Dorinha”. O tamanho do livro para nós era um problema, na hora de contar a história, pois as crianças se levantavam o tempo todo para ver as imagens, porque era praticamente impossível vê-las estando um pouco mais afastadas. No entanto, Yves, ao dizer-nos as suas impressões sobre o formato, consideramos um dado interessante o manuseio de suas mãos infantis, como também de carregá-lo no bolso para onde se deslocava. Para resolver esse problema, ampliamos as imagens do próximo livro que foi trabalhado na pesquisa “O encontro da Dorinha com o Bode Ioiô”, que tem o mesmo formato, além de que não íamos poder fazer a ciranda de leitura, porque o mesmo está esgotado.

Mais uma atividade antecipadora da 1ª visita museológica foi a **“Oficina do Objeto”**. Nos estudos-pilotos, essa atividade foi proposta depois da visita ao museu. Após duas tentativas de viabilizar tal exercício, sem sucesso, por conta de desencontros nos diálogos entre pesquisadora e professoras, como também da brevidade do tempo dos estudos-pilotos, finalmente, a oficina aconteceu e foi proposta antes da visita ao museu, com o objetivo de instigar reflexões, sobre as leituras e a relação das crianças com os objetos de seu cotidiano.

Assim, foi enviado um pequeno aviso nas agendas das crianças, solicitando um objeto escolhido por elas para fazermos uma atividade na escola. Ainda foi reforçado verbalmente a cada mãe que poderia ser qualquer objeto, desde que fosse da escolha da criança. Houve poucos esquecimentos, e mesmo as crianças que esqueceram seus objetos participaram falando sobre os objetos dos colegas. A “Oficina do Objeto” aconteceu na biblioteca, por ser mais ampla e ventilada. Fizemos um grande círculo. Assim, iniciamos essa mediação perguntando a cada criança o porquê da escolha daquele objeto.

A “Oficina do objeto” foi inspirada na ideia do museólogo Mário Chagas (1998, p. 63) no *workshop*⁷⁰ conduzido por ele durante no “II Seminário sobre Museus-Casas”, realizado pelo Museu Casa de Rui Barbosa. Segundo o autor, essa oficina passou por três momentos, dos quais faremos uma breve síntese: o 1º momento é o da escolha do objeto, que tanto pode ser um objeto que carregamos em nossas bolsas ou corpos, presente em nosso uso cotidiano, quanto de objetos escolhidos de um dia para outro, ou uma semana, etc; estes podem estar impregnados de histórias sentimentais. A intenção é que cada participante fale de seu objeto. O 2º momento propõe que, num tempo de 20 minutos, os participantes contem uma história com esses artefatos, no intuito de organizar uma exposição. Já no 3º momento, cada grupo é convidado a visitar as demais exposições, emitindo suas impressões acerca das propostas

⁷⁰ Workshop conduzido por Mário Chagas: Oficina do Objeto. Ver Anais do II sobre Museus-Casas. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1998.

expositivas. Depois, é conferida a palavra às duas pessoas de cada grupo da exposição comentada, para que expliquem a proposta da exposição.

Com as crianças, não foi possível realizar os três momentos. Ficamos no primeiro, que, de alguma maneira, foi proveitoso, já que foi concedido às crianças o direito de falarem sobre os objetos que elas trouxeram de suas casas. Nos demais momentos, as crianças se dispersaram. Essa dispersão é compreendida por se tratar de crianças da educação infantil, pois, quando as atividades se prolongam, elas, aos poucos, vão se desinteressando.

Conforme Chagas (p.61-62), “[...] usando os objetos, nós falamos de nós. Os objetos, na verdade, servem também para isso. Nós usamos objetos e falamos de nós e sempre estamos atribuindo determinados sentidos, determinados significados aos objetos”. Os objetos do universo infantil foram mediadores nessa oficina realizada na escola de outras formas de expressão próprias das crianças da educação infantil, como foi o caso de um dos objetos que se referia a um palhaço, visto que logo um dos meninos começou a cantar a musiquinha do “Patati e do Patatá”, a qual contagiou parte do grupo que o acompanhou com gestos e canto. Esse menino, embora tenha esquecido o seu objeto, era o mais empolgado na “oficina”. Imitando-nos, ele dizia: “Agora é a vez da Renata, fale sobre o seu objeto”.

Dentro dessa perspectiva de falar, ouvir, pesquisadora e crianças experimentaram no espaço escolar um exercício que foi inspirado na “Oficina do objeto”, com o objetivo de observar a relação que as crianças têm com as coisas, partilhando sentidos em grupo. Tal oficina com as crianças da educação infantil foi pensada como mais uma ação mediadora que antecedeu a primeira visita ao museu.

Como ex-mediadora do Museu do Ceará, levei em consideração os princípios que, nessa instituição, aprendi: que a visita ao museu deve começar em sala de aula. Desse modo, estávamos trabalhando, com a cartilha da Dorinha, contação de história que tinha relação com os objetos. Fizemos uma oficina com objetos escolhidos pelas crianças, no intuito de instigá-las à reflexão sobre as possibilidades de histórias contidas nesses artefatos, além da relação afetiva que as crianças possam ter com esses objetos. Neste sentido, estávamos nos preparando para essa 1ª e tão esperada visita ao Museu do Ceará.

3.4.2 Atividades realizadas na 1ª visita ao Museu

No Museu do Ceará, a primeira atividade com as crianças foi o “Teatro da Dorinha”, que é realizado na “Sala Paulo Freire” e tem como objetivo instigar as crianças a refletirem sobre a historicidade dos objetos, além de procedimentos de preservação, como, por exemplo,

não tocar nos objetos, não levar alimentos para as exposições, não tirar fotografias com *flash* do acervo, dentre outros. Tais procedimentos são explicados através do diálogo da boneca Dorinha com o Monitor em interação com as crianças. Após essa atividade, as crianças são divididas em dois grupos para a visita mediada.

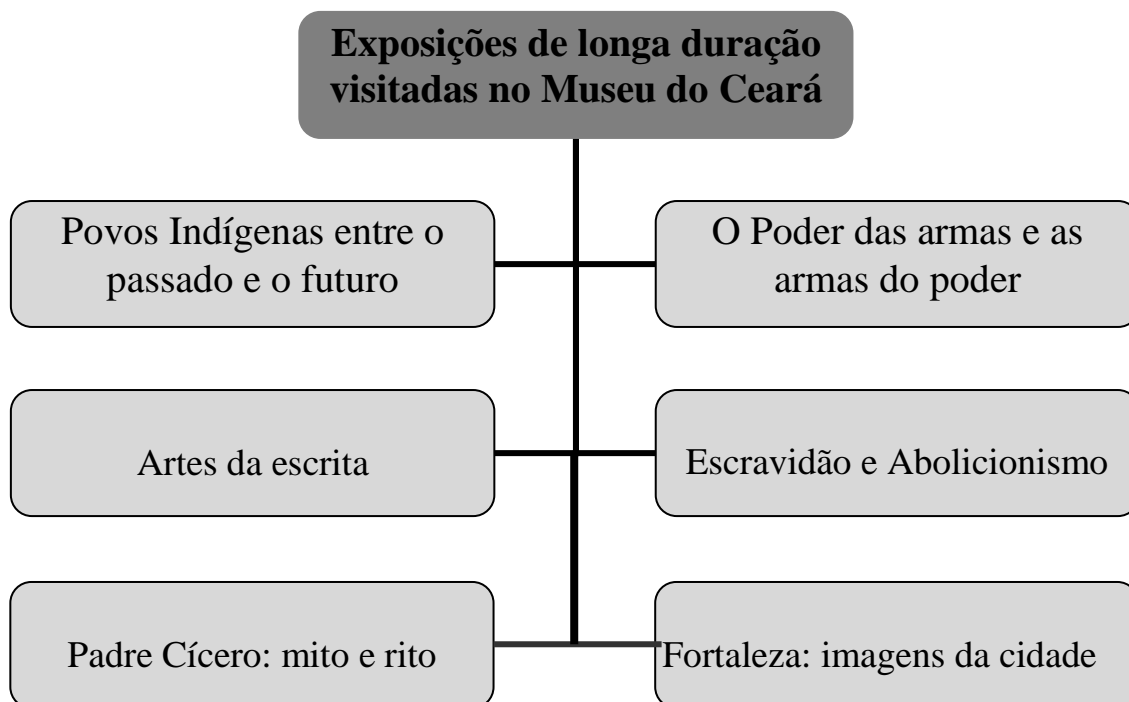
A **1ª visita** ao Museu do Ceará com as crianças da Educação Infantil da Escola Municipal Antonio Sales foi realizada no dia 09 de setembro de 2009. Foram ao museu 23 crianças de uma classe de Jardim II constituída por 27 crianças. Acompanhavam-nos a professora, uma das mães das crianças, a Cleonice, coordenadora do “Projeto Mais Educação”, além do irmão mais velho de Mirela⁷¹. As crianças estavam portando crachás preparados por elas, no sentido de auxiliar na aproximação entre monitor e criança. No Museu do Ceará, encontramos-nos com a Camila⁷², que colaborou na pesquisa, filmando as crianças, que foram divididas em dois grupos. No 1º grupo, filmamos e observamos as 12 crianças que contuíam esse grupo e fizemos pequenas intervenções – a professora foi conosco neste grupo e auxiliou fotografando e um educador do museu fez a mediação. No outro grupo, constituído por 11 crianças, foram outro educador do museu, a Camila e a Cleonice.

Vale ressaltar que, didaticamente, é importante um recorte daquilo que se deseja ver no museu, ou seja, fazer a seleção de uma, duas ou no máximo três exposições. No entanto, os estudos-pilotos e também o fato de que faríamos outras visitas ao mesmo espaço museológico contribuiu para que a primeira visita tivesse um caráter mais livre e panorâmico pelas exposições⁷³ do Museu do Ceará, com o intuito de observarmos os objetos que mais chamassem a atenção das crianças. À medida que os objetos iam sendo escolhidos pelo olhar e pelas falas infantis, a mediação acontecia. Segue o organograma das exposições percorridas por nós nesse primeiro momento. Algumas dessas exposições foram selecionadas pelas crianças e por nós para a mediação nas visitas posteriores, como também para a intervenção na escola acerca das visitas museológicas.

⁷¹ Criança portadora de necessidades educativas especiais.

⁷² Aluna do curso de Pedagogia (UFC) e mediadora dos museus: Museu de Arte Contemporânea do Centro Cultural Dragão do Mar (MAC) e Museu de Arte da UFC (MAUC).

⁷³ Sobre essas exposições do Museu do Ceará, veja no Anexo F um breve resumo.



3.4.3. Atividades na escola após a 1ª visita ao Museu

Nosso primeiro encontro no espaço escolar após a visita resultou numa breve entrevista com a professora Andrea sobre as suas primeiras impressões a respeito do Museu e dos objetos que mais lhe chamaram atenção – além de “**Roda de Conversa**” em sala de aula, entre pesquisadora, crianças e professora. A discussão foi sobre os objetos que mais as crianças tinham gostado nessa 1ª visita. Após esse momento, solicitamos **atividades de desenhos** sobre o nosso primeiro encontro com o Museu do Ceará.

Essas expressões gráfico-plásticas foram utilizadas como estratégia metodológica para recolher, através não só da imagem, mas das falas das crianças, o que elas dizem do museu ou dos objetos do acervo, etc. Entre as autoras que nos fundamentamos para a realização desse exercício está Márcia Gobbi (2002, p. 71). Ela diz que “O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”. As imagens gráfico-plásticas representam expressões das experiências vividas pelas crianças. A mesma autora compartilha conosco o papel do desenho infantil na atuação de Paulo Freire, na Secretaria de Educação de São de Paulo.

Segundo Gobbi, a proposta de Freire tinha como intenção fazer com que

[...] as professoras de educação infantil coletassem desenhos de crianças frequentadoras das EMEIs, procurando neles qual a sua visão acerca da escola. Quanto à metodologia coleta de trabalho com desenhos, definiu-se, como prioridade, que fosse abordado como tema as escolas de educação infantil frequentadas pelas crianças para obter como resultado a visão construída por elas acerca da escola. (GOBBI, 2002, p. 80-81).

A partir do que foi exposto, podemos inferir que essa preocupação de Paulo Freire em ouvir a opinião das crianças acerca da escola, tendo o desenho como instrumento, é uma atitude sensível e mostra a seriedade de como ele tratou a criança e a educação, quando esteve à frente dessa Secretaria de Educação, de São Paulo.

3.5 Segunda visita ao museu

3.5.1 Atividades que precederam a 2ª visita ao espaço museológico

Antes da segunda visita ao espaço museológico, a história que foi mediadora entre as crianças e o museu foi **“O encontro de Dorinha com o bode Ioiô”**, também da autora Kênia Rios (2008).

Essa história narra o desejo da Dorinha de conhecer o bode Ioiô. Por isso, ela vai à “Praça do Ferreira” e joga uma moedinha no “poço dos desejos”. O pedido é atendido e Dorinha faz uma viagem imaginária no tempo em que Ioiô passeava pelas ruas de Fortaleza e que também era um frequentador assíduo dessa Praça.

Essa mediação também foi videogravada e fotografada ora por nós, ora pela professora, já que havia o reconto da história pela pesquisadora e pelas crianças. Não fizemos a ciranda por que esse livrinho está esgotado. Mais uma vez, a **atividade de desenho** foi realizada. Esse mediador foi utilizado na segunda semana, depois da 1ª visita ao museu.

Nesse período, houve um encontro com a pesquisadora e os mediadores do museu. Estes, ao serem indagados sobre as principais dificuldades em trabalhar com as crianças de educação infantil, foram unânimes em apontar a linguagem como algo de mais difícil – o que concordamos com eles. Outro fator importante que o grupo colocou foi reconhecer que as crianças são capazes de fazer suas problematizações – sobre isso não houve unanimidades.

A propósito dessas considerações surgiu a idéia de uma carta⁷⁴ elaborada pelas crianças e endereçada a Dorinha na qual seria registrada as impressões das mesmas, seus

⁷⁴ Ver apêndice A.

interesses e a relação com esse mediador (a boneca). Devido ao fato de as crianças ainda não serem alfabetizadas, a pesquisadora precisou escrever o texto coletivo ditado pelas mesmas.

Em resumo, entre o tempo da 1ª e da 2ª visitas foram realizadas atividades de desenhos e a continuação das **atividades da cartilha da Dorinha**, contações de histórias, pintura das máscaras do Bode Ioiô e da Dorinha para a Semana da Criança na escola – além de um encontro da pesquisadora com os educadores do Museu do Ceará, no qual foi sugerido a escrita de uma carta pelas crianças.

3.5.2 Atividades realizadas no Museu na 2ª visita ao Museu

Assim como ocorreu na 1ª visita, fomos saudados pela Boneca Dorinha no Auditório “Paulo Freire”. Esse encontro da boneca com as crianças foi muito interativo, pois as crianças enviaram uma carta coletiva para ela sob nossa mediação. Esta comentou os recados, estreitando os laços de afetividades entre a Dorinha e as crianças.

Esta **2ª visita** ao Museu do Ceará foi realizada um mês depois da 1ª visita, mais especificamente, no dia 09 de outubro de 2009. Nesse dia, estavam presentes 21 crianças. Vale ressaltar que algumas dessas crianças faltavam muito às aulas, de modo que não ficaram sabendo da visita. Os procedimentos foram os mesmos: enviamos circular aos pais sobre a 2ª visita, reiterando que o passeio ao museu fazia parte do planejamento do Jardim II, concatenado à nossa pesquisa.

Foram ao museu a professora Ana, três mães das crianças e a Célia, uma pessoa responsável pela limpeza da escola. No museu, encontramos com Marcelle Cabral⁷⁵, que colaborou nesta visita videogravando. Também contribuiu mais uma vez a estudante Camila, que acompanhou-nos também videogravando.

Como já foi afirmado antes, o Núcleo Educativo do Museu do Ceará passa por certas dificuldades, por isso, no momento, há poucos educadores divididos entre o período da manhã e o da tarde. No dia de nossa visita, havia só dois, um deles ficou na recepção do museu e outro fez a mediação. Esse fato fez com que juntássemos a turma, por sugestão dos mediadores do museu, embora os mesmos tenham deixado claro que se quiséssemos dividir, não teria problema. Após pensarmos sobre os prós e os contras dessa atitude, a Marcelle e a professora Ana foram favoráveis à ideia de juntar os dois grupos de crianças; a Camila se opôs. Em princípio, concordei com ela, mas pensando na falta de pessoal do Núcleo

⁷⁵ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC e membro do Grupo de Pesquisa LUDICE.

Educativo, resolvemos reunir numa só turma as crianças. Afinal, era uma oportunidade de ver todo o grupo junto.

A experiência não foi boa, pois sendo o grupo maior não garantiu focalizar mais cenas, houve dispersão e muito barulho das crianças. As exposições delimitadas pela pesquisadora foram: Povos indígenas, Artes da escrita e Escravidão e abolicionismo. Fortaleza: Imagens da cidade era uma das exposições que tínhamos em mente, mas como na 1ª visita já havia sido mediada e ainda teríamos uma 3ª visita, resolvemos optar pelas três anteriormente citadas.

Nessa 2ª visita, a **atividade de desenho** foi realizada na “Sala Paulo Freire” do Museu do Ceará, após a visita mediada. Vale dizer que, nesse dia as crianças estavam mais agitadas do que o habitual, o que dificultou a mediação.

3.5.3 Atividades na escola após a 2ª visita ao Museu

Fizemos rodas de conversas com as crianças no grupo grande (todas as crianças) e em pequenos grupos, no intuito de ouvi-las com maior atenção. Esses encontros na sala de aula eram videogravados ora pela professora, ora por mim. Quando aconteciam na biblioteca, eu gravava e mediava ao mesmo tempo. Outra atividade refere-se aos registros dos desenhos das crianças.

A oralidade conjugada às marcas gráficas na superfície do papel são atividades muito presentes na educação infantil. Michel de Certeau (2009, p. 336) garante que

Com toda razão, a oralidade exige o reconhecimento de seus direitos, pois começamos a descobrir mais nitidamente o papel fundador do oral na relação com o outro. O desejo de falar vem à criança pela música das vozes que a envolve, nomeia e chama a existir por sua conta. Toda uma arqueologia de vozes codifica e torna possível a interpretação das relações, a partir do reconhecimento das vozes familiares, tão próximas. Músicas de sons e de sentidos, polifonias de locutores que se buscam, se interrompem, se entrecruzam e se respondem. Mais tarde a tradição oral que recebeu servirá à criança para medir sua capacidade de ler. Só sua memória cultural que assim se adquire permite enriquecer pouco a pouco as estratégias de interrogação do sentido cujas expectativas são afinadas e corrigidas pela decifragem de um texto. A criança aprenderá a ler na expectativa e na antecipação do sentido, uma e outra nutrida e codificadas pela informação oral da qual já disporá.

Esta pesquisa-intervenção trabalhou muito com a oralidade, por compreender sua importância na constituição da criança pequena. As histórias contadas e recontadas diversas vezes pelos sujeitos da pesquisa representaram o encontro entre o oral e o escrito. As Rodas

de conversas nos pequenos grupos possibilitaram também a ampliação dessa escuta. Estas foram algumas das estratégias de mediação que nos permitiram seguir desvendando o nosso objeto.

3.6 Terceira visita ao museu

3.6.1. Atividades que precederam a 3ª visita ao espaço museológico

Mais uma história que foi contemplada nessa pesquisa-intervenção foi **“É pra ler ou pra comer? A história da Padaria Espiritual do Ceará para crianças”**, da autora Socorro Acioli (2005). A contação dessa história foi realizada pela professora e videografada por nós. Dividimo-la em capítulos, por considerá-la um pouco extensa para o público de educação infantil. Assim, a professora Ana iniciou o primeiro capítulo que narra um pouco sobre a biografia de três irmãos: Rubens Azevedo, Miguel Ângelo⁷⁶ e Sânzio Azevedo, professor de Literatura da Universidade Federal do Ceará e pesquisador do movimento literário do final Século XIX, a “Padaria Espiritual”, criada por Antonio Sales⁷⁷.

O livro de Acioli (2005) conta a história desses três irmãos que gostavam de colecionar: Rubens colecionava estrelas; Miguel, objetos antigos; Rafael, livros. Este, muito curioso, descobre na estante da casa de sua madrinha o jornal “O Pão” e pergunta para ela: “É pra ler ou pra comer?”. Esse foi um jornal irreverente criado por Antônio Sales e seus companheiros de letras. A partir dessa pergunta, a madrinha de Rafael leva-o à Praça do Ferreira e contava a história da Padaria Espiritual.

Vale registrar que essa história não foi concluída, pois a turma ficou dividida entre as crianças que pareciam interessadas na história e aquelas que não estavam. Nesse sentido, preferimos mudar a estratégia, considerando ser uma boa história. Antes disso, no dia 25 de novembro de 2009, a mediadora fez uma roda com as crianças e, no centro dessa roda, colocou alguns livros de literatura infantil, dentre os quais uns havíamos trabalhado e outros não, como, por exemplo, “As aventuras da memória”, “Árvore e cidade”, “É pra ler ou é pra comer?”. Pedimos que as crianças escolhessem um deles para uma contação. Imaginamos que elas fossem escolher um diferente, mas nos enganamos, pois “Cadê minhas coisas?” e “O

⁷⁶ Colecionador e pesquisador conhecido em Fortaleza como Nirez. Em sua residência no bairro Rodolfo Teófilo, criou o Museu da Comunicação. Hoje é diretor do Museu de Imagem e do Som (MIS).

⁷⁷ Sobre essa agremiação literária, ver também o livro “Padaria Espiritual: biscoito fino e travoso”, do autor Gleudson Passos Cardoso. Fortaleza: Museu do Ceará; Secretaria de Cultura e Desporto do Ceará, 2002. Coleção Outras Histórias - 8.

encontro da Dorinha com o Bode Ioiô” foram os escolhidos pelas crianças e recontados por elas em sala de aula.

Retomemos o assunto abordado pela escritora Socorro Acioli (2005) no livro “É pra ler ou é pra comer?”, porém agora sobre a forma de teatro de fantoche, ou seja, adotando outra modalidade de comunicação. A nossa própria experiência de mediação nos espaços escolar e museal e os estudos sobre a própria história do Ceará foram elementos para a criação durante a pesquisa de uma peça de teatro de bonecos, que foi intitulada “Um time de escritores que se chamava Padaria Espiritual”⁷⁸. A peça foi apresentada para as crianças do Jardim I e do Jardim II, turno tarde, no dia 04 de dezembro de 2009. Eu e a professora Ana JD II fizemos a manipulação dos fantoches – estes apresentaram também uns bonecos que representavam o escritor Antonio Sales e o farmacêutico-escritor Rodolfo Teófilo. Nesse dia, contamos com a colaboração da professora do Jardim I, que nos recebeu em sua classe e organizou ambas as turmas: JD I e JD II. Enquanto eu e a professora Ana ficávamos atrás de cenário improvisado por um tecido preto para exibir esses personagens históricos por meio do teatro de fantoches, a professora do Jardim I conversava com as crianças sobre aquele momento e anunciava o nome da história citada acima. A supervisora educacional da escola, Amanda, fez a filmagem, que apresentou muitos problemas técnicos. Solicitamos Deiziane, aluna da escola e tia de uma das crianças do Jardim II, para fotografar. Infelizmente essas fotos também apresentaram falhas técnicas.

Após essa apresentação, que ocorreu na sala do Jardim I, separamos as turmas. As crianças do Jardim II foram para sua classe e a professora deu-lhes folhas de ofício para que desenhassem a partir da história narrada. Enquanto uns desenhavam, outras crianças manipulavam os bonecos livremente. Algumas dessas crianças começaram a criar narrativas com os fantoches, a partir não somente da história apresentada, mas também de outras mediações experienciadas por elas nesse estudo e das histórias reelaboradas pelas crianças. Sobre o processo de criação, Leite (1998, p. 133) nos garante que “Ninguém cria do nada; nada pode ser criado sem referência anterior, sem pertencer à rede de construção coletiva do conhecimento”.

Dentro desse pensamento, podemos dizer que as crianças da educação infantil da Escola Antônio Sales criaram e recriaram suas narrativas históricas a partir da mediação vivenciada por elas nos espaços escolar e museológico, compartilhando sentidos com seus

⁷⁸ Ver no apêndice B a história “Um time de escritores que se chamava Padaria Espiritual”, apresentada para o teatro de fantoches.

pares, mediadores do museu, pesquisadora, professora e seus familiares. A atividade com o teatro de fantoches instigou a imaginação das crianças. Para Henri Wallon (1968, p. 89),

A criança repete nos seus jogos as impressões que acaba de viver. Ela reproduz e imita. Para as mais novas, a imitação é a regra dos jogos, a única que lhes é acessível, enquanto não puderam ultrapassar o modelo concreto, vivo, para atingir a ordem abstrata. Porque a sua compreensão não é, a princípio, mais do que uma assimilação de outrem, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel.

Consideramos as brincadeiras com o teatro de fantoches uma ação mediadora, que desencadeou um acontecimento importante na pesquisa - as narrativas apresentando sentido histórico e lúdico pelas crianças – que aconteceram no mês de dezembro, um pouco antes da 3ª visita ao Museu do Ceará. Outro acontecimento que deve ser registrado foi a presença da avó paterna da aluna Beth, que tem uma irmã gêmea e estuda com ela na sala do Jardim II. Durante todo o semestre, quem vinha deixá-las ou buscá-las era a mãe ou o pai. Nesse dia, a sua avó chegou para buscá-las. Como as meninas estavam bastante envolvidas com a brincadeira de “faz-de-conta”, não quiseram ir. A professora Ana ofereceu uma cadeira na entrada da sala. Desse lugar, a avó das meninas assistiu ao desenrolar das brincadeiras das crianças na sala de aula. Numa pequena distração nossa, observamos que Beth, em seu vai e vem na troca de papéis, foi até a avó para falar-lhe da história de Rodolfo Teófilo e de Antonio Sales através de umas reproduções fotográficas que ela havia retirado de dentro da maleta na qual guardamos os fantoches. Tais narrativas serão analisadas no terceiro capítulo – assim como as demais atividades mediadoras da intervenção.

A linguagem do teatro, em particular o teatro de fantoches, revelou-se um rico material de aproximação das crianças com a temática museológica. O Museu do Ceará, como já foi reiterado, faz uso do teatro como uma forma de expressão e aproximação entre as crianças e o Museu.

A atividade com os jogos de quebra-cabeças e da memória aconteceu no intervalo entre a 2ª e a 3ª visitas ao Museu. Antes dessa atividade, conversamos com as crianças sobre as visitas, perguntamos se elas gostavam de jogos da memória e de quebra-cabeças. Disseram-nos que sim. Partindo desse pressuposto, solicitamos às crianças que escolhessem os objetos para serem representados nos jogos. Os objetos escolhidos pela maioria foram: o bode Ioiô, a Calunga, a Maquete da Vila de Fortaleza e a boneca Dorinha. A nossa intenção com os jogos foi de exploração didática através desses materiais.

Foram construídos seis quebra-cabeças: 4 com os objetos citados e mais dois jogos com fotografias (um com a professora e sua turma de Jardim II), na escada do Museu; outro, com um grupo de crianças com máscaras da Dorinha e do bode Ioiô. Havia ainda dois jogos da memória, envolvendo diversos objetos do Museu. Podemos observar e refletir sobre essa atividade mediadora a partir das imagens fotográficas abaixo:



Figura nº 8

Jogos educativos

À medida que as crianças iam montando, elas iam comentando sobre os objetos. Quando terminavam, trocavam com os outros colegas. Percebemos que, no movimento dessa atividade didática, algumas crianças atribuíam a eles diversos sentidos. Havia aquelas que encaravam o “jogo” enquanto atividade pedagógica, como foi realmente proposto, e aquelas crianças que se envolviam na atividade considerando apenas o seu significado lúdico.

Em outras palavras, o jogo possui um fim em si mesmo, conforme pensam Brougère (1998) e Wallon (1968). É importante dizer que uma atividade pedagógica também pode ser lúdica – embora Brougère (2004) afirme que o jogo pode deixar de ser lúdico quando atribuído um sentido pedagógico. Costa (2002, p. 56) também nos alerta sobre o cuidado ao utilizarmos o jogo em contexto escolar, “[...] para que este, a exemplo do que acontece com a linguagem na escola, jogo não se torna degradado e divorciado da prática social que lhe dá sentido”.

Neste caso, não era uma atividade livre, e, sim, dirigida e didática, porém sob a forma de jogo, de atividade lúdica. Trouxemos essa discussão para este estudo com a intenção de mostrar a complexidade do jogo e não no sentido proposto aqui nesta pesquisa-intervenção, que vale apenas insistir, como material didático, isto é, com uma finalidade educativa. O jogo pode estar no contexto escolar, mas corre risco de ser “marginalizado”, conforme Brougère (1998). Nesse sentido, dizemos que o mesmo vale para o contexto museal, isto é, quando algumas propostas educativas intencionam transformar o museu em sala de aula.

3.6.2 Atividades realizadas na 3ª visita ao Museu

No que tange à 3ª e última visita, vale ressaltar que ela estava marcada para novembro. Todavia, o Museu do Ceará fechou as portas para o público escolar durante três semanas, devido à instalação do serviço de segurança interno da referida instituição e pelo fato de que, na última semana, ocorreu a realização da “Semana Paulo Freire”, de modo que as visitas somente foram possíveis em dezembro. Ainda tivemos que desmarcar, mais uma vez, a visita de dezembro porque a professora Ana não pôde ir. Nesse longo intervalo entre a 2ª e a 3ª visitas, realizamos atividades de recontação de histórias pelas crianças, desenhos, pintura livre, jogos de quebra-cabeças e de memória sobre os objetos do Museu do Ceará, mas selecionados pelas crianças. Fizemos uns e mandamos confeccionar outros, a partir dessas escolhas da turma. Selecionamos fotografias das visitas e de algumas atividades com as crianças para a construção desses jogos.

A contação de histórias por meio de fantoches foi nesse espaço de tempo. A preparação das paredes da escola também ocorreu nesse período, feita por um grupo de 10 mães do Jardim II e pela pesquisadora. Contamos ainda com o apoio do professor Nilton, de História, que nos auxiliou e solicitou ajuda de alguns alunos do Fundamental II para a preparação das paredes para a realização dos painéis individuais das crianças e do coletivo. A participação dos adolescentes foi muito boa, pena que não pudemos realizar um trabalho com eles, devido ao exíguo tempo da pesquisa, além do recorte do nosso objeto estar centrado na Educação Infantil.

Dentro dessa perspectiva cooperativa, na qual a pesquisa-intervenção estava caminhando, realizamos a **3ª visita** ao Museu do Ceará no dia 08 de dezembro de 2009. Diferentemente das visitas anteriores, nesse dia não houve o teatro da Dorinha. O mediador avisou-nos que a mediadora responsável por essa atividade havia viajado. Depois, dirigiu-se às crianças dizendo que Dorinha estava doente, por essa razão não viera ao museu. As crianças compreenderam logo, afinal, elas também faltam às aulas por esse mesmo motivo.

Durante as outras visitas com as crianças ao museu, algumas mães manifestaram desejo de conhecer o museu a partir das histórias contadas pelos seus filhos. Por essa razão, foram convidados por nós para participarem do processo da exposição que iniciou-se antes da última visita, sendo concluído após esse encontro da família das crianças do jardim II com o museu. A visita foi realizada com a presença de cinco mães, uma avó e dois adolescentes irmãos das crianças do Jardim II. Outras mães/pais nos procuraram para se justificar pelo fato de não poderem ir ao museu, devido ao trabalho. Nessa visita, foram 22 crianças, e ainda contamos

com a participação do professor Nilton, da professora Ana, da Marcelle Cabral e da Josélia Lima⁷⁹. Nesse dia, as crianças foram divididas em dois grupos.

As exposições visitadas foram escolhidas pelas crianças. São elas: Escravidão e abolicionismo e Fortaleza: imagens da cidade. O processo de escolha aconteceu em sala de aula e perguntamos quais as exposições que elas queriam visitar. A maioria das crianças disse: A sala da Calunga e a sala do bode Ioiô. Ambas correspondem, respectivamente, aos objetos das exposições citadas.

3.6.3 Atividades na escola após a 3ª visita ao Museu

Os desenhos conjugados a outros mediadores aqui registrados estavam em cena nessa intervenção em diversos momentos, como já foi reiterado. Por exemplo, nas contações de histórias após a visita ao museu e na própria cartilha da Dorinha, há espaço reservado a essa expressão gráfica. Percebemos que, em outros momentos, nos quais não estávamos intervindo, as crianças se utilizavam dessa linguagem do desenho para falar do museu – o que ocorreu em momentos nos quais a professora estava dirigindo suas atividades para outros fins educativos. De vez em quando uma criança vinha com uma narrativa, cujo conteúdo apresentava alguma cena dos objetos do museu ou de sua personagem mascote, Dorinha ou o bode Ioiô.

No tocante às pinturas, trabalhamos com essa linguagem plástica em dois momentos. Num deles, uma vez em sala de aula, por solicitação das crianças, pois disseram que nunca pintaram e queriam pintar com tinta. Foi num desses intervalos entre a 2ª e 3ª visita ao museu que trouxemos tintas, pincéis, papel 60k e rolinhos de espumas para a sala de aula. Solicitamos que as crianças criassem cenas através da pintura sobre o museu. Mas nesse dia, o que predominou foi a pintura livre.

O outro momento foi a pintura na parede, cuja temática se tratava da terceira visita ao museu. Nesse dia, organizamos as mesas fora da sala de aula (figura nº 9), formamos grupos com cinco crianças, conversamos com cada grupo sobre a pintura a ser realizada, cujo tema seria sobre a nossa mais recente visita ao museu (figura nº 10). Solicitamos que criassem cenas do que quisessem a respeito do Museu do Ceará. Enquanto isso, as outras crianças ficavam fazendo outras atividades livres. Concluímos essa etapa do trabalho nos três dias posteriores à visita ao Museu do Ceará.

⁷⁹ Josélia é mestranda do Programa de Pós-Graduação da UFC e membro do LUDICE.

A partir das imagens abaixo, podemos compreender melhor os procedimentos descritos, tendo como mediação a linguagem da pintura.



Fig. 9 Processo da pintura



Fig. 10 Crianças pintando



Fig. 11 Mães/filhos pintando

No que se refere ao painel coletivo, este foi pintado pelas mães/pais e seus filhos, figura nº 11, depois que os raios do sol iam desaparecendo da parede para nesta fazerem uma narrativa sobre a nossa última visita ao Museu. O tema seria sobre o nosso encontro com os objetos das exposições do Museu do Ceará. Assim, antes do final das tardes, entre os dias 09, 10 e 11 de dezembro de 2009, as mães participantes e alguns pais das crianças do Jardim II que iam buscar os seus filhos eram convidados a deixar a sua marca na parede interna da Escola Antonio Sales – parede essa que fora preparada com a contribuição de muitas dessas mãos colaboradoras nessa pesquisa-intervenção.

As rodas de conversas com as crianças antecipavam as atividades de desenhos, de contação de histórias, antes e depois das visitas museológicas. Fiz duas entrevistas com a professora: uma depois da primeira visita ao museu, a outra depois da terceira visita, além de muitas conversas informais. Com outros professores e profissionais da escola, conversamos informalmente sobre a pesquisa.

Com a direção da escola, realizamos uma entrevista videogravada e, com algumas mães, fizemos conversas informais, algumas destas registradas em vídeo. Foram importantes essas conversas, porque é nos discursos que percebemos as relações dialógicas e de poder imbricadas na cotidianidade escolar.

Foi realizada uma exposição na Escola Municipal Antônio Sales no período de 15 a 22 de dezembro de 2009, exposição essa que a intitulamos “Crianças, escola, museu: o que dizem as marcas do tempo?”⁸⁰. Essa exposição teve como objetivo apresentar à comunidade escolar o trabalho de pesquisa realizado durante o semestre na escola. As diversas atividades mediadoras da intervenção foram apresentadas através de imagens fotográficas como se fosse

⁸⁰ O texto de abertura da exposição encontra-se no Apêndice C.

uma fita de cinema. A imagem fotográfica abaixo é um exemplo do que foi mostrado na exposição. Nela estão imagens que narram as atividades de contação de história e de teatro de fantoches.



Fig. 12

Exposição

A exposição foi pensada a partir do espaço, o pátio interno da escola, constituído por duas paredes inteiras e de 7 colunas laterais, nas quais colocamos fitas cinematográficas coloridas. Aqui, nesta fotografia estão expostas as contações de histórias. Uma das fitas era composta só por imagens das crianças nas exposições do museu; a outra, de reproduções fotográficas das pinturas das crianças e das mães, isto é, processo da própria exposição, cujos painéis foram pintados em outro espaço da escola; noutra fita estão os jogos educativos sobre os objetos do museu, assim sucessivamente. Vale destacar ainda que numa parede ficaram textos resumidos sobre as histórias: do bairro Rodolfo Teófilo, da Escola Municipal Antonio Sales e do Museu do Ceará. Num espaço que fica um pouco mais recuado que dá acesso ao pátio, entrada para a biblioteca, expusemos fotografias dos escritores Antônio Sales e Rodolfo Teófilo, além de um breve texto sobre eles e de uma carta⁸¹ que reproduzimos do autor de “Aves de Arribação”, direcionada ao Eusébio de Sousa, primeiro diretor do Museu do Ceará (nessa missiva ele faz a doação da bandeira da “Padaria espiritual”, objeto do acervo dessa instituição, o qual reproduzimos numa imagem fotográfica e colocamos ao lado a carta do Antônio Sales).

Colaboraram na organização dessa exposição a professora Ana e a professora Rita (afastada da sala de aula por problemas de saúde e, hoje, trabalha na biblioteca), Rosemary (uma das mães das crianças) e as pesquisadoras do grupo de pesquisa LUDICE Marcelle Cabral, Josélia Lima e Ana Camila. Do processo da pintura, participaram as crianças do Jardim II e suas mães: Mirtes, Patrícia, Lidiane, Luciana, Maria, Vera Lúcia, Djeane, Marli,

⁸¹ Ver carta no Anexo J - Pode ver também no livro “Antonio Sales e sua época” de Wilson Bóia. A bandeira da Padaria encontra-se no Museu do Ceará.

Jéssica, Rosemary e o professor Nilton, que solicitou ajuda de alguns adolescentes do Ensino Fundamental II no processo de preparação da parede que seria o painel individual das crianças.

Vale lembrar que a vice-diretora Fernanda⁸² foi quem fez a abertura da exposição juntamente conosco. Nesse dia, contamos com a presença dos alunos do turno da tarde e seus professores, bem como de familiares. Após o fim da exposição, a diretora solicitou algumas imagens. Fizemos a doação de praticamente quase todas as imagens e textos, que hoje se encontram expostos na biblioteca e em outros espaços da escola.

Benjamin (1994) pensa dialeticamente o papel da imagem, referindo-se à imagem fotográfica. O autor reconhece a ampliação do campo visual que a imagem possibilita. Importa ressaltar que fizemos uso tanto da imagem fotográfica, quanto da videografada. No que diz respeito ao contexto desta pesquisa-intervenção, temos como estratégias metodológicas esses instrumentos, por compreendermos que, através da imaginação e destas lentes, alargaremos o nosso campo visual em relação aos modos de se expressar das crianças no espaço museal e escolar. Todavia, não podemos esquecer estas palavras de Souza (2003, p. 79): “Uma imagem técnica esconde conceitos e sentidos que lhe deram origem; portanto, decifrá-la é procurar reconstituir o texto ou os textos que tal imagem contém”. Nesse sentido, debruçar-nos-emos sobre as condições de produção, nas quais as imagens são produzidas e em que as palavras são ditas, porque são de suma importância para o exercício da reflexão e da escrita. A fotografia e a videografia contribuíram registrando as intervenções em diversos momentos, tanto no espaço escolar, quanto no espaço museológico.

3.7 Leituras que as crianças fizeram do Museu a partir das categorias de análises

As nossas lentes foram ampliadas, possibilitando analisar a mediação, o discurso e os espaços nos quais a experiência foi realizada. Estas são as três categorias teóricas dessa pesquisa-intervenção: [1] a MEDIAÇÃO é a nossa categoria central, pensada a partir dos pressupostos vigotskianos, discutida no último tópico do primeiro capítulo; [2] o DISCURSO, de extrema importância, tem como principal teórico Bakhtin (as análises do capítulo seguinte foram realizadas a partir da teoria da enunciação deste autor); [3] o ESPAÇO, que o consideramos como uma categoria fundamentada na concepção de Michel de Certeau, de compreender as relações entre os deslocamentos de posicionamentos.

⁸² Nome fictício

O espaço pode ser criado e recriado. Este foi constituído num entrecruzamento dos espaços museal com o espaço escolar, os micro-espaços social, histórico e cultural. O deslocamento das mesas, cadeiras da sala de aula, por algumas horas “criou” no pátio outro espaço: espaço de trabalho, de arte, de ludicidade e de fantasia, enfim, de representações. O espaço é uma abstração, socialmente construído. É como diz Michel de Certeau, “um lugar praticado”. Em outras palavras, a escola e o museu foram espaços vividos nessa experiência de mediação.

Os registros dessas ações mediadoras constituíram o corpus da pesquisa-intervenção que possibilitou definir outras categorias: as empíricas. Estas são resultados de reflexões e análises no processo deste estudo. São elas: leitura lúdica, leitura museológica e leitura histórica que as definimos do seguinte modo:

Leitura lúdica – Compreendemos ser a leitura que a criança faz por meio das lentes da cultura lúdica, isto é, das experiências relacionadas à sua realidade social e cultural e que é constituída das representações de infância veiculada nos artefatos lúdicos e das práticas sociais dos grupos infantis. A partir desse acervo e da singularidade vocabular, a criança é capaz de atribuir significados aos mais diversos objetos culturais.

Foi assim que esses artefatos ganharam novas significações a partir do olhar e da leitura infantil. Por exemplo, o uniforme da guarda nacional virou roupa de príncipe, a bandeira da Padaria Espiritual transformou-se em um tapete voador, a batina do Padre Cícero virou roupa do mágico, a Calunga foi presa pela bruxa, uma das urnas funerárias indígenas virou caldeirão de fazer espinafre e o fardão da academia Brasileira de Letras, que pertenceu ao Gustavo Barroso, transformou-se na roupa do Marinheiro Popaye.

Leitura museológica – Compreendemos ser a leitura que a criança leva em conta a dimensão discursiva dos objetos e que resulta da apropriação dos recursos mediadores, ou seja, que atenta para o status que os objetos adquirem no espaço museal e que está relacionado à ideia de preservar, expor, pesquisar, comunicar, mas que não se restringe somente a isso. Exemplificaremos a leitura museológica a partir de algumas ações museais realizadas na pesquisa: a contação da história “Cadê minhas coisas”, pelas crianças. Mila é quem narra a história, auxiliada por algumas colegas. A cena completa encontra-se no capítulo das análises. Aqui recortamos um enunciado no qual a criança se pergunta através da voz da personagem: “Dorinha pensou e disse que... que fazer?...”

Leitura histórica – Compreendemos ser a leitura que a criança faz tendo em conta as relações entre o presente e o passado tal como significadas nos objetos. Diz respeito à capacidade que a criança tem de problematizar, comparar e refletir sobre a relação entre as

peças e destas com os objetos na coexistência das temporalidades. A criança de educação infantil ainda está em vias de elaboração do conceito de tempo histórico.

Entre as leituras aqui definidas, consideramos a leitura histórica a mais complexa para as crianças de Educação Infantil, porque estas ainda não se apropriaram dos “conceitos científicos”, dentre estes os “conceitos históricos”, como nos lembra Vigotski (1999). Mas, a partir dos “conceitos cotidianos”, elas podem fazer uma aproximação a esses conceitos a sua maneira. A qualidade da mediação nos espaços culturais como a escola e o museu podem contribuir decisivamente nesse processo. No capítulo das análises traremos alguns exemplos para clarificar o que estamos denominando de leitura histórica a partir da concepção das crianças de educação infantil.

No último capítulo a seguir, será abordado as diversas ações mediadoras vividas pelas crianças a partir das categorias de análises aqui definidas. Por exemplo, na “Oficina do objeto”, podemos observar, leitura lúdica, museológica e histórica, assim como nas visitas ao Museu, nas rodas de conversas e nas contações de história com ou sem fantoches, etc. Vale lembrar que estas leituras podem coexistir numa mesma mediação educativa seja no espaço escolar ou no espaço museológico. A mediação entre o espaço escolar e espaço museológico ampliou o campo da narrativa, da visualidade e da imaginação que a multiplicidade de leituras das crianças de EI fizeram do Museu do Ceará dão testemunho.

4. QUAL O CAMINHO PARA TRADUZIR OU INTERPRETAR OS DADOS DA INTERVENÇÃO?

Os caminhos são muitos, mas qual o mais pertinente para traduzir os dados de uma pesquisa-intervenção? É com esta indagação que iniciaremos as análises das ações mediadoras que possibilitaram conhecer a dimensão de uma mediação educativa com crianças de educação infantil nos espaços escolar e museológico. Nessa perspectiva, começaremos o exercício analítico pela experiência-piloto, e mais adiante, debruçar-nos-mos sobre as ações mediadoras da pesquisa descritas no capítulo metodológico que contribuíram para esta escritura dissertativa.

4.1 Experiência-piloto: entre segredos e descobertas

A experiência-piloto foi realizada na Escola Municipal Educador Paulo Freire, com crianças de uma classe de Jardim II, no primeiro semestre de 2009. Foram 8 encontros e uma visita ao Museu. Este espaço constituiu-se para as crianças, como nos lembra Benjamin (2005, p. 135), em “espaços que suscitam sonhos”. Não somente sonhos, mas reflexões, estranhamentos, segredos e descobertas. Entre gestos e palavras, destacaremos o relato de duas cenas do estudo-piloto nas exposições a seguir na exposição **“Escravidão e Abolicionismo”**.

Esta visita foi mais para observação do que uma mediação propriamente dita, pois esse era o nosso propósito. Ao adentrarmos na exposição “Escravidão e Abolicionismo”, a mesa na qual foi assinada a libertação dos escravos no Ceará, em 1884, chamou a atenção de um grupo de quatro meninos, mas por outras razões. As crianças foram logo se agachando para ver de perto as imagens esculpidas na parte superior das pernas da mesa. Esta era de cor preta e de estilo colonial. Na penumbra do espaço museal, seus detalhes não são visíveis para um olhar apressado e as imagens de animais esculpidas nas pernas da mesa fogem ao campo visual de um adulto. Os meninos pareciam admirados com as figuras esculpidas na madeira que constituem a base do objeto. No momento, falavam entre eles. Ao me aproximar, o assunto foi encerrado.

A partir do que foi dito, é importante refletir sobre a condição da criança. Nesse sentido, a filósofa Jeane-Marie Gagnebin faz a seguinte observação:

[...] sendo pequena, tem outro campo de percepção; ela vê aquilo que o adulto não vê mais, os pobres que moram nos porões cujas janelas beiram a calçada, ou as **figuras menores na base das estátuas** erigidas para os vencedores. A incapacidade infantil de entender direito certas palavras, ou de manusear direito certos objetos também recorda que, fundamentalmente, **nem os objetos nem as palavras estão aí somente à disposição para nos obedecer, mas que nos escapam, nos questionam** – podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis. (GAGNEBIN, 2005, p. 180. Grifos nossos).

A autora chama a nossa atenção para os modos de percepção da criança pequena. Esta, por não ter ainda o olhar naturalizado dos adultos diante das coisas, é capaz de estranhar, às vezes, os objetos mais simples. A primeira frase negritada remete-nos à experiência-piloto, com as crianças da Escola Municipal Paulo Freire, onde logo perceberam o que parecia escondido: as imagens esculpidas na base da mesa. Na segunda frase destacada, podemos inferir, em conformidade com a autora, os sentidos tanto das palavras quanto dos objetos, que, na sua heterogeneidade, escapam-nos e interrogam-nos. As palavras e os artefatos têm significados múltiplos e podem ganhar uma dimensão simbólica pelas crianças, assim como na arte.

Outro grupo, só que de meninas na mesma exposição, cochichavam nos ouvidos umas das outras, riam muito. De que riam? Não fui autorizada a saber, pois cada vez que nos aproximávamos com a câmera, elas afastavam-se. Infelizmente, não captamos nenhuma palavra. Este sinal foi no sentido de dizer que aquilo que elas falavam representava segredos entre elas. Porém, posso inferir que se relacionava com a boneca Calunga, pois os seus olhares se direcionavam a esse objeto. Enfim, não fomos autorizadas a participar daqueles segredos. O que podemos dizer desses gestos? O que dizem e o que escondem cada uma dessas expressões? O que dizem e o que pensam as crianças sobre a Calunga?

Outra cena do piloto que merece ser destacada faz parte da exposição **“Padre Cícero: mito e rito”**, no intuito de compreendermos as múltiplas leituras que as crianças fizeram dos objetos do Museu. Quando fomos passando por essa exposição, uma criança gritou admirada: “Olha a roupa do mágico!”. Não focalizei um grupo pequeno de crianças. Queríamos ver o todo, o que foi complicado. Observamos que as crianças em dupla, trio, quarteto formavam pequenos grupos e ficavam vendo livremente os objetos e trocando ideias com seus pares. Apesar do barulho que se instalava, foi importante essa troca de ideias no sentido de perceber a relação entre as próprias crianças e delas com os objetos. Foi no meio dessa euforia das crianças que escutamos o enunciado citado. No dia seguinte, na escola, numa “Roda de conversa” com as crianças sobre os objetos, conversávamos o seguinte:

Pesquisadora: Qual o objeto que mais você gostou?

Criança: Do bode Ioiô e da roupa do mágico.

Pesquisadora: Por que você acha que aquela roupa era do mágico?

Criança: Porque é preta e tem um chapéu preto.

Pesquisadora: E vocês também acham que aquela roupa era do mágico? (dirigindo a outras crianças)

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Crianças: Porque é preta e tem chapéu também preto.

Pesquisadora: E do bode, por que você gostou dele?

Criança: Porque ele ficava brincando de pega-pega com as crianças. (referindo-se à história contada pela monitora).

A roupa do mágico foi uma identificação que a criança encontrou com a batina do Padre Cícero. No museu, não houve uma mediação na hora da expressão desse enunciado. Contudo, quando a questão surgiu novamente em sala de aula, a pesquisadora fez a intervenção com o objetivo de entender a leitura feita pela criança sobre essa representação. As roupas, as cores, de uma forma geral, estão repletas de simbolismos. Elas carregam diversos valores (econômico, social, religioso, magia, dentre outros) nas suas diversidades de representações. A atribuição dada pela criança está relacionada às referências que ela tem do mágico: aquele que se veste de preto, “tem um chapéu também preto”. O convite para olhar está carregado de espanto e admiração. Não esperava encontrar no museu uma roupa do mágico. Porém, depois de ouvi-las, esclareço sobre o dono da roupa. Perguntei a elas se já ouviram falar do Padre Cícero. Algumas disseram que sim. Uma das crianças disse que já viajou a Juazeiro do Norte com a mãe. Vale ressaltar que, embora as crianças ainda não tivessem conhecimento sobre algumas histórias contadas sobre o Padre Cícero, registramos aqui exemplos que se aproximam da interpretação dada por elas sobre o mágico. Histórias contadas e cantadas por cordelistas e repentistas, certamente, não faltam no imaginário popular. Ramos (1999, p. 43) nos lembra, através da literatura de cordel de João de Cristo Rei, o caso do chapéu agarrado à parede, que narra um fato na vida do “Santo Padre” na época de seminarista. Assim dizem os versos: “quando no seminário/os seus colegas ocupava/os tornos lá da parede/na hora que ele chegava/que torno nela não via/nela o chapéu sacudia/e pregado ele ficava.” – poesia popular que apresenta a figura do Padre Cícero como uma espécie de mágico. Outra história nos faz lembrar essa semelhança: é o caso da hóstia, transformada em sangue. Todas essas questões, de algum modo, têm um quê de magia. As crianças, assim como os adultos, vão inferindo e atribuindo sentido às coisas de acordo com suas experiências do mundo sociocultural em que vivem.

Sobre o bode Ioiô, podemos dizer que é um dos objetos preferidos das crianças. As histórias contadas sobre o animal aproximam ainda mais as crianças que, em sua maioria, gostam de animais. Algumas narrativas trazem o lado brincalhão de Ioiô e fazem os pequenos ouvintes se encantarem com o caprino.

4.2 Cartilha da Dorinha: aproximando as crianças do museu

Este foi o primeiro recurso mediador da intervenção entre as crianças e o Museu. A apresentação desse material pedagógico foi em sala de aula. As atividades iam sendo feitas aos poucos. Há atividades da cartilha para serem feitas com alguém mais velho da família, com um avô (ó), ou com os próprios pais das crianças, etc. Como podemos verificar nas figuras 13 e 14, a primeira trata-se de um desenho que o menino fez na companhia do pai. Este desenhou um trem, brinquedo da sua época de infância. A criança desenhou um personagem da TV, o Bob Esponja, representativo de sua cultura lúdica contemporânea.

Na segunda figura, a tia da criança fez uma boneca de pano em memória de suas brincadeiras de infância, em companhia da sobrinha. Esta, por sua vez, desenhou uma bicicleta – objeto de suas ações brincantes no presente. Abaixo, colocamos exemplos de uma dessas atividades realizadas pelas crianças da escola Antonio Sales e que compõem a cartilha:

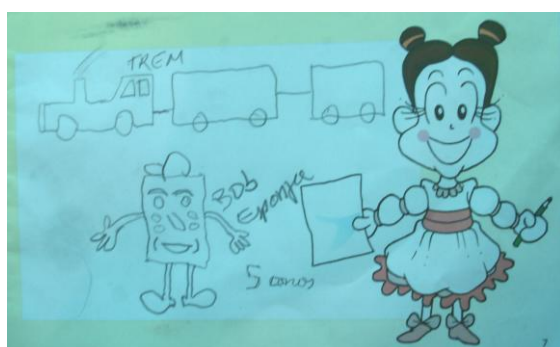


Fig. 13

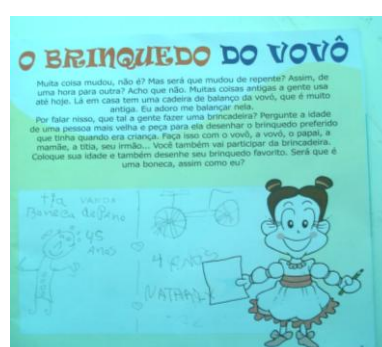


Fig. 14

A cartilha ficou circulando entre a escola e as casas das crianças. Cada criança recebeu do museu uma cartilha. Uma das mães chegou a comentar com a professora que a filha passava horas olhando a cartilha. Outras afirmavam o interesse que tal material havia despertado nos filhos. Quando a cartilha ia para casa, no dia seguinte as crianças vinham logo dizendo “Olha o desenho que fiz com o meu pai”; “Fiz com a minha tia, que brincava com

boneca de pano”. Já outra me dizia: “esse desenho é o meu, esse outro é de minha avó”. Estas falas mostram a aproximação que esse material possibilitou entre a família e os filhos, relação essa distanciada pelo ritmo do trabalho na sociedade moderna, pelas novas mídias. A respeito disso, Benjamin (2002), crítico da modernidade, já nos alertava sobre esse distanciamento ao falar do processo de aceleração de industrialização, que subtrai o tempo das famílias, e da “expropriação” de um modo de fabricação artesanal de brinquedo que se mercantilizava.

Assim, esse material didático possibilitou a aproximação das crianças com o museu, até então um lugar desconhecido e abstrato que, no decorrer das intervenções, tornou-se um lugar lúdico, poético e que tem objetos antigos que se relacionam com o tempo presente. Estes nos ajudam a compreender as relações dos homens/mulheres e crianças no tempo. Vale dizer que os objetos do presente também podem lá estar. O mais importante é pensar o museu como um lugar de construção de memórias e de reflexões, como nos garantem Mário Chagas (2006) e Ramos (2004). Podemos também dizer que é um lugar de produções de subjetividades, afetividades podendo ser também lúdico para as crianças de educação infantil.

4.2.1 A função mediadora da contação de histórias

Outra ação mediadora, que esteve presente durante todo o semestre, foi a contação de histórias – em particular, “Cadê minhas coisas” e o “O encontro de Dorinha com o Bode Ioiô”. Estas histórias foram contadas por mim e pela professora e recontadas diversas vezes pelas crianças, dada a significância que representaram para as crianças do Jardim II.

A história “Cadê minhas coisas?” foi contada pela primeira vez no dia 26 de agosto de 2009, tendo como atividade proposta a linguagem do desenho para as crianças expressarem graficamente, como já reiteramos no capítulo anterior. Vale registrar mais uma vez que este livro provocou outros desdobramentos. Em outubro do corrente ano, Mila levou o livro para casa. No dia seguinte, em sala de aula, escutamos o seguinte depoimento de sua mãe: “A minha filha contou a história pra mim, pr’o pai dela várias vezes, só largou o livro quando foi dormir”. Ao relatar esse fato, perguntou-me: “Onde posso encontrar esse livrinho pra comprar?” Nesse sentido, podemos inferir a afetividade e a identificação das crianças com a personagem do livro, a Dorinha. O conteúdo da narrativa provocou o início de uma leitura museológica e histórica, ao discutir ideias de preservação e da historicidade dos objetos.

A partir das falas de algumas mães sobre o envolvimento de seus filhos com a história “Cadê minhas coisas”, podemos dizer que esta história instigou as crianças a

pensarem sobre as relações com as coisas para cada uma delas, ou seja, ao tratar sobre os cuidados com os objetos.

Na figura 15, abaixo, que foi videogravada pela professora Ana, podemos observar um desses momentos do reconto da história “Cadê minhas coisas”⁸³ por Mila, no dia 25 de novembro de 2009. Segue a transcrição infantil:



Fig. 15

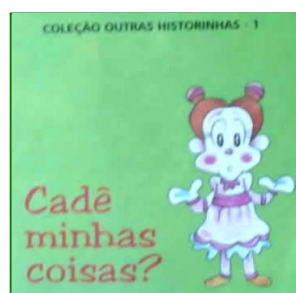


Fig. 16

Mila – Era uma vez, a Dorinha pegou a boneca da sua avó para brincar. Aí, deixou a boneca da avó dela toda quebrada. (Jamile vai passando as páginas, como se “lesse” realmente as palavras) (...) Não ouviu o choro da sua mãe e se enrolou e foi dormir. Antes disso, foi para o banheiro e não achou a escova que a amiga dela trouxe de Juazeiro. (passa a página). Antes disso, saiu, do bãe (banho), não achou a toalha cor-de-rosa. Não... As roupas não tava no armário...

Anita –interrompe: na gaveta...

Mila ... na gaveta, nem tava a bicicleta, nem o abajur, nem a cama. (passa a página) Foi olhar na caixa de brinquedos, se eu...

July – interrompe falando ao seu ouvido: só tinha a cabeça do palhaço.

Mila – ...só ti nha a cabeça do palhaço de fiapos. (vira a página) Ficou triste... pensou e pensou... (novamente vira a página). Antes de ir a casa da sua avó que virou areias e bancos quebrados (muda a página) e Dorinha **pensou e disse que... que fazer?**... (passa a página) Aí Dorinha cochilou, desmaiou no sofá e dormiu. (vira a página).

Anita – e a mãe dela voltou, completa.

Mila E exatamente disse: se acorda minha filha. A hora que se acordou **resolveu cuidar direitinho das coisas**. (vira a folha) Então, Dorinha, naquela tarde, Dorinha **queria cuidar da boneca da sua avó, mas só que já tava tarde**. Era um dia de sol e **ela foi passear com a boneca da sua avó**.

Na primeira parte da história narrada por Mila, ela vai narrando a sequência dos acontecimentos, seguindo as imagens e as lembranças de algumas palavras que ficaram marcadas em sua memória. David, que está na foto acima, tentou desconcentrar a leitura de Mila ao jogar uma bolinha para outro colegar, mas não conseguiu. Ela contou até o final, lendo através das imagens, pois ainda não é alfabetizada.

⁸³ Ver Anexo K– cópia da história “Cadê minhas coisas”.

Durante a contação de Mila, outras duas crianças interromperam esta narradora numa tentativa de ajudá-la a narrar. Mesmo com essas interrupções, ela não perdeu o fio condutor de sua história. Mila envolvida pelas angústias da boneca, interrogou pensativa: “que fazer?”. Este questionamento da criança não está nas páginas do livro. Tal expressão mostra a capacidade de criar e de refletir de Mila na reconstrução da narrativa, simultaneamente ao pensar na reconstituição da boneca. Aqui, podemos afirmar um indício da leitura museológica, quando o sentido de preservação é considerado por Mila, mobilizado por um objeto destruído e que fora significativo para a mãe da Dorinha.

Para Vigotski (2002, p. 39), a criança, ao fazer uma pergunta, demonstra organização do pensamento, ao planejar uma ação; embora, dada a pouca idade, ainda não consegue “realizar todas as operações necessárias”. A interrogação e a inquietação do personagem pela voz da Mila apresentam sinais problematizadores. O mesmo autor garante que, numa situação imaginária, a criança se apresenta “maior do que realmente é”, ou seja, mais madura intelectualmente. É o que podemos dizer de Mila, ao reconstruir a história, sem se limitar ao simples narrar, procurando refletir sobre uma ação praticada pela personagem central do livro.

A destruição da boneca poderia ter sido só no sonho, como foi o caso da casa da avó, que se transformou em areia, e também os bancos da praça que estavam quebrados. Ao ser acordada pela mãe, toma uma decisão: cuidar direito das coisas. Mila retomou o final que a autora Kênia Rios dá à história ao falar dos sentimentos de querer cuidar da boneca, quando diz: “mas só que já tava tarde”, ou seja, não tem mais jeito, a boneca estava toda quebrada, não tinha como recuperá-la, nem onde comprar outra igual, aquela era única, pois era bem antiga. Porém, Mila, não satisfeita com o destino da boneca, reuniu alguns fatos da história com o seu desejo de ver essa boneca salva da destruição. Assim, ela reelaborou outro final para a história, auxiliada pela imagem de Dorinha com a boneca na última página do livro, isto é, Dorinha sai para passear com esse objeto, significando que, de alguma forma, ele foi recuperado, mesmo que fosse apenas, na sua narrativa. A criança não diz, mas há uma possibilidade imaginada por ela, já que, no final, a boneca reaparece na história.

As crianças, conforme Benjamin (2002), adentram nas imagens dos livros infantis e são capazes de, através dessas imagens e de palavras criativas, elaborar suas próprias histórias. (Re)criam também a partir de outras experiências compartilhadas e escutadas no seu cotidiano. Elas leem as imagens antes de começarem a decifrar os signos da língua escrita. É o que nos dizem imagem a 17 e a transcrição de mais uma história que foi mediadora dessa pesquisa-intervenção.



Fig.17



Fig. 18

Num dos momentos das atividades desenvolvidas após a visita ao museu, Beth, atendendo à sugestão da pesquisadora para escolher um livro⁸⁴ e recontar a história, escolheu “O encontro da Dorinha com o bode Ioiô”⁸⁵.

Beth – A Dorinha foi no museu, aí ela entrou no museu. (passa a página) Aí, viu uma porta, viu...

Larina – uma grade... e fez um desejo e jogou. (completa sorrindo ao lado da amiga, enquanto visualiza as imagens do livrinho)

Beth – ... fechou os olhos e jogou a moeda. (vira a folha)

Larina – passa. (referindo-se à página e acompanhando solícita a amiga).

Beth – ... ela viu uma porta, quando ela abriu, voltou pra cidade de novo. (vai falando e folheando vagarosamente o livrinho). O bode...

Larina – saiu correndo... (olha para o livrinho nas mãos da amiga sentada ao seu lado)

Beth – ... saiu correndo pela rua, ela disse...

Larina – quase que derrubava... (sorri). Quase me derrubava...

Beth – **Ei bode, seu bode... seu doido! Quase que ME derrubava... esse bode doido.** (passa a página) **ELA** tava com uma **roupa toda cheia de cajuzinho...**

Pesquisadora – Só um minutinho... Vocês estão escutando? Fala um pouquinho mais alto Beth. Ela está contando muito bem...

Larina – Ah! Eu também conto bem...

Pesquisadora – Eu sei, já tenho o registro da história que você contou...

Beth – Ela pegou a bolsa e perguntou onde que era pra pegar o ônibus. (mostra o livrinho para a amiga) Ela disse pra pegar...

Larina - Pegar o ônibus. (vira a página) Mas o bode dispara pelo ar e... (Neste momento Beth tenta passar a página) Não passa agora não!! (Beth volta a folha) O bode apareceu lá...

Beth - e disse...

Larina - ...e disse para a Dorinha.

Beth – E disse para a Dorinha pra ela **montar nele...** (vira a folha) e fez a **bobeira nele.**

Beth - Aí o bode... **não**, o bode...

Larina – é aqui, ó. (aponta para a imagem)

Beth – Não, o bode correu, se machucou e ficou rindo. (passa a página) Ela pegou um suco e deu para o bode.

Larina – Não, ela pegou um suco para beber e antes que ela foi beber, o bode apareceu.

Beth – E ela se deperdiu...

⁸⁴ Dentre os livros apresentados, já eram conhecidos das crianças: “Cadê minhas coisas?”, “O encontro da Dorinha com o bode Ioiô”, “É pra ler ou é pra comer?”. Outros, nesse dia foram apresentados: “As aventuras da memória” e “Árvores e cidades”.

⁸⁵ Ver anexo L – a história “O encontro de Dorinha com o bode Ioiô”.

Mário – Despediu menina!... (fala enfático corrigindo a colega). O bode. O bode é um boneco agora, aí. (Referido-se ao desenho da história).

Beth – E ficou chorando porque o bode virou...

Mário – um boneco.

Beth -...Um boneco e jogou a palha. (referindo-se ao bode ioiô empalhado no Museu)

As narrativas nos fazem lembrar as palavras de Benjamim (1994, p. 213) que afirma: “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia”. Nessa história infantil, as interferências dos colegas indicam que estes participavam ativamente do narrar. Percebemos que a criança que contava produzia sentido nas outras crianças que escutavam. A história partilhada entre as crianças instigou a imaginação, a mediação entre crianças e os modos de subjetivação destas.

Podemos dizer que a criança, a partir das experiências das visitas ao museu e das atividades da cartilha “As aventuras da Dorinha no Museu do Ceará”, ampliou sua imaginação. Assim, Beth reuniu essas vivências e sua criação e foi juntamente com Larina agregando à história da autora Kênia Rios outros sentidos. Por exemplo, Beth sabia que o contexto no qual a história se desenrola é a Praça do Ferreira. Mas ao visualizar o desenho da Dorinha passando logo na primeira página perto do Museu, tratou logo de mudar o espaço dos acontecimentos narrativos. A criança buscou logo o ponto alto da narrativa, ou seja, o encontro do bode com a boneca. “Ei bode, seu bode... seu doido! Quase que **me** derrubava... esse bode doido. **Ela** tava com uma “roupa toda cheia de cajuzinho...”. Os pronomes pessoais ora se confundem, ora se alternam: “Me/Ela”. O bode quase derrubava a Dorinha, mas, nesse momento, a criança se transporta para a narrativa, é como se a criança estivesse vivendo as ações da boneca.

Observando a imagem, podemos ver que o vestido de Dorinha não tem nenhum cajuzinho, contudo Beth garantiu que Dorinha estava com uma “roupa cheia de cajuzinho”. A criança, ao reelaborar a narrativa, acrescentou outros detalhes que também não estão presentes nem na história, nem nos desenhos – como podemos observar na seguinte frase: “Ela pegou a “bolsa” e perguntou onde que era pra pegar o ônibus”. Em nenhuma das imagens visualizamos este acessório. Ao perceber a ausência desse objeto nas imagens lidas, Beth acrescenta-o à história. Beth e Larina não fazem referência ao passado, como propõe a reflexão da autora do livro ao tematizar os objetos ônibus/bonde, tempo antigo/presente e os modos de vestir-se do passado. As duas crianças que estão protagonizando a história criam situações que, naquele contexto da vida caprina, ainda era possível, isto é, “montar” no bode Ioiô. Mas, logo adiante, afirma: “bobeira nele.” Em seguida, temos esta fala não concluída:

“Aí o bode... não, o bode...”, o que pode ser uma referência à advertência museológica: não pode montar, não pode tocar. Ao que nos parece, as expressões “bobeira nele”, “não...” podem ser presença de outras vozes no discurso do narrador tais como o discurso museal, da professora e da pesquisadora, interditando a manipulação dos objetos.

Bakhtin (apud, Faraco 2009, p. 67) diz que “as relações dialógicas podem permear o interior do enunciado, mesmo o interior de uma só palavra, desde que nela duas vozes colidam dialogicamente”. Nesse sentido bakhtiniano, dizemos que as crianças internalizaram os discursos (re)significando a seu modo cada palavra proferida.

Assim, Beth, sabendo que o bode gosta muito de brincadeira, conforme escutou lá no Museu do Ceará, fez disso um pretexto na sua narrativa lúdica, quando o animal solicita à boneca que montasse nele. O Bode, entretanto, engana a Dorinha e sai correndo. No entanto, ele se machuca nessa corrida. Mesmo machucado, ri da Dorinha. Esta, logo esquece a má criação de Ioiô e oferta-lhe um suco. Nesse momento, Larina discorda de Beth, o suco era para Dorinha, só que o Bode Ioiô apareceu. E a boneca decide ofertar ao Bode o suco que Dorinha havia comprado para ela, como podemos ver nas imagens lidas segundo as crianças. No final, Dorinha se despede do Bode Ioiô. Nesse momento, Mário (camisa vermelha, fig. 17) que estava sentado mais afastado desse grupo se aproximou e corrigiu a colega: “Despediu, menina!”, quando Beth disse, “E ela se deperdiu...”. As crianças observaram as imagens com interesse e Mário fez uma observação comparativa entre a imagem do bode vista no livro e a imagem do bode que está no museu ao dizer: “O bode. O bode é um boneco agora, aí”.

Beth, tomando a palavra, acrescentou: “E ficou chorando porque o bode virou...” segundo as palavras de Mário, “um boneco”. Beth, instigada por este, concluiu que o bode, que tinha vida, hoje se assemelha a um boneco porque está empalhado. Por isso, a criança atribuiu ao animal uma tristeza, ao referir-se ao choro dele por ter se transformado num objeto estático, que não pode mais correr, brincar e fazer suas brincadeiras que fizera no passado pelas ruas de Fortaleza. Com este final, as crianças dão a entender que compreenderam o sentido histórico que a autora do texto pretendeu, porém se apropriando a seu modo dos acontecimentos, fazendo do encontro da Dorinha com o bode um momento de brincadeira.

4.2.2 As possibilidades do teatro de fantoches nas brincadeiras livres

As cenas que seguem aconteceram depois de uma apresentação de uma história com fantoches que foi intitulada “Um time de escritores que se chamava Padaria Espiritual”. Após essa história, foi solicitado às crianças desenhos sobre a mesma. Deixamos os bonecos de

fantoche à disposição das crianças para que as mesmas manipulassem livremente. Enquanto umas desenhavam, outras manipulavam os fantoches. Assim, tivemos que optar pelo que iríamos focalizar: as atividades de desenhos ou as brincadeiras livres com os fantoches? A professora Ana, atendendo à solicitação de algumas crianças, entregou, ainda, os jogos de quebra-cabeças e da memória sobre os objetos do museu. Eram muitas atividades acontecendo ao mesmo tempo, muitos interesses em jogo. Fizemos a opção pelas brincadeiras de fantoches, pois as outras já tínhamos observado noutras ocasiões. No primeiro momento, as crianças manipularam os fantoches, brincaram um pouco e passavam para outros colegas. A partir do momento que iam perdendo o interesse, iam deixando-os sobre as mesas para se dedicarem as outras atividades. Depois, um pequeno grupo de criança, constituído por duas meninas e um menino, apropriou-se dos fantoches e dos bonecos, inventando e reinventando a história a partir de suas perspectivas infantis.

É importante reiterar que participamos dessas cenas filmando e mediando. Na maioria das vezes, a nossa participação foi como observadoras. O cenário das narrativas foi a sala de aula do Jardim II. Nesse espaço, as crianças manipulavam os fantoches e bonecos. Yves passou a maior parte do tempo preparando o seu personagem, “Rodolfo Teófilo”. Em outros momentos, durante a apresentação, interrompia a cena para arrumar os artefatos do boneco (casaco, chapéu, maleta e o cavalo). Já as nossas protagonistas davam muito movimento às cenas, trocavam de papéis ora como atrizes, ora como apresentadoras, ou ainda como dirigentes dos acontecimentos histórico-teatral-brincantes.

Nas próximas linhas, seguem as principais cenas protagonizadas por Beth, Yves e Eliza e algumas imagens de alguns momentos que marcaram o desenrolar dos acontecimentos.



Fig. 19 Beth encenando



Fig.20 Beth e sua avó



Fig. 21 Renata com fantoches

Reelaboração pelas crianças da história “Um time de escritores que se chamava Padaria Espiritual”

No início de dezembro de 2009, eu e a professora Andrea apresentamos a referida história por meio do teatro de fantoches. No primeiro momento, reunimos a turma do Jardim I e Jardim II. A brincadeira de faz de conta aconteceu no segundo momento, após o intervalo na sala do Jardim II.

Cena I do teatro de fantoches

Beth – Olha! Eu vou apresentar o **Antônio Sales**, porque o Antônio Sales **já morreu** e eu quero apresentar ele. (manuseando o fantoche).

Então eu vou contar uma história que **eu sou o Antônio Sales**. E eu vou contar uma história de mim, **quando eu era pequeno**. Pessoal, quando eu era pequeno não tinha nem canto, ficava todo tempo **trancado em casa** porque a rua parecia um... um... poço (faz um gesto de pequeninho com os dedos). Aí eu ficava brincando todo dia com os **meus brinquedos, não saía de casa nenhuma vez**, nem para o parque comprar alguma coisa que a mãe pedia para comprar. Aí eu... **quando foi crescendo**, crescendo... a rua... eu podia... eu disse: pai, posso ir brincar? Pode. Aí a **Fortaleza cresceu**, cresceu, cresceu, aí eu morri. **Eu tava ficando muito velhinho**, aí **eu morri**.

(...) Ei! Aqui (apontando uma fotografia do escritor) é eu com meu... Eu aqui, **eu tô velho**, né? E aqui é a minha mulher e aqui é eu. Ó (mostrando a foto de Antônio Sales e sua esposa). Eu vou colocar outra foto. Aqui sou eu **quando eu era mais novo**, aqui é o Rodolfo Teófilo (fala pouco confiante no que diz, pois é de outro integrante da Padaria) e aqui são outros escritores que trabalhava comigo. Só tem uma agora que eu vou amostrar (apresentando a última foto)... E aqui é eu quando era **maais velhinho**... e esse aqui é quando eu era velho, a minha esposa e o menino que nós criava. (sempre segurando um boneco.)

A aqui é todos os meus amigos que estão aqui nessa foto. (Ela apresenta uma fotografia de um grupo de escritores colada na maleta de onde tira as fotos). Esse daqui é o meu outro amigo que a gente **brincamos juntos e nascemos juntos** e a **gente morava na mesma rua** (Abrindo a mala e mostrando outro boneco).

Elizabeth – Eu trouxe o meu outro boneco que é o **Rodolfo Teófilo**, olha aqui como ele é bonito. Ó! (mostra o boneco).

Beth - Esse é o Antônio Sales ó (mostra um dos bonecos) e eu tenho ooooutro Antônio Sales só que eu não pude trazer, mas o meu amigo vai trazer hoje. Eu vou chamar ele: amigoooooooo. (balança o fantoche como se desse-lhe vida).

Yves – Espera! (gritando) Eu ainda não tô pronto. (Enquanto isso, arruma o boneco para apresentação e Beth, para não perder tempo, continua no comando da cena que segue.

Yves – Agora é minha vez ...

Beth - Então eu vou apresentar outro... o o Teófilo para vocês verem viu? Eu volto já, só um minutinho. (e sai).

As crianças brincavam com os objetos mediadores. Beth, espontaneamente, pegou umas fotos e foi até a avó (suspensão da brincadeira) que, sentada numa cadeira, que esperava pacientemente pelas netas Beth e Eliza, na entrada da sala, para irem para casa. As falas abaixo são marcadas pelas relações entre avó e neta, mediadas pelas imagens fotográficas do passado que a neta apresenta a avó. Beth, naquele momento, não estava numa situação de brincadeira, mas noutro papel social –, de neta que ensina a sua avó um pouco da história de Rodolfo Teófilo e de Antônio Sales por meio de imagens fotográficas.

[...]

Beth – Aqui é o Rodolfo, aqui é o **neto** dele...

Avó – O neto? (...) É?

Beth - E aqui é a mulher dele.

Avó - Como é que ela se chama?

Beth – É a dona Raimundinha.

Avó – Dona Raimundinha... Ah... muito bem.

Beth – Olha, vó, as fotos do Antonio Sales

Avó – Então ele é escritor, né?

Beth – É. Mas ele aqui não é não. Ele aqui só é... porque ele tirou a foto.

Avó – Trabalhava junto com eles.

Beth – Esse aqui é o...

Avó – Essa senhora aqui, quem é essa senhora? (interrompendo a neta)

Beth – É a mulher dele... (aponta com o dedo a mulher da foto)

Avó – É a esposa dele, né? Ah... tá.

Beth – Esse é o Antonio Sales (passa a foto).

Avó – Esse aqui é o pai dele ou é ele mesmo?

Beth – É o pai dele. (na verdade era uma foto Antonio Sales).

Beth retornou ao lugar onde estava anteriormente, antes de ir mostrar a sua avó as reproduções fotográficas que ela encontrou na maleta. Desta vez, tirou uma miniatura de uma máquina de escrever. Tal objeto estimulou a continuidade de sua narrativa. A partir dessas falas e das imagens é importante compreender como as crianças constroem suas reflexões sobre noções temporais. Observemos na cena a seguir o início de uma leitura histórica por uma das crianças do Jardim II.

[...]

Beth - Aqui (mostrando o objeto) era a máquina que a gente fazia as nossas coisas. **Não existia máquina nenhuma naquele dia...**

Pesquisadora - Naquele tempo...

Beth – **Naquele tempo** e que era **muito antigo aquele tempo**. **Então, hoje** a gente temos um computador que é **de verdade, não é desses daqui não**. Então, nossa casa não é **igual aquelas**, nem a rua é pequeninha mais, **nem nada são iguais**. Nem as **cadeiras são**. Que também eu já mostrei a foto para todo mundo ver a minha vida quando eu era pequeno.

Segundo Vigotski (2002), a fala tem a função organizadora do pensamento. Podemos observar tal assertiva nas ações de Beth enquanto falava, manipulava uma miniatura de máquina de escrever e observava-a o tempo todo, comparando, a partir desse objeto, a mudança das coisas através do tempo. A percepção do tempo se faz a partir dos objetos com suas mudanças e suas permanências. Aqui, temos evidências de leitura histórica pela criança. Ao se referir ao computador, afirma que este é de verdade, enquanto a máquina de escrever, dada a sua condição pretérita não vivida por Beth, é uma “mentira”. Ela não conheceu tal objeto; o computador, sim. Por representar uma verdade concreta de seu tempo presente,

atribuiu a ele características reais. E nossas casas também não condizem com a de Fortaleza de antigamente, “nem a rua é pequeninha mais, nem nada são iguais”. Assim, podemos dizer que a Fortaleza na época de Antonio Sales não existe mais, porque ela cresceu, cresceu, como bem disse Beth, na reelaboração espontânea da história ouvida anteriormente sobre a Padaria Espiritual e das duas visitas ao Museu do Ceará. Esse fato mostra que Beth se apropriou da experiência mediadora, construindo um sentido de temporalidade histórica. Na sua fala, as marcações temporais são indícios dessa apropriação, como, por exemplo, “Quando”, “Naquele tempo” e que era “muito antigo aquele tempo”, diferente de “hoje” – comparação também do tempo por meio dos objetos: máquina de escrever *versus* computador. O início da **Cena I** refere-se a mudanças do tempo através das fotografias. As marcas do tempo nas fotos revelam a historicidade dos objetos. Percebemos nas suas palavras, ao dizer, “Aqui sou eu quando eu era mais novo”, a passagem do tempo por meio de fotografias do escritor Antonio Sales. Mais adiante, Beth mostrou outra foto e disse: “E aqui é eu quando era maaais velhinho...” enfatizando o mais, dando ideia de muitos anos. Ela falou da vida e da morte do escritor relacionando-as às mudanças da cidade. Na fala “Eu tava ficando muito velhinho, aí eu morri.”, há uma sequência de fatos articulados pela criança de deslocamentos de ações entre passado e presente. Nessa sequência, podemos compreender a “heteroglossia dialogizada”, nos dizeres bakhtinianos. Para Faraco (2009), citando Bakhtin, a dialogização consiste no encontro sociocultural das diferentes vozes sociais, que podem ser concordantes, discordantes, veladas, contraditórias, dentre outras. Nesse sentido, a **Cena I** apresenta a heterogeneidade nas vozes da criança, a presença de outras vozes por intermédio da voz de Beth (voz do pai, mãe, professora e pesquisadora, outras).

O discurso da criança, a quem se dirige? À pesquisadora? Aos colegas? A sua professora ou a sua avó, que está esperando pela conclusão da brincadeira de faz de conta da neta? Para Bakhtin, “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (1995, p. 121). É na fronteira entre um e outro que as relações dialógicas pulsam na construção de sentidos. A experiência mediada na escola e no museu instigou as crianças a reelaborarem brincadeiras com a história utilizando fantoches. Observe mais uma cena narrada desta vez por Eliza, irmã gêmea de Beth.

Cena II do teatro de fantoches sobre a mesma história

Eliza – Oiii, o meu nome você já sabe, né? Que é Márcia. Olha, aqui é o meu [inaudível] porque eu tenho o bonequinho que fala a voz do Antônio Sales e eu fico chorando... minha mãe disse que ele era muitooo pobre (fecha os olhos) e eu gosto de quem é pobre.

Pesquisadora – Aí, e por quê?

Eliza – É porque ele não tem nenhum dinheiro e eu ajudo.

Pesquisadora - Ah... sei.

Eliza – Ei, aqui é a bandeira. Deixa eu falar um pouquinho da bandeira? Por favor? (Nesse momento a cena é cortada pelo Yves e pela Beth que disputam para quem vai contar alguma história).

Pesquisadora – Deixa ela falar um pouquinho da bandeira...

Beth – Ei! Sai do mei, sai, faz o que ele tá mandando! (interrompe dizendo)

Pesquisadora – Afasta pra lá...

Eliza - Olha, eu sou a sobrinha do Antônio Sales e ele me deu essa bandeira.

Pesquisadora - Que bandeira é essa?

Eliza – bandeira da Padaria Piritual (Espiritual).

Pesquisadora – Ai, que legal!

Eliza – Aí, quando é antes dele morrer ele me disse: não é para me deixar lavar. Eu tô entregando essa coisa é para você guardar para quando você tiver grande, aprender que eu fui o maior escritor. Aí, ele... domingo ele morreu. Aí eu disse, aí eu ia botar essa bandeira no caixão dele, mas eu não botei por que ele disse pra mim estudar com essa bandeira e também pra mim orar porque, porque é pra mim orar para ele não aparecer e não assustar a voz dele.

(Eliza fica o tempo todo segurando a bandeira, além do fantoche).

A partir do teatro de fantoches apresentado nessa tarde e de outras experiências vividas na pesquisa, Eliza criou a sua narrativa alternando o real e sua capacidade de fantasiar. Na sua primeira fala, ela se apresentou e teve a consciência entre a ficção e a realidade ao afirmar “Eu tenho um bonequinho que fala a voz do Antonio Sales”. Depois reforçou a expressão verbal “muito probe” fechando os olhos apertadamente. Todos esses recursos são para conferir uma credibilidade a sua invenção num espaço que estava em disputa por outros colegas, que não estavam deixando-a falar. Podemos perceber nas palavras de Eliza a coexistência de leituras lúdicas e históricas.

Nesse jogo de disputa, Eliza foi demonstrando segurança no seu dizer, buscou um parentesco com o escritor Antônio Sales. Apropriou-se de uma representação de um “objeto” que foi da “Padaria Espiritual”. Contudo, com a morte do suposto tio, ela foi a escolhida pelo próprio escritor para ser a guardiã da tão propalada bandeira. Para validar sua narrativa, ainda nos informou, isto é, inventou um suposto dia em que o escritor teria morrido: “**domingo**”. Logo, fez tal menção, como uma forma de reafirmação de uma veracidade para, em seguida, voltar à fantasia. Ao se referir à bandeira, disse que era para colocar em cima do caixão do escritor, afirmando “[...] mas eu não botei porque ele disse pra mim estudar com essa bandeira e também pra mim orar porque, porque é pra mim orar pra ele não aparecer e não assustar a voz dele”. Eliza justificou a sua ação “pelas palavras do Antônio Sales” por ela atribuídas. Eliza foi escolhida para ficar com a bandeira, porque tinha uma missão: estudar esse objeto. Na heterogeneidade enunciativa, surgem múltiplas vozes sociais que se entrecruzam, vozes do

discurso religioso, entre outras. É o que podemos perceber no final da fala da criança-protagonista. O escritor solicita uma oração, caso contrário pode aparecer do além-mundo para assustá-la com **a voz dele**. Para Costa (2002, p. 50), a brincadeira tem “[...] um compromisso entre o real e a fantasia”. É o que podemos constatar nas palavras de Eliza que se utiliza de elementos reais (“escritor”, caixão, bandeira, voz do “fantasma”) para conferir um significado fictício a sua narrativa. Nessa cena, as palavras de Eliza são mediadoras do que estamos denominamos de leitura lúdica e histórica. A próxima cena também é constitutiva dessas leituras.

Cena III - sobre a mesma história por Yves

Beth anunciou a chegada de Rodolfo a cavalo fazendo o barulho dos cascos do animal com quenga de coco, batendo no chão. Vale ressaltar que Yves passou a maior parte do tempo arrumando os acessórios (maleta, casaco, chapéu e o cavalo)

Yves – Cheguei!... Sou o Rodolfo Teófilo.

Beth – Esse é o Rodolfo Teófilo, viu. Então, **ele vai contar umas piadas..** (Nesse momento é interrompida pelo grito do Yves).

Yves – Nãooooo! Piadas não. Eu vou contar uma coisa muito importante.

Beth. Ele vai contar uma coisa muito importante, pessoal.

Yves – Tia, eu já tô aqui, eu vim pra me apresentar. Oh!...eu vou falar sobre o museu. Sabe quem é a Dorinha, você?

Pesquisadora – Não, quem é a Dorinha?

Yves – A Dorinha é do museu. **Aí você diz: - eu sei** (O Yves interpela-me, ensinando-me como devo agir).

Pesquisadora- Eu sei.

Yves – Você sabe!...(com veemência) Como você sabe? Eu nunca vi você lá.

Pesquisadora – Eu já visitei o museu.

Yves – Ah! Você é a Núbia. Então, eu lhe apresento. Você já viu já algum prore com doença, que eu tenho **umas malinhas** pra dar uma coisa neles. (pausa) Uma injeção.

Pesquisadora – As pessoas estão doentes de quê? Heim?

Yves – **Tia, como era mesmo as doenças deles**, então, que eu não sei não.

Pesquisadora – Naquele tempo?

Yves – É

Pesquisadora – Era a doença de varíola.

Yves – A doença de varíola. Ah! Eu não falo direito não (colocando a mão na cabeça, no entanto, havia pronunciado corretamente a palavra)

Pesquisadora – Tem, tem muita gente precisando tomar vacina, não é?

Yves – Tem, por isso tem um homem mal que ele não dá, ele só faz ficar andando e ele não é doente. E ele é mal. Por isso que venho aqui. (pausa) entendeu?

[...]

Pesquisadora – Qual é a doença de hoje?

Beth, no início das falas, estava como apresentadora do personagem que o Yves interpretou, Rodolfo Teófilo. “Cheguei!” disse a criança. Beth, ao anunciar o nome do

personagem, comunicou que ele ia contar umas piadas, certamente fazendo referências a algumas piadas dos “padeiros da Padaria Espiritual”. Todavia, logo em seguida, é enfaticamente corrigida pelo Yves, que diz: “Nãoooo! Piadas não. Eu vou contar uma coisa muito importante”. Piadas para Yves podem ser compreendidas como algo não importante, não sério.

Depois desse episódio, Yves convidou a pesquisadora a participar do diálogo. Esta, não entendendo o que a criança pretendia, ao ser interrogada sobre a Dorinha, disse não saber quem é ela. Então Yves resolveu ensiná-la: “Aí você diz: - eu sei”. Após essa orientação da criança, Yves reiniciou a representação ao dizer: “Você sabe!... (com veemência) Como você sabe? Eu nunca vi você lá.” Nessa perspectiva, a pesquisadora entrou em cena com a autorização da criança. No papel de Rodolfo, atrapalhou-se um pouco ao dizer que o farmacêutico tinha “umas malinhas”, depois ele mesmo se corrigiu e afirmou “injeção”, referindo-se a vacinas. A interrogação da pesquisadora, sobre de que as pessoas estavam doentes, fez com que a criança a interpelasse: “Tia, como era mesmo as doenças deles?” Ao interrogar, a criança demonstrou que começou um processo de compreensão. Yves buscou uma aproximação com a história a partir de alguns elementos que se apropriou de sua experiência cultural e dos processos mediacionais da pesquisa. A pesquisadora buscou mediar as falas, mas Yves, aos poucos, procurou outra direção para sua brincadeira de faz de conta.

No final dessa cena, fiz uma pergunta sobre as doenças de hoje, no intuito de fazer uma relação com o presente. Porém, Yves não me respondeu de que as pessoas estavam doentes, com a intenção de estimular o diálogo e ativar as lembranças das experiências vividas. Lembrar e esquecer são movimentos que se encontram e se desencontram nos pensamentos infantis. Vigotski (2002, p. 67), ao tecer considerações sobre os atos de pensamento e de memória, afirma que, para as crianças, pensar significa lembrar, contrariamente, para os adolescentes que, lembrar significar pensar. Assim, Yves pensou para lembrar. Mas, dada a sua condição de pouca idade, o seu pensamento é constituído de acordo com o seu nível de compreensão. Mas, as suas experiências através das brincadeiras fornecerão possibilidades de se desenvolver cognitivamente, através de atividades mediadas.

Até aqui assinalamos a mediação como um campo de forças, que tanto faz calar, quanto exaltar vozes. Beth e Yves perceberam os interesses da pesquisa em jogo e souberam articular suas vozes, através da brincadeira de faz de conta, das narrativas que seduziram a pesquisadora. Esta, envolvida pelo poder dessas vozes, procurou focalizar mais essas crianças e mediar quando era solicitada por elas. A força da mediação ficou por conta dos próprios

protagonistas e dos recursos mediadores, ou melhor, dos “objetos-sígnicos”, como afirma Costa (2004), ao se referir à representação dos papéis no jogo de faz de conta.

Após o final da aula e, conseqüentemente, da brincadeira de faz de conta, Beth, Eliza e sua avó foram embora, mas Beth retornou à sala de aula e me perguntou: “no Museu tem sino?”. Sem entender a sua pergunta ou o que ela queria com a minha resposta, falei: “Não sei, acho que não”. Então, ela me entregou um pequeno sino que havia pedido a sua avó, no intuito de doar para o Museu, dizendo ser antigo. Naquele momento, falei que seria melhor que ela mesma fosse entregar no dia de nossa última visita ao Museu do Ceará. Beth alegou não poder ir, pois iria passar uma semana sem ir à aula, porque viajaria à cidade de Natal com a mãe e a irmã.

4.2.3 Doação de um sino Museu do Ceará

O momento da doação não foi registrado, pois foi um momento em que nós já tínhamos guardado a máquina, a câmera, pois já íamos embora, também. Contudo, no final de janeiro retornamos à escola com o sinozinho, pois só tínhamos a intenção de entregar ao Museu depois de algum registro – além do fato de que fomos informadas no Museu sobre os procedimentos de doação. Em outras palavras, fazer uma carta de doação, por parte do doador e do próprio Museu. Aqui apontamos indícios de leituras museológicas e históricas nas palavras de Beth e de sua irmã Eliza sobre a história do referido sinozinho:

[...]

Pesquisadora – Beth, eu não entreguei ainda esse sinozinho que você doou para o Museu. Já falei com a diretora, mas eu disse que eu ia conversar com você e com a sua avó. Seria muito bom se você pudesse ir ao Museu fazer pessoalmente a doação deste sinozinho. Mostre aí para os seus amigos. (Beth segura o sinozinho).

Beth – Tia, deixa eu falar, que eu tenho dado esse sino, é a minha avó... a avó do meu avô deu muito tempo, **esse sino é muito antigo**, me dêee! (nesse momento Beth quis tomar da mão da irmã que pegou o sino).

Eliza – Ei, esse... esse sininho minha avó tem... tem, tem **muitos anos** (balançando o objeto). Foi a avó do... do marido dela, não é meu avô de verdade, é meu avô de... de... minha avó não teve filho com ele, só teve com o meu avô de verdade. Então, meu avô tem... aí a mãe do meu outro avô que morreu, o meu... que morreu, que eu tenho um, um que não morreu (faz não com o dedo). E, outro que morreu, o que morreu, a mãe do que morreu deu esse sininho pra minha avó que **pelo tempo parece que é da igreja, mas não é** (fala e mostra para a câmera balançando-o). Aí isso aqui é um chaveirinho (mostra o chaveiro no dedo).

Pesquisadora – Certo. Agora, Eliza, você entrega esse sinozinho pra Beth que ela vai contar a história, porque foi ela quem fez a doação, tá? Entrega o sinozinho pra sua irmã

que ela já fez essa doação que eu vou entregar lá no Museu. Pronto, pode falar Beth, que a Eliza já devolveu.

Beth – Bem... a minha avó tem esse sino muitos anos. Ele é **muito antigo, por isso que a minha avó doou pro Museu porque ele é muito antigo** e custou sessenta reais (faz sinal de muito juntando todos os dedos da mão direita) e é **muito antigo** por isso que custou. E o sininho é bem pequenininho, era um chaveiro, mas só que a minha avó doou pra aqui. Deixa eu dizer outra coisa... (fala sempre mostrando o sininho, manipulando-o, observando-o enquanto descreve-o)

Pesquisadora – Por que ela fez essa doação deste sinozinho para o Museu do Ceará, Beth?

Beth – Porque ela gosta muito do Museu do Ceará e gosta muito desse sininho, mas só que ela deu para o **Museu ter muitas coisas**, eu acho que ela vai dar pro meu museu também.

Pesquisadora – É... e o que é o teu museu? Você vai também ter um museu?

Beth – Tenho, vou fazer. (afirmando com a cabeça).

Pesquisadora – Você vai fazer? E o seu museu vai se chamar como?

Beth – Vai se chamar... (pensa e olha para cima).

Larina: Dorinha (sugere Larina)

Beth – Não, Dorinha não, é... vai se chamar...

Larina – bode.

Beth – Não. Vai se chamar... é... se chamar... é assim, ó, vai se chamar geografia.

Pesquisadora – Geografia? Que objetos você vai colocar no seu museu de geografia?

Beth – livros, quadros e computador bem pequenininho e sinos.

Pesquisadora – E sinos? Continue contando a história deste sinozinho que sua avó deu para o museu. Foi você ou foi sua avó que deu?

Beth – Não, eu pedi minha avó.

Pesquisadora – Certo.

Beth – Eu disse assim pra ela: ô, vovó, cadê aquele sino bem pequenininho? **Ele não é antigo, né, vovó?** Por que tu não **dá pra o museu?** Aí, foi... foi quando hein que ela doou?

Pesquisadora – Foi em dezembro, né? Naquele dia que vocês estavam brincando com os fantoches.

Beth – **Ah!... Foi naquele dia**, aí, acho que vou doar mais outras coisas pro museu e as minhas amigas eu acho que vão também **quando ela morrer a mãe também vai dar brinquedo velho, antigo** (fala gesticulando com os dedos).

Nas leituras que Eliza e Beth fizeram do Museu, as irmãs apresentaram-no como um lugar relacionado com coisas **antigas** e também com uma imbricação com a **morte**. Em outros momentos de suas falas, esses dois termos também apareceram como pistas indicativas das ideias que essas duas crianças têm sobre o Museu. Por outro lado, a maioria das crianças da classe de jardim II leu o Museu numa outra perspectiva, isto é, viu-o como um espaço de encantamento, imaginação, no qual suas experiências midiáticas e os contos de fadas se entrecruzaram no espaço museal – como por exemplo, Mário que ao ver o fardão da Academia Brasileira de Letras, que foi de Gustavo Barroso, viu semelhança com a roupa do Marinheiro Popeye, e não como uma roupa antiga. O uniforme da Guarda Nacional foi visto como roupa de príncipe por outras crianças.

No caso de Eliza e Beth, o poder de sua imaginação extrapolou estes exemplos citados e foi ao encontro de uma ideia de museu ainda muito vigente, na atualidade, não somente entre as pessoas ditas comuns, como até mesmo no meio universitário. Em outras palavras, essas pessoas veem o museu como um lugar de coisas antigas, “aglomerados de coisas velhas”. Não que ele não tenha coisas antigas. Tem. Esta, porém, não é a concepção de museu. Conforme já discutimos no capítulo 1, com a colaboração de Chagas (2006), Ramos (2004), Santos (2008) e tantos outros autores, o museu é um lugar de reflexão, de historicidade, arena, poder, antes de ser um lugar de memória. É um lugar do tempo presente que dialoga com passado, no intuito de interpretá-lo por meio da cultura material. Enfim, é um fórum de debates.

O que Eliza e Beth pensam sobre o museu é o que interpretaram a partir do que veem e escutam, pois elas interagem com diversos espaços socioculturais: escola, casa, parque, *shopping* e TV, que também pode ser um espaço de formação e deformação. Essas duas meninas, considerando o fato de serem da educação infantil, mostraram uma grande capacidade de entendimento das coisas, mesmo fazendo uso do discurso ainda vigente na sociedade.

Portanto, podemos dizer que o trabalho de mediação possibilitou impulsionar a “Zona de Desenvolvimento Potencial” das crianças, no sentido da reflexão, quando surgem situações que a permitem. Vigotski (2002) é quem nos diz que não se pode esperar que a criança se desenvolva biologicamente para aprender, mas se aprende enquanto se desenvolve. A ação educativa é um exercício mediador, importante para a reflexão. É nesse processo de compreensão que caminhamos, no intuito de pensar os modos de fazer e de pensar as práticas educativas em museus com as crianças. Escutá-las é procurar compreender as leituras que estas fazem das coisas a partir de suas referências, sem, contudo, exigir que elas interpretem o que ainda não está ao seu alcance, dada a pouca idade.

4.3 Oficina do objeto com as crianças

Outra ação mediadora que instigou as leituras lúdica, museológica e histórica das crianças foi a “Oficina do objeto”, marcada pelo “esquecimento”. Por que alguns esqueceram e outros se lembraram? Será que foi esquecimento ou foi receio de algumas mães de que as crianças pudessem perder seus objetos? Será que os objetos que as crianças levaram foram escolhidos por elas?

A “Oficina do Objeto” foi realizada numa grande roda de conversa na biblioteca da escola, por ser este um espaço mais amplo e mais ventilado do que a sala de aula. Foi uma das primeiras ações mediadoras que fizeram parte desta pesquisa-intervenção. Aconteceu no dia 05 de setembro de 2009, antes de nossa 1ª visita ao Museu. Nesse dia, estavam presentes 18 crianças, mas nem todas levaram seus objetos, como já reiteramos.

Os objetos que as crianças levaram de seus lares eram bem diversificados: bonecas, carrinho, espada, celular de brinquedo, baú, palhaços, ursinho e jogo didático. A seguir, apresentaremos a transcrição da oficina, destacando as falas de algumas das crianças.

“OFICINA DO OBJETO”

[...]

Pesquisadora – Lia, cadê o seu objeto? Esqueceu também? (Lia nem fala, só confirma com a cabeça que esqueceu o objeto).

Mário – Tá lá na sala dela...

Pesquisadora - Você pensou em trazer o quê? Hum?! O quê que você gostaria de apresentar hoje aqui para os seus colegas? Um objeto que você goste... Então, vamos passar para quem trouxe, cadê o teu? [...]. Vamos ver o que foi que a Tati trouxe. Primeiro, a gente vai mostrar o objeto, depois a gente vai fazer um outro trabalho com esses objetos. O que é isso aí, Tati?

Tati – Um joguinho.

Pesquisadora - Um joguinho? Quer falar desse jogo para os seus colegas?

Tati – Não.

Pesquisadora – Para que serve? Como é que joga com esse joguinho?

Tati – Não vou dizer...

Pesquisadora – Esse aí é o objeto que você gosta mais? Deixa eu ver aqui, Tati, deixa eu mostrar para os seus colegas... (A mediadora lê o informativo do Kumon). Tem o nome aqui: “silêncio, estou construindo os meus sonhos”. E é de um curso, né? Do Kumon. Você faz Kumon, Tati? Ela faz o Kumon. Vocês já ouviram falar sobre o Kumon? Algumas crianças dizem que já, outras que não.

Pesquisadora – É um curso japonês, né? Para aprender a ...

Yves – Ah! Eu já vi...

Pesquisadora – Já ouviu? Você aprende português, aprende matemática... Você está estudando o quê no Kumon? Português ou é matemática?

Tati – Português.

[...]

Como podemos perceber, Lia não falou e Tati disse não querer falar sobre o joguinho. Pode ser que a relação da criança com esse jogo pedagógico não seja positiva, pois foi categórica em dizer: **NÃO**. Percebemos sua resistência, ainda, ao afirmar, **NÃO VOU DIZER**, falando baixinho. Tais resistências das crianças em falar significam um modo de dizer, isto é, um dito sem palavras, no caso de Lia, mas com sentidos, expressões de um dizer. Orlandi (2009), ao falar do “silêncio fundador”, diz que este não é a ausência de palavras ou sons. Para este autor, o silêncio não está entre as palavras, porém atravessadas por estas.

A “Oficina do objeto” foi uma ação mediadora importante no exercício do olhar das crianças para os objetos. Trouxemos para este estudo quase toda a transcrição dela. Faremos as análises por parte, já iniciadas, por ser um pouco extensa. De vez em quando, durante o processo de análise, alguns de nossos objetivos serão por nós lembrados, como, por exemplo, analisar as leituras que as crianças da educação infantil fazem dos objetos no contexto escolar e museológico. Neste caso, o nosso exercício está partindo do espaço escolar, no intuito de instigar a reflexão da criança, posteriormente, sobre os objetos do espaço museológico. Ramos (2004, p. 33), ao se referir ao trabalho com o “objeto gerador”, reconhece a importância de construção de circunstâncias para que se fale sobre os objetos da vida cotidiana, relacionando-os com outros artefatos também da experiência vivida. Nessa perspectiva, as crianças escolheram objetos de seus cotidianos e trouxeram para o espaço escolar – onde compararam uns com os outros, contaram algumas histórias de suas experiências com esses objetos, provocando nos outros colegas outras leituras sobre os artefatos. É o que podemos perceber na continuação da oficina que segue:

[...]

Pesquisadora – Nara, fale sobre o seu objeto. Mostre aqui pra gente poder ver esse objeto. Me dê aqui o seu objeto. Olhem o que foi que a Nara trouxe. Fale Nara sobre o seu objeto. O que é isso aqui, Nara?

Mário – É um caixão de tesouro!

Nara – Não sei...

Mário – Um caixão de tesouro!

Pesquisadora – Um caixão de tesouro!

Beth – Um caixão de bebezinho...

Mário – É uma coisa de tesou... de botar aí e deixar no **fundo do mar...**

Yves – Não... isso daí eu sei o que é...

Pesquisadora – O que é?

Yves – É um caixão de verdade...

Jamile – Não é caixão de verdade não tia, é um...

Marcos Vinícius – Tia, tia... É um coisa de jóias...

Mila – Isso daí é um coisa de anel...

Pesquisadora – Ah... sim é um... porta-jóias, mas o formato dele é um formato de um baú que pode ser um tesouro...

Mário – É um tesouro enterrado...

Pesquisadora – ... no fundo do mar, não é isso? É um baú... Um baú pode ser de segredos, um baú de histórias...

Mário – É, é sim.

Nara demonstrou pouca familiaridade com o objeto que levava, pois disse: “não sei” – o que nos faz pensar não ser um objeto de sua experiência infantil. Ela não disse mais nada a respeito desse artefato e esta criança gosta de falar nas aulas. Embora eu estivesse há pouco tempo na escola, tratou logo de se aproximar de mim e contar muitas histórias de sua vida. A

partir disso, podemos inferir que o baú não fora escolhido por Nara. No entanto, este objeto despertou na turma outras leituras. Mário, ao olhar o baú de Nara, logo fez uma leitura lúdica, afirmando ser “Um caixão de tesouro!”, “É um tesouro enterrado...”, “fundo do mar...” Esses enunciados de Mário refletem a “heteroglossia” do discurso televisivo, dos filmes e dos livros infantis – histórias que permeiam o imaginário das crianças sobre o fundo do mar. Brougère (2004) discute a influência da televisão sobre a “cultura lúdica”. Esta se alimenta das imagens da TV e transporta para as brincadeiras e discursos das crianças representações que a “cultura lúdica adulta” faz do ser criança. Já Beth, Yves e Mila, ao pensarem sobre esse artefato, constataram ser um objeto comum: a primeira disse ser “Um caixão de bebezinho...” referindo-se ao tamanho. E as outras crianças concluíram ser, respectivamente, “[...] um caixão de verdade... e uma coisa de jóia” (porta-jóia), o que era de fato.

Assim, numa perspectiva de interação a “oficina do objeto” foi provocando afirmação, negação entre as crianças. Os objetos vão também instigando a memória das crianças. Estas lembraram-se de uma **música** e de pessoas que possuem certos objetos, como é o caso do “**DVD da Lelé**”, que não sabemos quem é. E Mário lembrou-se dela, dando continuidade à “oficina” a partir do que registramos:

[...]

Pesquisadora – E a Beth trouxe o quê? Mostre aí para os seus colegas. Que objeto é esse aí?

Mário – Um palhaço!

Beth – Um **palhaço**.

Pesquisadora – Fale sobre o seu palhaço, Beth.

Mário – Ô tia, a menina aqui também tem... (referindo-se a Eliza)

Pesquisadora – Então, pode falar as duas juntas, todas duas trouxeram palhaços.

Mila – Não é um palhaço não, é o “**Patati Patatá**”.

Pesquisadora – É?

Mário – Ah! É igual ao “**DVD da Lelé**” que ela tem...

Pesquisadora - Como é o nome?

Mila – Patati Patatá.

Pesquisadora - Patati Patatá. É do desenho?

Mário – Ô tia, é aquele de vermelho...

Nessa hora as crianças começam a cantar puxadas por Mila e Mário.

Mila – É aquele tia... Eu sou o Patatá, cadê você? (canta se balançando).

E as crianças continuam: Eu vim aqui só pra te ver...

Crianças - Eu sou o Patatá, cadê você, eu vim aqui só pra te ver.(cantando)

Mila – Não é Patatá, é Patati...

Mário – Nós vamos viajar. (movimenta os braços).

Vale ressaltar que os dois objetos que as irmãs gêmeas Beth e Eliza levaram, isto é, os palhaços Patati e Patatá, desencadearam timidamente a música, a qual a professora Rita, de

Ciências (que, no momento trabalha na biblioteca, por problemas de saúde), percebeu nas crianças a vontade de cantar, incentivando-as com palavras de elogios. Tal estímulo reverberou a oficina e o Mário, jogando os braços para cima, cantou com a turma, movimentando a cena dos acontecimentos:

Crianças – Arco-íris, vamos viajar, tudo o que eu sonhar, vou realizar...
 Quem quer brincar nesse avião levanta a mão: eeeeeuuuuuu!!!!
 Quem quer brincar? Eeeeeuuuuuuuu!!!!
 Levanta a mão, com o Patati, com o Patatá vou viajar...
 A alegria de viver está no ar...
Professora Rita – Canta, fica à vontade, fica lindo.

E sob o incentivo da professora Rita, as crianças repetiram várias vezes a musiquinha. Mas a oficina precisava continuar, porque ainda havia muitas crianças para falar. “Eu ia sair daqui sem conhecer a música do Patati e do Patatá. E é que vocês não queriam falar! Muito bem!”. Continuou a oficina com Larina.

Pesquisadora – Agora é a vez da Larina. Cadê seu objeto, mostre para os colegas... mostre pra todo mundo ver...
Mário – É um urso!
Pesquisadora – Um ursinho!!
Mário – Tia, eu tenho um ursinho de pelúcia, só que ele não está aqui.
Pesquisadora – E agora vamos deixar ela falar do objeto dela. Mostre aí, é um ursinho cor de rosa... Por que você trouxe esse ursinho?
Larina – **Eu cuido dele...**
Pesquisadora – Hum... Você cuida dele? E o quê mais?
Larina – **Eu boto ele pra dormir...**
Pesquisadora – Bota ele pra dormir... e o quê mais?
Larina – **Quando eu boto ele pra dormir eu enrolo ele...**
Pesquisadora – Enrola... bota pra dormir... Você ganhou de quem esse ursinho?
Larina – **Meu pai que comprou de presente...**
Pesquisadora – No teu aniversário? (Larina faz com a cabeça que não).
Pesquisadora – Não? De quê?
Beth – **Do dia das crianças.**
Larina – Feliz de **natal.**
Pesquisadora – Ah!... Foi no natal... Outra coisa, Larina, faz tempo que você tem esse ursinho? (concorda com a cabeça que sim).
Pesquisadora – Ah!... Já tem o seu cheiro, igual aquelas coisas da Dorinha, já tem a sua história, né? Ele já tem uma história, né? Esse ursinho, você ganhou no natal... todo dia bota ele pra dormir... viu como os objetos têm história? Esse aqui tem música, tem uma história, tem um desenho (referindo-se aos palhaços).
Pesquisadora – Quer falar mais sobre o seu ursinho? (Larina afirma com a cabeça que sim).
Pesquisadora – Pois então fale...
Larina – Eu... quando ele se acorda eu brinco com ele... eu brinco, aí quando for **de noite eu boto ele pra dormir e agarro ele...**

Esse recorte da oficina apresenta a relação de Larina com um ursinho de pelúcia. A menina, a partir da mediação, foi narrando as ações cotidianas dela com esse objeto “Eu cuido dele”, “quando eu boto ele pra dormir eu enrolo ele”... “quando for de noite eu boto ele pra dormir e agarro ele...”. Assim, os verbos cuidar, enrolar, agarrar registram a ação de amor, zelo, afeto, apresentando dados da brincadeira de “maternagem”. Larina indica tempo e momento das ações: “Tempo-noite”, “dorme-enrolo”. Há outro dado referente aos enunciados, datas que a sociedade de consumo estabeleceu para instigar o aumento das vendas: “Meu pai que comprou de presente...” A pesquisadora tentou adivinhar a data, arriscando no aniversário. Beth apostou no “Dia das Crianças” e, por último, a dona do objeto afirmou que foi no Natal, presente de seu pai. A pesquisadora, na sua mediação, fez alusão à história “Cadê minhas coisas?”, da escritora Kênia Rios (2004), na qual a personagem Dorinha tem diversos objetos e com alguns deles têm uma relação mais amorosa. Nas falas das crianças, percebemos essas relações, como, por exemplo, o ursinho de Laysa: ela todo dia coloca-o pra dormir, brinca com ele, etc. Estas relações vão constituindo uma história de afetividade sobre as coisas.

Dando continuidade à oficina do objeto, percebemos que Mário, embora tenha esquecido o seu objeto, interagiu liderando, contribuindo muito com a mediação. Observemos mais uma vez sua participação ativa na oficina.

[...]

Mário – Agora é a vez da Renata.

Pesquisadora – É, Renata, mostre o seu objeto... (Renata faz não com a cabeça e outra criança fala por ela.

Mário – É uma boneca bailarina! (Larina toma a boneca de Rebeca e mostra para a turma).

Pesquisadora – Linda! Agora dê para a Renata para ela mostrar.

Mário – Ela ganhou uma boneca desse jeito...

Pesquisadora – Não quer falar, Renata? Já que a Renata não quer falar sobre a boneca dela, vamos olhar para a **boneca** da Renata... O quê que vocês veem aí na boneca da Renata?

Beth – Tem o **olho azul**...

Pesquisadora – Tem o olho azul. E o quê mais?

Mário – O **sapato rosa**!

Nara – Não, **não é rosa, não**.

Larina – É **rosa**. (Enquanto discordam, outras meninas dizem que é branco)

Pesquisadora – E o quê mais que tem essa boneca?

Beth – Tem o cabelo...

Mila – Vestido!!

Pesquisadora – E um **vestido colorido**, né?

Mário – De **bailarina**.

Pesquisadora – De bailarina...

Mila – E **verde**.

Pesquisadora – Hum...

Mila – E uma **roupa** e o cabelo dela...

Mário – Louro. (começa nesta hora a cantar: o sapo não lava o pé...)

Pesquisadora – Vamos ver... Olha, vamos passar a boneca para... A gente já viu um pouquinho da boneca... Quer contar alguma história da sua boneca? (Renata nem fala, só meneia a cabeça que não).

Pesquisadora – De quem você ganhou?... Como ela chegou a sua casa? Quer não? É de pano, é de plástico, é de madeira? Qual o material?

Beth – É não, é de... de **borracha**.

Pesquisadora – De borracha.

Mário Vinícius – Tia, eu tenho um brinquedo que é de borracha também.

Pesquisadora – Hun hum... Vamos passar para a Karla...

Mário – É...

Pesquisadora – O que é que ela trouxe, também uma **boneca**?

Crianças – Uma boneca...

Pesquisadora – Mostre aí pra gente... Olhem que interessante... A boneca dela. Qual é o material da boneca dela?

Crianças – De **pano**. (Algumas meninas rodeiam a colega para ver mais de perto).

Pesquisadora – De pano... Karla, fale um pouquinho sobre a sua boneca. Vocês viram, porque eu quero ver também. Voltem para a rodinha... (As crianças voltam para os seus lugares na rodinha, mas a menina está muito tímida e só faz um gesto negativo com a cabeça que não vai falar).

Pesquisadora – Karla, diga aí.

Professora Rita – Ganhou de quem? (Depois de um tempo a criança se ajeita na roda.)

Pesquisadora – Vai falar, Karla? (Ela apenas faz um gesto afirmativo com a cabeça).

Pesquisadora – Ela está se preparando para falar.

Karla – Eu **ganhei da minha avó**.

Pesquisadora – Era da sua avó? Olha, como ela é?

Karla – Minha **avó que fez...**

Pesquisadora – Sua avó que fez? Que interessante! E o quê mais?

Karla – A minha avó ... (inaudível, fala muito baixinho e as crianças fazem barulho, se dispersam e fica difícil entender).

Pesquisadora – Pssiiiiuuu... Vamos voltar, ó: a Karla está mostrando uma boneca de pano que a avó dela fez... olha a boneca de pano, quem conhece?

Professora Rita – **Linda, linda...**

Crianças – Eeeeeuuuuu!!! (A mediadora levanta-se e vai até a menina, pega a boneca e mostra para a turma).

Pesquisadora – Deixa eu ver aqui. Olha, como é bonita! E ela já tem, ó... Ela já está assim (vai fazendo carinho na boneca e mostrando para a turma) desgastada do tempo porque ela é... (estala os dedos dando ideia de muito tempo) Já tem muito tempo? Mudou muito ó, pelo corpo dela a gente olha para o objeto e vê que ele já tem muita história. [...]. Tá um pouco sujo... Porque a Karla brincou muito com ela, não foi Karla? **Diferente daquela**, olha, aquela é de borracha e essa é de pano. Vocês veem que tem todo tipo de boneca, né? Depois passa para o colega ver.

[...]

O papel da mediação foi instigar a reflexão das crianças no intuito de perceber a historicidade dos objetos. A intervenção contribuiu para que as crianças fossem percebendo as diferenças entre as duas bonecas, sua materialidade, o modo de produção, ou seja, uma é industrial, a outra, artesanal. A boneca de pano foi feita por alguém próxima da criança, a avó; a outra foi comprada. A boneca industrial traz a representação de uma bailarina, segundo as crianças. A roupa da boneca e o sapato são indícios dessa afirmação. As crianças vão

nomeando, afirmando e negando sobre o que sabem dos objetos. As crianças, donas das bonecas, tiveram uma resistência em falar. Renata se negou a falar. Karla falou timidamente. Muitas crianças falaram naturalmente, como é o caso de Mário; outras precisaram de mais incentivo, devido à timidez. Podemos perceber em Karla que, no princípio, não queria falar, depois, mesmo com a voz baixinha, foi ganhando a confiança. Sua boneca desperta o interesse da turma. A pesquisadora foi instigando através de perguntas. A professora Rita exaltou sua boneca de pano ao dizer que era linda, linda. Então, os adjetivos, linda, bonita e interessante, atribuídas à boneca de Karla, podem ser um motivador da fala da criança. O mesmo não aconteceu com Rebeca, pois, mesmo a boneca sendo chamada de linda pela pesquisadora e ter despertado o olhar das outras crianças para tal objeto, ela continuou calada. Os modos de subjetivação são diferenciados entre as crianças. Veriana Colaço (2004, p. 211), inspirada na perspectiva discursiva bakhtiniana, afirma que a “constituição das subjetividades [...] vão sendo engendradas em sala de sala, onde as crianças estabelecem entre elas relações de liderança, de colaboração, de competição, etc.” Nesse sentido, foi perceptível o papel de liderança colaborativa de Mário. Em certos momentos imitava a pesquisadora ao dizer, “Agora é a vez da Renata”.

A “Oficina do Objeto” com as crianças foi se encaminhando para o final.

Pesquisadora - Vamos seguindo, Yves, quais são os seus objetos?

Mário – É uma espada!

Crianças – Uma **espada** e um **celular**...

Pesquisadora – Coloca aí o seu celular pra gente ver...(Yves que estava conversando, de repente muda e esconde os brinquedos e não diz nada).

Pesquisadora – Não quer, não, falar?

Larina – É um celular...

Yves – Não, mas **a espada eu sei de quem é, eu só não sei de que é o celular, eu só não vou falar sem saber...** Essa espada aqui é do **Batman**.

Mário – **Tia, eu tinha o carro do Batman com a moto.**

Yves – **Só que o celular também é do Batman.**

Pesquisadora – Yves, fale sobre o seus objetos...

Yves – **Aquele ali não dá para dizer...** (inaudível por conta do barulho) Tia, manda eles parar. A espada é do Batman... é do Batman, ela, do Batman. Eu tenho a mochila do Batman, uma grandona e a pequena.

Pesquisadora: Por que você trouxe essa espada?

Yves – Porque eu quis brincar com ela.

As crianças começaram a se dispersarem e a professora Rita tentou ajudar. Resolvemos encerrar a “Oficina do Objeto” que consideramos muito proveitosa, embora não tenhamos realizadas as outras etapas da oficina. A participação reverberada de Mário, que, embora tenha esquecido o seu objeto, fez dele uma liderança no comando da oficina.

Como já reiteramos no capítulo anterior, esta oficina pode ser apresentada em três fases como foi proposta por Chagas (1998). Outros autores também reconhecem a importância dessa oficina como, por exemplo, Cabral (2006), que aborda a “Oficina da palavra e do objeto” numa perspectiva bakhtiniana e vigotskiana de compreender as relações com os objetos no espaço museal. A oficina pode ser alterada conforme o público e o espaço no qual for apresentada. Podemos acrescentar que essa alteração ocorre de acordo com as intenções de quem for apresentar. Em nosso caso, ficamos apenas na primeira fase da oficina, dada a especificidade do público. Mas foi possível perceber que, mesmo com este público alguns aspectos dos objetos podem ser trabalhados – por exemplo, materialidade do objeto e a história afetiva que as crianças têm com as coisas. Nos artefatos, percebemos a cultura lúdica midiática das crianças como é o caso, desses últimos objetos apresentados por Yves. Ele disse assim: “a espada, eu sei de quem é, eu só não sei de que é o celular, eu só não vou falar sem saber... Essa espada aqui é do Batman.” Quais as vozes entrecruzadas nos enunciados de Yves? A criança sinaliza que, sobre o Batman, ela tem condições de falar, pois certamente lhe é mais familiar. A espada é mais do que uma espada, é de um herói televisivo, que luta e tem poder. Yves sabia quem era o Batman. Contudo, ele garantiu que não sabia de que é ou de (quem) era o celular, por isso não ia falar. Portanto, não ia falar sem saber, reiterando “eu só não sei de que é o celular, eu só não vou falar sem saber...” Depois dessa afirmação de Yves, Mário garantiu que já teve um carro e uma moto do Batman. Após ouvir essa declaração do colega, Yves “inventou” que o celular era do Batman, em resposta a Mário. E para disfarçar a resposta anterior, disse referindo-se a outro objeto fora da oficina: “Aquele ali não dá para dizer...”, desviando a atenção do que havia dito antes. Yves corrigiu sua afirmação de antes: “só que o celular também é do Batman.” E para que o colega não levasse vantagem sobre ele, declarou ter duas mochilas do herói uma “grandona” e outra “pequena”. Sobre os objetos que ele disse ter do Batman, só recorreu a eles depois que Mário se manifestou. Podemos perceber uma disputa entre as crianças através dos objetos do herói, travada nesses diálogos.

A partir da oficina do objeto com as crianças, foi possível analisar as histórias desses objetos, narradas numa perspectiva infantil sobre os seus artefatos lúdicos do cotidiano. No que se refere ao trabalho educativo com o museu, Ramos (2001, p. 111) afirma “[...] que a visita ao museu deve começar na sala de aula, com atividades lúdicas que utilizem materiais do cotidiano, como indícios de práticas que se fazem nas relações sociais”. Com base nas palavras do autor e da realização da referida oficina em sala de aula com as crianças, pretendemos ir ao encontro do Museu. É importante lembrar mais um de nossos objetivos,

que é analisar a qualidade das estratégias de mediação em termos de adequação ao público infantil.

4.3.1 O encontro das crianças da educação infantil com Museu do Ceará

As crianças de Jardim II da Escola Municipal Antônio Sales tiveram, no segundo semestre de 2009, três encontros no Museu do Ceará. Cada um desses encontros foi significado de um modo diferente, conforme as crianças iam se apropriando do espaço museal. O primeiro foi como uma espécie de encantamento, deslumbramento ou, como diz Bruno Bettelheim (1991), “assombramento”. Já o segundo foi compreendido por nós como uma aproximação afetiva com o espaço e alguns objetos das exposições, conhecidos a partir da primeira visita. Por último, a terceira visita, que constitui a soma das visitas anteriores, resultando em leituras histórica, museológica e lúdica pelas crianças da Educação Infantil. É importante ressaltar que algumas crianças só foram a dois encontros. Mas a vivência das ações museológicas na escola contribuiu para a reflexão ou para a ampliação do imaginário infantil com relação ao museu. A seguir, analisaremos um dos “objetos geradores” que chama muito a atenção das crianças.

Exposição “Escravidão e Abolicionismo” – Objeto gerador: boneca Calunga



Fig. 22

Foto Camila

Monitor – Ó, aqui é a Calunga... Já ouviram falar da Calunga?

Crianças – É uma boneca...

Monitor – É uma boneca, pronto! É uma bonequinha. Vocês têm uma bonequinha?

Mara – Eu tenho uma boneca... Eu tenho uma boneca nova. (várias Crianças falam juntas)

Monitor – Tu tem uma boneca nova? **Mas tu tem uma boneca negra?**

Beth – Não tenho. **Eu tenho uma.**
Monitor– Tu tem uma? **Olha aí...**
Crianças – Eu tenho também... (coro)
 (Crianças falam juntas – **dinheiro!**)
Monitor – **Ó, sem tocar, sem tocar...**
Beth – Ei, isso **aí perde, esse dinheiro?**
Monitor – Se pede?!
Beth – Não, se perde...
Monitor – Não, perde não... Aqui foi que colocaram... As pessoas acreditam que se fizer algum pedido, elas vão receber esse pedido, elas colocam aí... Ela faz o pedido, aí se conseguir esse pedido, aí elas colocam uma moedinha aqui, entendeu?! É uma forma de agradecer, um pedido, sei lá... A Calunga, ela é usada nas representações culturais, na dança, no tempo que os negros vieram pra cá, aí praticavam a dança dos negros, entenderam?! –Eles dançavam...
Crianças –É de verdade, é de verdade? (referindo-se a coroa)
Monitor –Aqui era a forma de representação cultural deles. Oi?!
Crianças – Isso aqui é a coroa?
Monitor – É, isso aqui é a coroa, porque a Calunga era uma rainha. Ela veio da África, foi trazida pro Brasil e foi escravizada no Brasil, certo?! Essa daqui...
David – Ela brilha, olha! Ela brilha, tu viu?!
Monitor – Ó, vamos pra cá... O que é que querem ver mais aqui? Isso aqui?!
Crianças – É...
Monitor – Isso aqui eram os instrumentos, eram objetos que eram utilizados para prender o negro... (faz uma cena como se algemasse o próprio braço)
Eliza – **Tá arranhado...**
Monitor – É, os escravos... Aí colocavam.
Eliza – Tá arranhado.
Monitor – Tá arranhado?! Não tá, **é muito velho já**, olha aqui?! Era assim mesmo, aí eles prendiam, aí botavam nas mãos dos negros, com as algemas, pra prender, pra castigar os escravos, já ouviram falar dos escravos, da escravidão? Pois é, nessa época tinha a escravidão, eles prendiam as pessoas e chicoteavam, né?! Castigavam... Eles eram muito ruins...
Crianças – (inaudível)
Monitor – Foi!
Professora – Não pode subir, tá?!
Crianças – **O que é isso aqui?!**(perguntando sobre uma carranca na exposição)
Monitor – Isso aqui ficava num navio, num barco, no barco que ia levando os escravos para serem vendidos em outro lugar... Aí eles fugiram, **os rebelados**, os rebelados fugiram, né?! Aí isso aqui, ficava na frente do navio, num barco. O barco era um barco alto...
 [...]

No início da mediação, as crianças logo identificaram a Calunga como uma boneca, talvez dando logo o sentido de brinquedo – diferente do sentido documental pelo qual está no museu. Em outras palavras, está no museu como um objeto da religiosidade da cultura africana. O monitor procurou aproximar-se da linguagem das crianças ao fazer perguntas relacionadas ao cotidiano delas. Diante das afirmações das crianças que têm bonecas, ele perguntou: “Mas tu tem uma boneca negra?” Nesse momento, apenas uma criança afirmou ter uma. O monitor, por sua vez, enfatizou positivamente, ao dizer: “Olha aí...” Esse enunciado

provoca uma mudança no outro. “Eu tenho também...” (coro). Assim, a resposta das crianças acerca do fato de ter uma boneca negra é alterada.

A palavra, como nos diz Bakhtin (1995), é um produto da interação verbal, um território comum entre quem a pronuncia e quem a escuta – neste caso, monitor e crianças. Estas leram a expressão “olha aí...” afirmativamente, pois, em seguida, em coro, diziam ter bonecas negras. Logo após esse curto diálogo, exclamaram admiradas: “dinheiro!” Esqueceram-se da advertência institucional diante desse símbolo de poder e estimulador do consumo e querem logo pegar as moedas. Ao antever esse ato, advertiu-as o monitor: “Ó, sem tocar, sem tocar...” Observando ser o expositor um lugar inseguro para guardar o dinheiro da Calunga, uma das crianças perguntou: “aí perde, esse dinheiro”? O monitor explicou o porquê do dinheiro, mostrou outros objetos pela exposição. Por último, uma das crianças indagou: “que é isso aqui?!”, ao deparar-se com a carranca, objeto de proa da barca “Laura II”. Essa embarcação foi naufragada, em Aquiraz, em 1839, após um levante de escravos, o que, para Oliveira (2009, p. 193), “evidencia a insatisfação dos negros em relação à sua condição de cativo, negando o caráter de passividade atribuído a eles”.

O monitor tentou contar as histórias dos rebelados, mas as crianças já passaram para a outra exposição ao lado. É importante ressaltar que, diante dessa pergunta infantil, “O que é isso aqui?”, esta se apresentou como um indício para uma reflexão que vale a pena instigar numa mediação, quando aparece esse interesse. Muitas coisas nos escapam, num trabalho mediado, pois, como já dissemos, são muitos os interesses das crianças. Mas é nessa práxis pedagógica do cotidiano que vamos aprendendo. O trabalho educativo do Museu do Ceará é uma referência para as demais instituições museológicas de Fortaleza e do Estado do Ceará. Todavia, sabemos que, em educação, não existem completudes e, sim, processos de mudanças e de transformação. A mediação tem como papel compreender e refletir as tramas das relações sociais e culturais nas quais os sujeitos estão imbricados. Mediar se aprende nas práticas das relações com o outro diferente de nós. Escutar é um exercício que auxilia numa boa mediação.

Nessa primeira visita, foi possível trabalhar alguns objetos dessa exposição. Já na terceira visita, tínhamos como intenção trabalhar sobre a referida exposição enquanto discurso. Contudo, não foi possível, visto que as crianças optaram apenas por um dos objetos da exposição: a boneca Calunga, sobre a qual faremos mais uma análise, por considerá-la um objeto gerador escolhido pelas crianças.

3ª visita à Exposição “**Escravidão e Abolicionismo**”

Mais uma vez, a turma de educação Infantil, constituída por 23 alunos, dividida em dois grupos, visitou a exposição cujo objeto gerador foi a boneca Calunga. O primeiro grupo ficou com 10 crianças, e o segundo, com 13, com o intuito pedagógico de facilitar a mediação pelas exposições.

As crianças chegaram eufóricas à Exposição “Escravidão e abolicionismo”. Elas correram ao encontro da boneca Calunga sob a advertência do mediador do museu “Sem correr, sem tocar. Gente, não pode tocar! Não pode, Sônia”. As crianças ficaram em volta do objeto e falaram todas de uma vez (inaudível): umas queriam pegar, outras diziam que não podia. Foi um alvoroço. Embora algumas crianças já tivessem clareza do porquê de não poder pegar, outras oscilavam entre esse saber e o desejo de tocar nos objetos. Já outras estavam bem conscientes e conseguiam controlar o desejo de pegar nos artefatos. Considerando que o objeto supracitado causou muito impacto nas crianças, transcreveremos mais uma cena dele.

July – Não pode tocar, não pode roubar.

Monitor – Só tem a Calunga, que você querem ver? Olha o resto das coisas também, tem um monte de coisas pra vocês verem.

Monitor – É a Calunga. Eu vou explicar já, já pra vocês!

Stela – Foi a bruxa.

Monitor – É a bruxa? Não... não é bruxa, não.

Stela – Não, eu tô falando que foi a bruxa que prendeu ela.

Monitor – Foi a bruxa que prendeu ela? Ai, foi? Por que tu acha que a bruxa que prendeu ela?

Stela – Porque tem um bichinho desse. (aponta para o expositor no qual está a boneca que parece uma gaiola).

Monitor – Tem um bicho desse? E quem é que usava isso aqui? (desvia o foco do diálogo para a coroa)

As crianças respondem em coro: Ela.

Monitor - Era a bruxa?

Crianças: Não, é ela aí.

Monitor – E ela é o quê? Isso aqui, quem **usa** isso aqui, é quem? (ele aponta para a coroa no alto da “gaiola”).

July- É a princesa.

Monitor – É a princesa? (aponta para Stela, concordando) Ela é a princesa?

Renata – É.

Monitor – E por que tu acha que ela é a princesa? Ela é bonita?

Stela – Claro que ela tem um dinheiro. (aponta para as moedas junto a boneca).

Renata – Eu já montei ela. (Jogo de Quebra-cabeça montado por ela em sala de aula).

Monitor – Tu já montou? Foi?

Stela – Isso daqui é dinheiro, né? (novamente aponta para as moedas).

Monitor – É dinheiro. E por que que tem dinheiro? Vocês sabem?

Stela – Por que ela é rica.

Monitor – E ela é rica, ah! **E ela é rica por quê? Por que ela é princesa?**

Stela – Não.

Monitor – Não? Será que não é porque alguém colocou aqui?

Stela – Aquele dali é falso. (aponta para o dinheiro da exposição, “O poder das armas e as armas do poder”).

Monitor – É falso? É não. Olha, gente, para cá, ó, eu vou explicar para vocês. Como a Stela falou, ela disse que era rainha, é a rainha mesmo. Tu sabia que ela é uma rainha, uma princesa. Só que o nome dela é Calunga, sabe onde é que ela morava?

Alguma criança pergunta - Aonde?

Monitor – Na África, sabe onde é a África? **Fica beem longe do Brasil**, no outro lado do mar. Aí ela foi trazida pra cá. Como foi que ela foi trazida pra cá, vocês sabem? Se estava lá do outro lado do mar? Veio de que, então, se estava no mar? Lá longe. Teve que passar pelo mar. Veio de quê? (Gesticula com os braços)

July – De barco. (O monitor convida as crianças para sentar).

Monitor – Vamos sentar.

Stela – Sentar?

Monitor – Como vocês falaram, ela era rainha, a princesa que veio do mar, veio num barco... Quem foi que trouxe? **Foi a bruxa?** Mais ou menos, **foi uma espécie de bruxa.** Parecido com uma bruxa que trouxe ela.

Renata – Não existe bruxa não.

Monitor – Foi não? Quem foi?

Renata – Ela nadou.

Monitor – Ela nadou?

Renata – Era a casinha dela.

July – Era não.

Monitor – E o que era?

July – Foi um homem que trouxe.

Monitor – Um homem que trouxe... **Quem foi esse homem?**

July – Um pescador.

Monitor – Pescador? (ele ri) Não foi um pescador, não. Pois é, ó. Ela veio pro museu. Veio de barco, morava em outro lugar. Ela era uma rainha lá... O nome dela é Calunga... por que ela ta...?

(...)

Monitor – Alguém aqui tem uma bonequinha negra, tem?

Renata – Eu tenho.

Monitor – Tu tem uma? É parecida com ela? (aponta para a Calunga)

Monitor – Tu também tem?

Renata – É. O nome da minha boneca é Calunga também.

Monitor – Calunga? É? Quem foi que colocou o nome dela de Calunga, foi tu?

Renata – Foi minha mãe.

Monitor – Ai, foi tua mãe?! (O monitor convida as crianças a levantarem-se para irem à exposição ao lado).

“Não pode tocar, não pode roubar”. Ao pronunciar essas palavras, July foi logo fazendo uma advertência para os seus colegas. A frase carrega uma interdição, já pontuada pelo monitor, ao adentrar a exposição, isto é, não pode tocar nos objetos. A criança reforçou prevendo os desejos infantis de tocar. A “dialogização das vozes sociais” está marcada no enunciado de July. Primeiramente, temos as vozes do museu “não pode tocar”. Depois, “não pode roubar”. Que vozes são estas? Vozes sociais que podem ser da mãe, dos colegas, da escola, de outras pessoas da comunidade, que as crianças desde a mais tenra idade internalizam.

“Só tem a Calunga que vocês querem ver?” O mediador convidou as crianças a verem os outros objetos desta exposição. No entanto, a boneca Calunga, ou, talvez, o modo como foi exposta, impactou as crianças, pois Stela foi logo afirmando: “foi à bruxa”. Stela fez esta afirmação diante da “prisão” da boneca-princesa, isto é, tratou logo de arranjar uma culpada. No primeiro momento, o mediador não entendeu e indagou: “É a bruxa?” E, logo em seguida, afirmou: “Não... não é bruxa, não”. A criança, corrigindo-o, reafirmou: “Não, eu tô falando que foi a bruxa que prendeu ela.” Depois dessa explicação, criança e monitor⁸⁶ iniciaram o diálogo. Ele começou a fazer um exercício alteritário, tentando compreender a linguagem das crianças, apropriando-se da figura da bruxa mencionada por Stela. Bakhtin (1997) explica que a relação de sentido é sempre dialógica e que o ato de compreender já é dialógico. Para esse autor, os sentidos das palavras são tecidos no encontro dos falantes com o espaço exterior. Neste caso, o espaço é o Museu do Ceará. Assim, o monitor foi construindo sua mediação com as crianças de educação infantil. O mediador, por meio de gestos e de palavras, foi mostrando (coroa) perguntando às crianças, como uma forma de instigar reflexões e possíveis respostas.

Nessa perspectiva dialógica, Renata e July logo identificaram a condição da boneca. O monitor, dirigindo a pergunta a Stela como se estivesse com dúvida sobre alguma coisa nas palavras da menina, insistiu em afirmar a condição de princesa, a qual não foi posta em dúvida pelas crianças em nenhum momento. Depois das concordâncias das duas alunas, o mediador retornou à pergunta: “por que tu acha que ela é a princesa? Ela é bonita?” Stela, por sua vez, retrucou: “Claro que ela tem um dinheiro!”.

Stela compreendeu que beleza é um atributo para ser princesa e que a ausência deste pode ser preenchida pela riqueza. Esta pode transformar gata burralhaera em cinderela. Portanto, dinheiro e coroa são referências concretas para tal condição de princesa. Ao mencionar a bruxa como autora da prisão, logo inferimos que as vozes atravessadas nos enunciados são as dos contos de fadas. Retornando às moedas, Stela, para constatar o que viu, indagou ao mediador: “Isso daqui é dinheiro, né?” Outra vez a comunicação se estabeleceu entre indagações e afirmações. Então, se a Calunga tem dinheiro, é “Por que ela é rica”. O monitor, instigando as crianças a pensarem, formulou outra questão: E por que ela é rica? Por que ela é princesa? Stela disse que “não”. Essa resposta nos fez pensar que Stela sabia que há pessoas que são ricas e nem por isso são princesas. Ser princesa talvez seja algo além dessas

⁸⁶ Para os educadores do Museu, utilizarei os termos ora monitor ora mediador, mas sempre no mesmo sentido, isto é, de educadores. Como há outros mediadores/educadores na referida pesquisa que não são do museu, optei, na maioria das vezes, pelo termo monitor, ainda que recaia sobre tal termo advertências.

condições. A coroa, sim, representa de fato um objeto que carrega simbolismo e magia. Uma rainha, uma princesa, conforme os contos de fadas, usam esse objeto. Stela comparou o dinheiro (moedas) da Calunga ao dinheiro antigo mostrado na outra exposição. As moedas que os visitantes do museu ofertam à Calunga são do tempo presente, portanto, dá para comprar bombom, pão, pirulito. Já as cédulas que ela viu no outro módulo expositivo são “falsas”, pois não dizem respeito à experiência infantil dela. Portanto, não têm nenhum valor monetário. E o valor histórico daquele ainda é para ela desconhecido.

O mediador, através de problematizações, objetivou aproximar-se da linguagem das crianças, ao mesmo tempo em que procurou contar um pouco sobre a Calunga, como, por exemplo, “de onde ela viera”, “como ela chegou ao Brasil”. O monitor fez uso da figura da bruxa imaginada por Stela quando esta culpabilizou-a sobre a prisão da boneca. Nessa perspectiva, a mediação fez uma comparação entre os escravocratas e esta personagem vilã, a bruxa – ao acrescentar “Foi uma espécie de bruxa”. Nesse momento, Renata assinalou não existir bruxa. July, por sua vez, chegou à conclusão que foi um homem. E ao serem interrogadas que homem seria esse, prontamente, respondeu: “um pescador”. As crianças foram ligando os elementos que lhes iam fazendo sentido. Por exemplo: “nadou, barco, pescador.” Elas estão construindo uma narrativa lúdica a partir dos objetos históricos. Isso não significa que as crianças de educação infantil atribuam somente esse sentido.

Na Exposição “Escravidão e abolicionismo”, a boneca Calunga constituiu-se para as crianças de educação infantil um “objeto gerador”. A nossa intenção era trabalhar também os outros objetos desse módulo, pois eles estão expostos para compor um discurso sobre um momento da história, em que mulheres e homens foram expropriados de seus direitos de cidadãos(ãs). Contudo, os interesses das crianças centralizaram-se na boneca Calunga. A imaginação despertada para esse objeto deslocou-se para o discurso lúdico. Reiteramos que o lúdico é apenas uma das possibilidades de leitura que as crianças são capazes de fazer num espaço museológico.

É importante destacar que a linguagem museográfica que engaiolou a Calunga pode ter outras leituras, pois, segundo Funes (2000), as festividades representavam momentos lúdicos e de rupturas com a vida cotidiana do trabalho escravo. A Calunga é justamente um objeto carregado de liberdade nas manifestações culturais e de religiosidade do povo negro. Deve ter sido a bruxa que prendeu a Calunga, pensou Stela. E nós dizemos, foi o discurso expográfico quem prendeu a Calunga, porque centrou o discurso no aprisionamento dos negros e nos castigos físicos – práticas cotidianas de lidar com os escravos negros, não só por

estes resistirem ao sistema escravocrata, como também como crueldade gratuita de seus senhores.

Foi no confronto das diferentes vozes que a intertextualidade das leituras lúdicas e históricas se apresentou ora se repelindo, ora se aproximando por meio das relações dialógicas instauradas no espaço museológico. Nas cenas enunciativas descritas, foi possível perceber a “contrapalavra” de Stela. As réplicas, as trélicas entre criança e monitor foram explicitamente confrontadas no espaço expositivo. Assim sendo, a leitura lúdica se impôs nas tramas das histórias mediadas nos espaços escolar e museológico.

A outra exposição escolhida pelas crianças nessa terceira visita foi: **Fortaleza imagens da cidade**. Esta foi intitulada pelas crianças a “Sala do bode”. Os dois objetos mais marcantes para as crianças dessa exposição foram a maquete da Vila de Fortaleza e o Bode Ioiô. Estes são “objetos geradores” de muitas narrativas das crianças, principalmente, o Bode, como já destacamos antes nas histórias e desenhos.

1ª visita ao Museu, Exposição “ **Fortaleza imagens da cidade**”



Fig. 23

Bode Ioiô

Foto: profª Ana

Monitor – Ó! Vocês sabem como é que o bode chegou aqui no museu? Ninguém sabe?

Crianças – Não...

Monitor – Sabe o que o ano que ele viveu? Faz muito tempo?

Crianças – Faz...

Monitor – Faz, né?! O bode chegou aqui em Fortaleza, **há muito tempo atrás, certo?!** (estalando os dedos dando idéia de tempo) Muito tempo... Mas não dá nem pra contar nos dedos... **Ó, não dá pra contar nem juntando os dedos das mãos e também dos pés, certo?!** Faz muito tempo. Aí chegou aqui em Fortaleza, certo?! A cidade que a gente mora, Fortaleza. Ele veio do interior de outro lugar pra cá, porque lá **tava faltando água, não tava chovendo, tava no tempo de seca, não tinha água...** Aí a população vinha do

interior pra cá, **trazia os animais pra cá, trazia bode, galinha, pato, ovelha, né?! Dentro do trem.** Aí chegava em Fortaleza, soltava os animais e ficava por aqui. Uma pessoa comprou o bode... [...]. Aí a pessoa ficou com o bode. O bode ficava solto por Fortaleza muito tempo, aí muitas pessoas gostavam do bode, muita gente criou aqui uma relação de afetividade com o bode, né?! Assim, como um cachorrinho, né?! Eles também gostavam do bode, a gente num cria cachorro? [...]. Várias histórias foram criadas em relação a ele.

Criança – O que é que tem nesse bicho?

Monitor – O que tinha? [inaudível]

Monitor – Ó, o bode tá morto, viu gente? **Foi empalhado, como é que é isso?** Ele morreu, aí tiraram tudo que tinha dentro do bode e colocaram palha, mas primeiro ele morreu, não mataram ele pra poder... Morreu... Aí tiraram tudo de dentro dele, botaram palha e encheram, fizeram um enchimento de palha, por isso que ele tá assim, né?! Aqui é o bode mesmo, só os olhos que não são dele, os olhos são aquelas bolinhas de gude. Bila, e o rabo também não são dele, é postiço, o rabo se perdeu na mudança. **Aí o nome dele é bode Ioiô, por quê?** Todo dia ele ia e voltava, ia pra praia e voltava, entendeu? Por isso que é Ioiô, ele ia, voltava, ia e voltava, certo? Por que empalharam o bode? **Porque ele foi eleito vereador, vocês sabiam?! Sabe o que é vereador, sabe?**

Crianças : –Não...

Monitor – Não sabem?! Vereador é uma pessoa que é eleita pra representar a população. Eu vou me candidatar a vereador, aí vocês votam em mim pra representar vocês. Nessa época teve uma eleição e votaram no bode pra representar o povo.

Beth – : Mas o bode não era pessoa.

Monitor– : Pois é, olha, aí viu! Como é teu nome?

Beth – Beth.

Monitor– : Olha, como a Beth é inteligente. **O bode não é pessoa, como é que ele vai ser eleito, né?!** Olhai aí, viu?! O bode não podia ser eleito porque ele não era gente, ele era um animal, né? Não poderia votar em ninguém, não poderia ter sido eleito, não poderia ser votado...

Beth– : Ele num fala...

Monitor : – Ele não fala, né?! Ele não sabe escrever, ele não fala, então como é que ele poderia ser eleito? (inaudível) E porque que ele foi votado, vocês sabem?

Crianças –: Não...

Monitor: –Não?! Sabe não? Nem imaginam? Nem um pouquinho? Por que que a pessoa é votada? (inaudível) votaram no bode, por que não votaram numa pessoa? Votar num homem, numa mulher...

Crianças– : Porque o bode, ele foi e... sei não. (risos)

Monitor –: Sabe não?! Alguém (risos) quer dizer alguma coisa... Queria falar?... Pode falar o tio não vai falar nada poder dizer... Porque ele queria ser pessoa?! Como é que é? Ó imagine que, vamos supor que estas pessoas que estavam lá não tivessem fazendo as coisas legais. Assim: me elegeram como vereador, aí eu tô fazendo tudo errado, não tô fazendo escola pra vocês estudarem, não tô construindo muita...

Beth– : Não vota, porque não tá legal.

Monitor–: Pronto! (palmas) Não vota, porque não tava o quê?

Crianças : – Legal!

Monitor–: Legal, pois é, olha aí! Na época eles não estavam sendo legais. É isso que aconteceu, então o que foi que aconteceu: quando eles não estavam legais, né?! Como a Beth falou, não tava legal, não tava legal, por que, que não tava legal? Porque tava ruim, não tava prestando. Então vamos votar no bode, porque o bode é legal, o bode é alegre, porque o bode é nota 1000, porque ele vai fazer melhor do que eles. Foi isso que eles fizeram (inaudível), mas o bode não podia ser eleito, porque ele é animal. **Aí votaram nele só por brincadeira, entenderam?!**

Crianças– : Entendemos!

A cena aqui apresentada para análise foi de nossa primeira visita. Um dos objetos que mais chamou a atenção das crianças e de muitos adultos desse módulo expositivo foi o bode Ioiô. Muitas das crianças pequenas têm dúvidas se o animal está vivo ou morto, pois perguntam: “ele está vivo?”, “É de verdade”. Essas indagações apareceram em alguns momentos das visitas.

O início da mediação foi marcado por uma sequência de perguntas para depois começar a narrativa. O monitor evitou as datações, por compreender que a noção do tempo da criança nessa faixa etária ser diferente do adulto. Preferiu outras marcações temporais ao dizer: “há muito tempo atrás, certo?”, estalando os dedos exprimindo tempo decorrido – gestos esses que Beth e Eliza, apropriaram-se nas suas narrativas infantis com o mesmo sentido. O monitor enfatizou que são muitos os anos, a partir da referência numérica corporal, ao dizer que estes são insuficientes para darem conta do tempo em que Ioiô chegou em Fortaleza. “Ó, não dá pra contar nem juntando os dedos das mãos e também dos pés, certo?” A partir de exemplos concretos, ele ia narrando a história, repetindo no intuito de que as crianças compreendessem. Utilizou uma linguagem simples e clara ao falar da seca para crianças cidadinas: “tava faltando água, não tava chovendo, tava no tempo de seca, não tinha água... Aí a população vinha do interior pra cá, trazia os animais pra cá, trazia bode, galinha, pato, ovelha, né?!, dentro do trem”. O monitor continuou a narrativa, quando uma criança perguntou: “O que é que tem nesse bicho?”, estranhando o bode. A resposta do mediador ficou inaudível, mas dá para entender que diz respeito ao animal, já que ele explica sobre o processo de empalhamento. Há outras interrogações sobre o nome do bode, etc. Embora, consideramos que foi bom trabalho de mediação, ainda assim, observamos que o monitor precisa falar mais pausadamente, para que dê tempo de as crianças pensarem e responderem a tantas perguntas.

“Por que ele foi eleito vereador, vocês sabiam?! Sabe o que é vereador, sabe?” Diante da resposta negativa das crianças o monitor explicou. Beth questionou ao dizer: “Mas o bode não era pessoa.”, mostrando que compreendeu a explicação dele. Contudo, não concordou com a história. Este valorizou a interlocução da criança e exclamou: “Pois é, olha aí, viu!” Aos poucos, a interação foi acontecendo entre criança e monitor. Mais adiante, Beth, estimulada pelas palavras do monitor, acrescentou a impossibilidade de o bode não assumir a câmara dos vereadores, quando disse: “Ele num fala...”. Esse episódio da história do bode ajuda as crianças a iniciarem o exercício da reflexão, desde a mais tenra idade.

Percebemos que o mediador foi puxando os fios reflexivos através de exemplos concretos. Por essa razão, Beth, ajudada pela mediação, concluiu que não se deve votar em

políticos desonestos. É o que inferimos deste enunciado: “Não vota, porque não tá legal”. Então, o mediador esclareceu a resistência dos fortalezenses ao escolherem o bode para representá-los, ao afirmar: “Aí votaram nele só por brincadeira, entenderam?!” sem precisar de erudição e muitas explicações. A simplicidade não significa pobreza no pensamento, mas capacidade de compreender o outro diferente de nós, neste caso, a criança de educação infantil.

A narrativa é uma das estratégias de mediação quando se trata do lendário bode Ioiô. Benjamin (1994) considerava que o romance fosse pôr fim à narração. Ao que podemos observar, o autor, no que tange a essa questão, equivocou-se. A contemporaneidade não findou a tradição dos contadores de histórias, mas alterou o seu modo de contar. Pode até ter empobrecido, como diz o autor berlinense. O bode Ioiô é apenas um de nossos exemplos, de que as narrativas se atualizam, por diversos olhares. Nesse trabalho de mediação, as crianças se apropriaram dessa narrativa popular que fala desse caprino que escapou da seca de 1915 e transpuseram-na para seus desenhos. Acompanhadas pela oralidade, reinventaram outras histórias.

A monitoria continuou pela exposição “Fortaleza: imagens da cidade”. Esta visita teve um caráter mais panorâmico e, à medida que as crianças despertavam interesses pelos objetos, acontecia a mediação. Os próximos objetos da referida exposição, selecionados pelas próprias crianças, foram os que se referem à iluminação das casas.

[...]

Crianças – E isso aqui, ó?

Monitor – Isso aqui?! Então vamos sentar aqui, ó! Vocês sabem o que é isso aqui?

Crianças – é uma coisa antiga.

Monitor – Coisa antiga, olha aí?! **Muito antiga, não tinha luz naquela época**, não tinha luz, né?! **Como tem hoje na tomada aqui, igual a essa... (apontando para a tomada)**

Era lamparina, é essa aqui ó, que colocava gás dentro, um pedacinho de pano, aí acendia, o lampiões também eram ligados a gás, né?! Ó essa...

Crianças – O que é isso ali?

Monitor – Já, já, eu vou explicar... Essa era a forma de iluminação, que tinha na época, não tinha energia elétrica, né?! A gente num vai lá, onde é que a gente liga a televisão? Na tomada. Onde é que a gente liga a luz? Na tomada também, né?! Nessa época não tinha tomada, não tinha, ligava aqui ó! Botava o gás dentro, pegava o fósforo...

Crianças – O que é isso?

Monitor – é uma lamparina. **Já foi pro interior?** Já viajou pro interior? Já viajou?

Crianças – Minha mãe já viajou.

Monitor – Já viajou?

Crianças – Já.

Monitor – No teu interior tem luz, luz elétrica?

Crianças – **Tem não.**

Monitor – No teu num tem não?

Crianças – Tem não.

Monitor –E tem isso aqui?

Crianças –Não. / Tem.

Monitor –Tem?! Tem ainda lá? Olha aí, viu?! No interior dele ainda tem. Em determinados lugares não tem energia elétrica, aí fica tudo escuro, entendeu?! Aí o pessoal acende isso aqui, ó, pra poder iluminar. Quando falta energia, a gente num acende uma velinha? Então naquela época não tinha energia elétrica, aí acendiam vela, acendiam isso aqui... Deu pra entender? Deu? Deu pra entender num deu?! Ó... Antes ninguém morria de choque... Não dava choque.

Crianças – eu levei um choque...

Monitor – Tu levou um choque?! Pois é, ninguém morria de choque não. Pronto! Antes não tinha tomada...

Crianças – Aí a gente podia pegar na tomada.

Monitor – Não, não tinha tomada, não tinha, viu?! Não tinha, mas você podia se queimar, se colocasse a mão aqui, se tivesse o fogo aceso, aí queimava, mas não tinha choque, por quê? Porque não tinha energia elétrica.

Podemos inferir que o monitor, em sua mediação com as crianças, preocupou-se em fazer com elas compreendessem a relação entre o tempo e os objetos. Por isso, o monitor foi chamando a atenção delas sobre as coexistências das temporalidades a partir dos objetos escolhidos pelo olhar infantil e pelas falas “O que é isso ali? O que é isso?”. Essas indagações são das crianças sobre os objetos da iluminação pública e das residências.

O monitor, através da mediação, buscou aproximar-se do cotidiano das crianças com perguntas, com o objetivo de fazer com que o público infantil compreendesse. As crianças estavam um pouco tímidas, e o monitor trazia questões cotidianas e ia explicitando, no intuito de fazer com que elas fossem reelaborando o pensamento. Conforme Vigotski (1998), cada pensamento busca se inter-relacionar com as coisas. A mediação entre monitor e criança configurou-se em estabelecer uma relação de sentido, através da dialogicidade com os objetos históricos e o cotidiano das crianças.

Apenas uma das crianças conhecia a lamparina. Após a explicação dialógica do monitor sobre o processo de iluminação, outra criança chegou à seguinte conclusão: “se não tinha energia, então podia colocar o dedo na tomada”. Mas o mediador logo interveio: “Não, não tinha tomada, não tinha, viu?!”. E fez uma boa observação ao acrescentar sobre outros perigos, ao dizer: “mas você podia se queimar, se colocasse a mão aqui (apontando para o pavio da lamparina), se tivesse o fogo aceso, aí queimava, mas não tinha choque, por quê? Porque não tinha energia elétrica”. Tal explicação instiga a reflexão das crianças, possibilitando-as, fazerem posteriormente leitura histórica.

Ao concluir a mediação sobre esses objetos de iluminação, o monitor se dirigiu com as crianças para a Maquete da Vila de Fortaleza, onde fez uma relação entre o tema que acabaram discutir, com a época em que Fortaleza ainda era uma Vila, sem energia. É

importante ressaltar que este objeto foi considerado por nós como gerador, dada a importância em que aparece nos desenhos e nas falas das crianças. Mas como foi muito breve a monitoria na maquete, retornaremos a este objeto quando formos falar da terceira visita. Destacaremos a mediação do outro grupo também sobre a 1ª visita, acompanhada pela pesquisadora e pela professora.

Exposição “**Padre Cícero: mito e rito**” (1ª visita). Esta mediação foi com outro monitor. Nesta exposição, alguns objetos chamaram a atenção das crianças e da professora, como a batina do padre Cícero e as balas de canhão. Contudo, a análise será focalizada na mediação de um grupo de crianças entremeadado pelo real e pela imaginação suscitada pelos ex-votos.

Objeto gerador: ex-votos



Fig. 24 ex-votos



Fig. 25 o encontro das crianças com um ex-votos

Monitor – Vocês sabem que objetos são esses daí? Olhe... O que é? Vejam! O que é que tem aí.

Lívia – É uma mão, é uma cabeça, é uma casa...

Yves – Vários pés... é o peito...

Nara – É um pé... é um corpo...

Monitor – Pessoal, é o seguinte... Deixa eu falar para vocês o que são esses objetos. Pessoal, cada objeto desse daqui está representando uma doença, certo? As pessoas ficavam doentes, e ainda hoje elas fazem isso, né? Aí elas faziam uma promessa para Deus, ou pra Maria, ou então para qualquer santo, e, se ela ficasse curada da doença que ela tinha, aí ela colocava um objeto representando a doença que ela teve pra agradecer por ter ficado boa. Esses objetos são chamados de ex-votos ou milagres, certo?

Monitor – Que doença era essa daqui, ó?

Nara – Catapora.

Monitor – Catapora. E essa daqui desse buchão aqui? (O monitor vai falando e apontando os bonecos).

Lívia – Tá grávida... (Crianças no fundo/inaudível. Neste momento, algumas crianças mais ao fundo querem ver o homem barrigudo e até empurra as da frente).

Monitor – É não... é um homem! Ele estava com verme, com a barriga cheia de verme. Certo?!

Nara – Comeu coisa do chão.

Pesquisadora – Coisa do chão, muito bem!

Monitor: Pois é...

Pesquisadora – Deixa eu dizer uma coisa, alguém já foi em Juazeiro aqui? Ou em Canindé?

Nara – Fui! Não...

Sara – Eu fui (diz isso levantando a mão).

Pesquisadora – O que é que você foi fazer lá, Sara?

Nara – Ela tá com vergonha de dizer. (aponta para Sara que, envergonhada, levanta a blusa, para esconder o rosto).

Pesquisadora – Então pronto, não diga. Olha, as pessoas vão muito... (algumas crianças insistem em pegar nos objetos)

Monitor – Não toque...

Pesquisadora – Ó... sem tocar, vem para cá, tem que olhar para esse lado aqui, gente, olha... As pessoas vão a Juazeiro pagar promessa, né?!

Crianças – Olha a caveira! (apontando)

[...]

As crianças ficaram encantadas com os ex-votos. Todas correram para ver bem de perto e queriam tocá-los, esquecendo-se que não podemos tocar nos objetos no museu. O monitor começou a monitoria perguntando e depois explicando o que seria um ex-voto. Após elucidar essa questão, indagou sobre que doença seria aquela representada pelas manchas vermelhas no boneco. Logo, Nara identificou como sendo catapora.

O monitor poderia, antes de explicar, ter explorado mais os interesses das crianças diante desses objetos, no intuito de ir compreendendo a forma de pensar da criança. Wallon (1968), referindo-se à gestualidade infantil, diz que a criança primeiramente mostra, depois conta, antes de poder explicar. No museu, usa-se essa lógica: primeiro mostramos, olhamos para o objeto, para podermos levantar questionamentos ou tecer considerações sobre os objetos museológicos.

A pesquisadora procurou também mediar ao indagar quem entre as crianças conhece a cidade de Juazeiro, no intuito de fazer uma ponte entre essas peças da religiosidade popular e a cidade que representa um dos lugares mais visitados do país no que tange às romarias para o pagamento de promessas. Sara disse que conhece Juazeiro, mas se recusou a falar, sorrindo encabulada.

Monitor e pesquisadora, a partir da materialidade esculpida nos artefatos sobre as doenças e curas das pessoas, procuraram fazer com que as crianças refletissem sobre as múltiplas histórias nos objetos, nas quais saúde e doenças entremeiam-se numa narrativa de fé. O grupo de crianças, focalizado pela mediação, foi alternando seu interesse. Assim, desencadeou-se uma situação lúdica entre Lívia e Yves, a dupla que aparece na foto sentado ao lado do boneco. Não percebemos o início dos diálogos entre os dois, pois falavam baixo e riam muito. Yves me convidou a participar ao dizer:

[...]

Yves – Tia, ele pegou catapora... Tu pegou catapora, foi? (perguntando para o boneco)

Crianças – Tia, tia... Eu perguntei a ele se ele pegou catapora, tu pegou catapora?

Yves – Peguei, sim.

Pesquisadora – Ele disse que pegou?

Yves e Lívia (gesticulam com a cabeça que sim).

Pesquisadora – O que mais ele disse?

Yves – Ele disse... Só que pegou assim, você pegou catapora? Peguei sim. De quê? De comer sangue, sangue e folha. (risos)

Nesse momento, solicitei um tempo de silêncio ao monitor, que compreendeu. Segundo Bakhtin (1997), o ato de compreender já é em si dialógico. Nessa escuta, demoramos mais de 15 minutos só observando risos de um pequeno grupo de crianças sobre os ex-votos. Só mediávamos quando elas nos solicitavam para responder sobre alguma coisa. Nesse momento de brincadeira, a mediação era entre as próprias crianças, como podemos perceber nas transcrições. Yves brincou e, ao mesmo tempo, suspendeu a brincadeira, constatando algumas características do boneco, que, por sua vez, despertou a atenção de David e Nara sobre a materialidade dos artefatos ao dizerem que era de madeira, ou de pedra. Yves, que observava os detalhes do boneco, convicto, afirmava ser de madeira. Já Lívia insultava o boneco de vários nomes como podemos ver. Batizava-o de Chico Pezão, ria muito. O tempo todo Lívia ia apelidando os ex-votos conforme lhe convinha.

Lívia – O que é que você tem seu **bicho véi, feio** (risos)? Óia aí, tia, ele tá com catapora, né?! Oh, aqui, ó, tá vendo essas **manchinhas**...

Lívia – [...] Tia, eu vou falar com a... **Seu bundão de elefante**. (referindo-se a um dos ex-votos)

Yves – Sou sim... Isso é de verdade. Fui eu que falei (risos). Sou, sim... Acho que sim. (conversando com os ex-votos)

Lívia – **Chico pezão**, você é o Chico do pezão? (como se o boneco tivesse vida, encara-o e fala com o dedo em seu nariz)

Yuri –m Não, é porque o pé dele é assim fino...

Lívia –m Chico pezão!!

Yves – É não, é porque o pé dele é um pouco...

David – É de **madeira**...

Nara – É de **pedra**.

Yves – É! Ele é de madeira e...

Lívia – Olha ai pé do Chulé. (risos)

Nara – É não é do **pum**...(Todos riem e observam os ex-votos.)

Talita – Se mexe aí, ó. Isso aqui né?!

Natani – É claro, né?

Tati – Ó, aí, ó, se mexendo (os objetos se movem por estarem suspenso por um fio de náilon, numa “instalação”).

Yves – Isso daqui, né? É pé fino com um pouquinho de força, oh, aqui ó, como é. Tá vendo isso aqui bem... um pouco fino e pouco de força, esse aqui tem também catapora. (risos) Tem catapora. (Ele aponta)

Lívia – Ó a **Bunda de fora**. (risos) E essa daqui, **essa buchuda**. (riso)
Nara – É a santinha. E essa mulher que tá ali cortou aqui?
Lívia – É não, ela **tá com a bundona**...
Pesquisadora – Hum hum?
Crianças – Cortou ali, ó.
Pesquisadora – Foi, cortou o dedo.
Yves – É porque ela tava tendo um filho, o nome dele é Jesus. (risos)
Criança – Não, ela cortou ali.
Pesquisadora – Foi uma cirurgia, ó, tão vendo? Passou por uma cirurgia, tá vendo?! Tá aí os pontos... Fez uma promessa, ficou boa e foi entregar essa parte do corpo em madeira, com uma forma de agradecer.
Crianças – E essa casa aí?
Pesquisadora – Essa casa aí? Deve ter feito uma promessa pra ganhar uma casa...
Monitor – Desejo de ter uma casa...
Lívia – Você tem o quê?
Yves – **Ele num tem piroca**, não, ó... (aponta como se estivesse procurando e muitos risos)
Lívia – Esse daqui tem, ó... (risos)
Yves: Olha... Tem **dois prego** aqui... (aponta para um boneco).
Lívia – **Esse aqui tem ó**... (aponta para o pênis, risos) Aqui a piroca dele ó (risos) Neste momento todas as crianças vêm ver e começam a rir sem parar.
Monitor – Não toca, não toca...
Pesquisadora – Sem tocar...
Crianças – E esse pezinho dele...
Yves: Olha essa casa aqui, olha essa mãozona... (vai falando, apontando e rodeando a “instalação” de ex-votos).
Yves – O pé dele ó. Dois pé!
[...]
Yves – Olha esse boneco aqui, eu passo dele ó! (se comparando ao boneco na altura)

Como podemos constatar, os ex-votos aguçaram a curiosidade das crianças, despertaram uma situação lúdica que se entrecruzou com interesses históricos da mediação. Elas comparavam a falta e a presença de órgãos sexuais presentes em alguns dos artefatos. Yves estava atento ao modo de fazer dos artefatos, nas suas falas aparecem os materiais: madeira, prego, tamanho. Vale ressaltar que esse ex-voto, que despertou tanto interesse entre as crianças, segundo estas, é portador de catapora e é quase da altura das crianças do Jardim II. No final da mediação, Yves comparou a sua altura com a do boneco ao dizer: “Olha esse boneco aqui, eu passo dele, ó!”

O Museu do Ceará, que é por excelência um espaço de história, é apresentado nessa cena como um espaço de diversão para as crianças de educação infantil – espaço de escuta das crianças a partir de um trabalho de mediação no qual elas se expressaram com risos, gestos e palavras suscitadas pelos objetos de fé. O sagrado e o profano se encontraram na linguagem infantil. As crianças proferiram palavras que podem ser entendidas pelos adultos como obscenas: “piroca”, “bunda de fora”, “bundona”, “pum”. As crianças riram muito, porque

tiveram a liberdade de usar e abusar das palavras, expressando aqui uma leitura lúdica. O monitor soube escutar as crianças com tranquilidade sem preocupação com o tempo após uma intervenção nossa.

O espaço do Museu foi praticado pelas crianças, conforme o pensamento de Michel de Certeau (1994, 2009) no que diz respeito aos usos dos espaços, isto é, ao movimento, à dinâmica de construção do saber e do dizer que se fazem nos espaços. A oralidade, que está presente em todos os lugares, deu um acento singular às vozes das crianças no espaço museal. Entre gestos, risos e narrativas, as crianças se posicionaram como sujeitos históricos. Conforme Bakhtin (1997), as relações dialógicas são relações de sentidos, constitutivas de linguagem, compreendidas e partilhadas por nós e as crianças nessa cena no espaço do Museu do Ceará.

Exposição **“Fortaleza imagens da cidade”** (3ª visita 2º grupo – crianças mediando)

Mais uma vez, o Museu contava com dois educadores (monitores), um deles estava ocupado com outra escola. O outro levou parte de nosso grupo, acompanhado por algumas mães, o professor Nilton e Marcelle que filmou a visita. O segundo grupo foi acompanhado por algumas mães, tendo como mediadoras a pesquisadora e a professora, sendo videogravado este momento por Josélia. Vale lembrar que, nesse dia, não aconteceu o “Teatro da Dorinha”, nem por isso a visita deixou de ser interessante para as crianças, até porque a boneca já havia desempenhado o seu papel na mediação entre as crianças e o museu.

Em nosso grupo, a mediação ficou, em sua maior parte, entregue às próprias crianças, pois uma delas se dispôs “a explicar tudo”, como o mesmo anunciou. Como já reiteramos, as exposições escolhidas pelas crianças eram “Abolicionismo e Escravidão” e “Fortaleza imagem da cidade”. O outro grupo procurou seguir essa orientação que havíamos combinado com as crianças em sala de aula. Contudo, o grupo de crianças que acompanhamos, talvez pela ausência da figura do monitor, resolveu dar outra direção à visita.

Primeiramente – como já havíamos sugerido ao monitor que, na exposição sobre Fortaleza, solicitasse a uma das crianças para contar a história do bode Ioiô, pois já era a terceira visita –, procuramos fazer um pouco diferente. Em nosso grupo, colocamos o Yves para a contação. No início, ninguém queria contar a história. Depois que o Yves tomou a iniciativa, outras crianças demonstraram interesse em contar, principalmente o Mário. Instalou-se um conflito entre ele e o Yves, pois o Mário alegou saber mais que o Yves e que inclusive já tinha montado diversos jogos de quebra-cabeças sobre os objetos do Museu: o do Bode, o da Calunga, o da Vila de Fortaleza. E o Yves não havia montado, porque faltou a aula

nesse dia. Assim, destacaremos algumas falas desse percurso expositivo sob a mediação das crianças, em particular de Mário.

Objeto gerador: bode Ioiô

Pesquisadora – Pessoal, ó, é o seguinte. Vamos sentar um pouquinho aqui... Olha, gente, vocês já conhecem a história do bode, não é?

Mário – Eu já contei ele... Eu já visitei ele...

Pesquisadora – Yves, conte para as mães que estão aqui, para os seus colegas, o que você já ouviu falar sobre o bode Ioiô.

Yves – Ai, meu Deus! Já ouvi falar que ele ficou velho e morreu.

Pesquisadora – Foi? Conte a história aí pra gente. (Faz silêncio e ri envergonhado) Conte a história do bode...

David – Ele tá com vergonha...

Pesquisadora – Ele está com vergonha? Você quer contar Davi? Pois, Jamile ó, ele está com vergonha...

Yuri – Não tô, eu tô pensando...

Pesquisadora – Ah, ele tá pensando... Quem quer ajudar o Yves?

Professora Ana – Fala o quê que ele fazia Yves...

David – Eu sei, tia...

Professora Ana – O quê que ele fazia?

Mário – Ele olhava a calcinha dela... (referindo-se à história de que o bode levantava os vestidos das moças que passeavam na Praça do Ferreira).

Professora – Espera aí. Ele fazia o quê?

Yves – O bode Ioiô, ele foi atrás da mulher, aí ele viu as calça se mexendo, a roupa comprida de saia ia se mexendo, aí ele alevantava...

Professora – Vamos ouvir o que o Yves vai falar e depois cada um fala o que sabe sobre o bode.

Mário – Conta, Yves!

Yves – Pera, que eu não se lembro tão fácil não. Eu boto tu pra contar pra ver se tu...

Mário – Eu sei contar! Quer que eu conte?

Yuri – E faz é tempo que ele existia. Faz é tempo que ele morreu e existiu e veio pra cá. Faz é tempo.

Pesquisadora – Faz muito tempo. O quê mais?

Yves – E vocês **prenderam ele** aí, botaram ele aí e **não pode tocar nele** porque ele é um objeto.

Mário – Um objeto **não pode pegar**...

Yves – **Não pode pegar**.

Mário – Porque senão quebra...

Yves - Eu que vou falar! (grita e mostra o dedo em riste para o Mário)

Mário – Eu também.

Pesquisadora – Pronto, agora se levanta, que é a vez do Mário falar.

Yves – Eu não falei todo, eu vou falar é todinho.

Marcus Vinicius – Uma vez eu já montei ele. Tu nem veio pra montar o joguinho dele, e eu montei. Eu montei da Dorinha, montei da Calunga...(referindo-se ao jogo de quebra-cabeça) [...]

Professora – E... David o que é que tu queria falar David?

Mário – Fala, Davi!

David – Foi que deram cachaça pra ele...

Mário – Cachaça envenenada!

Yves – Aí ele... Desde ele pequeno que ele já era vivo. Faz muito tempo que ele veio pro museu.

Larina - Mas também cortaram o rabo dele. Aí tiraram outro rabo pro bode.

Yves - Aí cortaram o rabo de outro bode, aí botaram nele.

Pesquisadora – Certo. O museu do Ceará não ia deixar o bode Ioiô sem o rabo, não foi?

Yves – Ele queria ser o vereador da cidade.

A escolha feita pelo Yves não foi das mais felizes, pois o mesmo dificultou muito a participação dos colegas, que, no início da mediação, estavam tímidos. Todavia, depois que escolhemos o Yves, eles resolveram participar. Como dissemos também, surgiu um conflito entre o Yves e o Mário. Este, por sua vez, enfrentou-o não se calando e mostrando também que aprendeu com as mediações nos espaços escolar e museológico ao dizer que montou vários jogos com os objetos do museu. E que também sabia contar a história do bode, quando o outro o desafiou.

Tentamos contornar os conflitos. A professora Ana procurou intervir, incentivando as crianças a falarem. Aos poucos, fomos deslocando o foco do Yves para que as outras crianças também participassem – o que de fato ocorreu. As crianças foram narrando coletivamente, a partir das histórias escutadas nas visitas anteriores. Mário acrescentou um fato novo ao dizer que a cachaça que o bode bebia estava **envenenada**.

Yves observou as condições do animal e, referindo-se ao expositor que é uma grade de proteção, disse: “E vocês prenderam ele aí, botaram ele aí e não pode tocar nele porque ele é um objeto” –, reconhecendo, em seguida, que não se tratava mais de um animal e sim de um objeto que não deve ser tocado, pois é uma peça museal. Yves demonstrou com essas palavras que compreendeu a leitura museológica do objeto bode Ioiô por meio da experiência mediada na escola e no museu.

Ainda estávamos na exposição “Fortaleza: imagens da cidade” quando o outro grupo nosso chegou, de modo que tivemos que retornar pela exposição “Povos indígenas: entre o passado e o futuro”, só que sob a mediação das crianças, em particular do Mário, que foi apresentando os objetos para nós e para as outras crianças.

Ao adentrarmos a exposição, Mário foi bastante rápido. Josélia teve dificuldades de acompanhá-lo com a câmera, pois, às vezes, ele corria na frente das outras crianças com uma imensa vontade de falar sobre os objetos museológicos.

Pesquisadora – Explica aí, Mário... para os seus colegas!

Mário – Essas pedras aqui foi feita pelos índios... (apontando para a vitrine onde estão expostas pedras polidas, lascadas).

Pesquisadora – E o que são essas pedras?

Mário – Pedra de... de... De botar no chão...

Pesquisadora – Olha o formato delas... (As crianças querem falar ao mesmo tempo...)

Vejam os machadinhos, que são instrumentos para cortar os alimentos... Pisar... ó tão vendo? Aqui são as lanças... isso... Neste momento, David interrompe a mediadora ...

David – É, e eu sei o que faz. Corta... (faz um movimento com os braços como se estivesse cortando algo).

Mário – Eu vou ver o barco... (interrompendo a fala do David).

Pesquisadora – Olha o David explicando como é que faz...

David – Aqui, ó, vai descendo pra cá. (como se mostrasse a ordem das imagens desenhadas no espaço do museu.).

Pesquisadora – Vamos ver aqui que o Mário tá explicando esses objetos...

Mário – Aqui era o caixão. (mostrando as tigelas).

Pesquisadora – Aqui são as tigelas... o caixão do índio é aqui, ó... quando o índio morria, ó colocava aqui (mostrando a diferença entre as tigelas e as urnas funerárias).

Mário – Esse daqui, ó, botava sopa. (Mário referindo-se a uma urna funerária).

Pesquisadora – Colocava aqui na posição fetal. Quando o índio morria colocava... aí... (faz o gesto com as mãos mostrando)

Crianças – Cadê? Deixa eu ver...

Pesquisadora – Tá aí, ó. É como se fosse um caixão. A gente não enterra num caixão de madeira? O caixão dos índios era assim...

Mário – Isso aqui, é igual a isso aqui. Essas pedras aqui é igual aquelas ali que tão ali. (estica o braço e aponta para o outro lado). – Isso aqui... isso aqui...

Mário – É pra cortar os alimentos e isso aqui...

Mário – Vam'bora ver ali, ó. Eu vou explicar esse daqui, eu vou explicar...

[...]

Mário seguiu mediando, aceitando as intervenções das outras crianças. Percorreu as exposições citando os nomes dos objetos. Quando mudava de módulo, avisava: “Vamo lá no outro que eu tenho que explicar. Eu tenho que explicar tudo”. “Devagar, devagar... Eu vou explicar tudo”. Algumas das crianças advertiram para outras que não podem tocar nos objetos, mostrando que aprenderam os procedimentos museológicos de preservação.

As crianças da educação infantil no espaço do MUSCE, como foi possível observar, tiveram autonomia, quando esta lhes fora delegada na função de mediadora. Elas compararam a materialidade de um objeto com outro. Falaram da funcionalidade dos objetos. Demonstraram confiança, ou seja, não tiveram medo de errar. Arriscaram tentando acertar.

Com a participação das outras crianças, Mário foi apresentando diversos objetos pelas exposições, demonstrando intimidade com o espaço museológico. Ele tinha pressa na sua monitoria, pois pretendíamos retornar à exposição “Fortaleza imagens da cidade”. As crianças são fascinadas pela Maquete da Vila, todas querem ver bem de perto as casinhas, os animais e os bonecos, dentre outros. A semelhança desta com brinquedos fez com que elas elegessem a maquete como um dos objetos geradores de nosso estudo.



Fig. 26 Maquete da Vila de Fortaleza

Antes de apresentarmos algumas falas das crianças, faremos uma observação sobre o modo de como está exposta a maquete da Vila de Fortaleza. Podemos observar na fotografia dois lados do objeto encostados à parede, dificultando o acesso das crianças. Até mesmo para os adultos, essa posição complica a visibilidade, dependendo da quantidade de visitantes. A nossa turma foi dividida em dois grupos. Mesmo assim, ficou difícil de as crianças verem a Vila na sua completude. Se apenas a parte mais elevada da maquete ficasse junto à parede como era anteriormente, quando esta exposição ficava no piso inferior, já melhoraria a visibilidade.

Este é um objeto muito importante para se pensar a história de Fortaleza. Por isso, faz-se necessário pensar esse objeto no espaço expositivo, no intuito de melhorar a qualidade no atendimento ao público, em particular ao público infantil.

Como é muito longa a transcrição sobre esse objeto, apresentaremos um pequeno recorte para facilitar a nossa análise. Durante a mediação, as crianças estavam entusiasmadas, todas queriam falar ao mesmo tempo, queriam ser ouvidas, chamavam pela mediadora, queriam respostas para suas questões e curiosidades, o barulho era grande. Perguntavam coisas diferentes ao mesmo tempo, dificultando a mediação.

[...]

Mário – As casas, um boneco... Ó, ó, isso aqui é o... menino (mexe no braço da Livia chamando sua atenção), isso aqui uma muralha...

Todas as crianças observam e apontam descrevendo o que vêem, discordando entre si...

Mário – Isso aqui é o rio...

Pesquisadora – Isso, daí... Olhem para a planta lá na parede. Está vendo o riacho aqui?

Mário – Tô... aqui é o riacho, esse daqui é riacho e isso daqui é isso daqui. (comparando a planta com maquete).

Pesquisadora – Olha, está vendo essa linha aí nesse mapa?

Mário – Tô...

Pesquisadora – É essa linha aqui, ó. Que é o Riacho Pajeú.

Mário – É o rio de tomar banho...

Pesquisadora – É o rio de tomar banho. E esse rio foi muito importante para o crescimento de Fortaleza. Mário, tá vendo aqui na planta/mapa?

Marcus Vinicius – Tô.

Pesquisadora – Nesse tempo, será que o riacho Pajeú era poluído?

Mário – Não. Tia, isso daqui é isso daqui... (apontando e comparando a planta com a maquete). Ó, isso aqui é coisa de descer e subir. (aponta para um detalhe da maquete).

Pesquisadora – E essas casinhas pequenas?

Nara – É dos índios.

Pesquisadora – Dos índios. E aquela grande?

Yves – Tia, aquela pessoa que tá assim? (levanta as mãos como se estivessem amarradas, reproduzindo o que vê na maquete).

Pesquisadora – Por que eles estão assim, o que é que vocês acham?

Mário – Estão castigando eles...

Pesquisadora – Sim. Ali sabe o que é? Esse objeto aí sabe como é o nome? Pelourinho é para castigar, como disse o Mário.

Mário – Isso é da polícia, isso aqui. Isso aqui é a bala de canhão. É isso ali ó, que tá ali. (aponta para a planta na parede).

As crianças observavam, comparavam e perguntavam a partir das cenas representadas na Maquete da Vila. A pesquisadora foi mediando conforme os interesses das crianças, procurando entender as hipóteses delas, ao mesmo tempo em que relacionava com a história da cidade: “[...] esse rio foi muito importante para o crescimento de Fortaleza”, reconhecendo que o Riacho Pajeú impulsionou o crescimento da Vila, tornando-a posteriormente cidade.

O pelourinho, que é um símbolo de poder oficial, também chamou a atenção das crianças. Ao perceberem uma pessoa sendo castigada nesse objeto, indagaram: “Tia, aquela pessoa que tá assim?”, referindo-se aos castigos físicos da pessoa representada na maquete. Em seguida, fizemos uma pergunta para ele pensar. Vinicius, que estava atento, respondeu: “Estão castigando eles...”

Contudo, não adentramos em maiores explicações, pois as crianças mudam o foco das questões com muita rapidez, facilidade. Mas ainda chegamos a falar das resistências dos povos indígenas. Mário procurou localizar na maquete e na planta os objetos que lhes pareciam interessantes, como os canhões presentes no Forte, que logo os associou ao poder policial. Por diversas vezes, repetiu canhão, bala de canhão, etc.

Mais um fragmento da transcrição de nossas falas diante da maquete da Vila de Fortaleza. A frase a seguir reporta-se às invasões coloniais na costa cearense e pode ter suscitado em Mário a necessidade de relacionar MAR com os PIRATAS. Naquele momento, tomamos de empréstimo essas associações infantis e fizemos uma alusão aos estrangeiros, aos piratas.

Pesquisadora – Nesse tempo havia muitas invasões pelo mar...

Mário – Cadê os piratas, tia?

Pesquisadora – Não, aqui são os índios trabalhando. Os piratas nesse tempo vinham muitos, eram franceses, eram holandeses, querendo tomar de conta daqui, certo?

Mário – Tá aqui, ó.

David – Ali coloca os prisioneiros... (aponta para a cadeia).

Pesquisadora – Ali também era a cadeia e a Casa do Poder, onde ficam os políticos...

Pesquisadora – E essas cruzeiras são para quê? Por que estas cruzeiras estão aí? Vamos pensar?

Mário – Aqui é a cruz do Padre Cícero.

Visitante irmão da Mirela – Gente que morreram...

Pesquisadora – Gente que morreu. Nesse tempo não tinha cemitério, sabe onde era que as pessoas eram enterradas? Perto da igreja...e os padres e as pessoas importantes era dentro da igreja. Não tinha cemitério... Fortaleza foi crescendo, crescendo, aí construíram um cemitério.

Mário – Ali é a igreja do Padre Cícero.

Mário – E tá aqui tia a bala do canhão, ó. É essa daqui, o que é?

Yves – Tia isso daqui é pra quê?

Mário – Tá aqui os piratas, tá aqui os pirata brigando...

Pesquisadora – Os piratas estão no navio... aqui são índios eles estão trabalhando...

David – Aqui eles estão entrando na água.

Mário – Para os piratas não pegar eles...

Pesquisadora – Quem eram os piratas?

Mário – Os piratas eram do mal.

Pesquisadora – Será que tinha os piratas?

Crianças – Tinha...

Pesquisadora – Eram os invasores que vinham pelo o Mar.

Mário – Era do mal que estava...

Nara – Os piratas queria matar os índios...

Mário – Tia, se os índios atira no navio dos piratas, isso aqui vai cair todinho... aí eles vão morrer.

David – Os pirata deu um tiro, aí pegaram na parede, aí quebraram, aí tiraram.

Mário – Tia Núbia, David, deixa eu falar primeiro... Se essa bala de canhão atirar aqui, aí esse barco cai, aí os pirata vão morrer dentro d'água.

Yves – E como é que esse daqui tá conseguindo sair?

Pesquisadora – Quem eram esses piratas?

Mário – Os piratas do mal.

Yves – Esses daqui são piratas.

David – Não. Os Piratas do Caribe, aqueles do filme...

Mário – Aquele filme, eu já assisti.

Yves – Tia, o barril do Chaves. (aponta para um objeto que, segundo ele é um barril).

Pesquisadora – É o barril do Chaves? Tu achas?

Mário – O barril do Chaves, tem no desenho dele.

Pesquisadora – E vocês acham que esse daí é do Chaves?

Mário – É. (Yves e David também concordam).

David – Cadê o barril?

Pesquisadora – Ou eram dos portugueses?

Yves – É do Chaves.

Mário – É. Do Chaves.

Pesquisadora – Por quê? Por quê que é do Chaves?

Yves – Porque é um barril e ele pega todos os barril.

Mário – Isso daqui é o homem que tá lutando... (aponta para o centro da maquete).

Mário – Yves deixa eu falar. Esse homem aqui tá pensando que isso ali é um pirata.

Pesquisadora – E o que é?

Mário – É os índios trabalhando. Ele tá pensando que quer lutar com os índios que os índios são mais fortes.

Yves – São mais fortes têm uma flecha PIFF... (faz como uma flecha).

Pesquisadora – Eles lutaram muito os índios, não foram?

Mário – Foi. Isso aqui é o rio, tia. (aponta para o rio). O homem ta botando água pra lavar as roupa, ó.

David – Ei Mário, aqui ó, outro barril do Chaves.

Mário – Outro barril do Chaves.

Mário – Ô tia, vem cá. O rio dobra até ali pra tomar banho. (mostra o percurso do rio na maquete).

Como podemos observar, a maquete da Vila suscitou diversas histórias. Iniciamos o diálogo, procurando compreender a relação dos objetos, identificando-os, comparando-os, numa tentativa de adentrar na história com esse público tão singular que são as crianças de educação infantil. Quando estávamos diante da maquete, transitamos entre o real e o imaginário o tempo todo. Eram muitas perguntas que atravessavam a mediação, não dando tempo de a pesquisadora responder e escutar as crianças. A professora Ana, por sua vez, estava mais atenta a Mirela⁸⁷ e também preocupada para que as crianças não tocassem nos objetos.

A pesquisadora indagou sobre as cruzes presentes na maquete. Mário afirmou dizendo: “Aqui é as cruz do Padre Cícero”. E, depois, com base nas palavras cruz igreja, padre, a criança atribuiu o que lhe era familiar, isto é, a imagem do padre Cícero. Paralelamente, ocorreram duas mediações. Ele selecionou o que tem significado para ele.

A partir do conceito de Vigotski (2002) sobre a “Zona de Desenvolvimento Potencial”, podemos dizer que a maquete possibilitou para Mário a criação de uma ponte entre o campo de significado e o campo da percepção. A imagem visual da igreja, cruzes, “padres”, ao ser proferida na mediação, desencadeou o seu pensamento através da situação concreta vivida na exposição, impulsionando-o a pensar sobre o Padre Cícero.

No meio a tantas observações e afirmações das crianças, a pesquisadora se descuidou de fazer uma reflexão em relação à temporalidade. Poderia ter aproveitado a ocasião para explicitar que o “Padim Ciço” ainda não tinha nascido, pois só nasceu muitos e muitos anos depois. Por outro lado, Vigotski (1999) afirma que a rapidez da oralidade não permite uma reflexão mais consistente, por favorecer uma cadeia de emoções e a todos os tipos de respostas e réplicas, diferentemente do texto escrito mais elaborado e complexo.

⁸⁷ Criança portadora de necessidades educativas especiais.

As crianças retomaram a imagem dos piratas num jogo entre real e criação imaginária, tendo como pano de fundo a cultura lúdica contemporânea. Estas referências midiáticas equivalem ao que Faraco (2009) chama de “discurso reportado”, compreendido como a presença explícita da palavra de outrem nos enunciados. Em outras palavras, os filmes da TV e o programa do Chaves encontraram nas vozes das crianças leituras lúdicas que se encontram e se desencontram no espaço museal. A “guerra de vozes” entre o discurso lúdico e o discurso histórico é perceptível nas vozes das crianças e da pesquisadora, que procurou negociar durante a mediação.

Assinalamos que a presença do educador do Museu fez falta. Todavia, por outro lado, será que foi justamente essa ausência que fez com que Mário tivesse tomado a liberdade de fazer a mediação nas outras exposições e termos demorado tanto tempo diante da maquete de Fortaleza? Entre leituras lúdicas e leituras históricas, o espaço do Museu foi praticado pelas crianças da educação infantil.

4.3.2 Os jogos educativos no cenário da pesquisa

Considerando que este trabalho dissertativo caminhou de mãos dadas com o planejamento da professora da classe de Jardim II, procuramos desenvolver estratégias didáticas através de jogos educativos. Estes jogos, como já salientamos no capítulo metodológico, foram sugeridos por nós, e as imagens dos objetos do museu, escolhidas pelas crianças. A nossa intenção era utilizá-los como material didático. As crianças tiveram liberdade de subverter os nossos desejos, isto é, predominou o lúdico sobre o didático. Algumas de suas falas durante um dos momentos lúdicos da pesquisa.

“Acertei, ó!”, gritou Beth num grupo de três meninas brincando com o “Jogo da memória”, sob o comando de Larina. Esta disse: “Agora é vez da Lane, porque vai assim, assim”, fazendo gestos com o dedo ensinando as colegas em sentido horário. Depois acrescentou para Beth: “Você tá muito gaiatinha.” Beth, referindo-se às regras do jogo, disse: “Eu sei”. Larina explicou mais uma vez para a colega como era: “Depois de tu é eu, depois de mim é ela”. Mais adiante, ela reclamou: “não era a tua vez, menina!”. E quando terminou a partida, disse: “vamos de novo. Eu acertei um bocado!.”

Brougère (2004b) garante que o jogo educativo raramente é o preferido das crianças, pois quase nunca o solicitam. O autor diz que são poucos os jogos considerados educativos

citados nos discursos das crianças. O jogo da memória, segundo o referido autor, é muito apreciado por esse público infantil.

O termo educativo aqui empregado refere-se aos jogos relacionados a conteúdos pedagógicos. Entendemos que os jogos livres também podem ser educativos no sentido mais amplo do termo. Os jogos da memória e os de quebra-cabeças foram mediadores lúdicos entre as crianças e os objetos do Museu. O conteúdo museológico impresso nas imagens deu-lhes um caráter educativo, mas as crianças, em sua maioria, deram-lhe uma dimensão de brincadeira. A função pedagógica ficou em segundo plano.

Vamos brincar! Eu vou escolher...eu vou escolher (Beth)
 É um de cada vez...(July)
 Tia, olha aqui! (Lia)
 Eu quero montar de novo... (Roger)
 Agora é a minha vez de montar (David)
 Tia, agora eu vou montar esse ..ver se consigo (Mário)
 Eu já montei todos (Mário)
 Olha, a tia Ana! Olha eu aqui! Olha a Mila! (começam a rir vendo suas fotos no jogo).

Mesmo as crianças que, sabiam que eram jogos com uma intenção pedagógica não permitiram que o conteúdo museológico fosse o mais predominante. O que estava em jogo era a diversão entre o prazer e os conflitos – embora estes termos prazer e conflitos também façam parte do cenário museológico.

Algumas crianças, por sua vez, não queriam abrir mão de certo quebra-cabeça. Algumas queriam montar só o bode, outras só o da Dorinha, enquanto outras, todos os quebra-cabeças. Larina adorou tanto o Jogo da memória que não o largou. Fizemos dois iguais, antevendo as tensões que um jogo poderia provocar. Vale ressaltar que um jogo educativo também pode ser lúdico, desde que haja negociação e interação entre o educador e os alunos.

O convite à brincadeira através do enunciado “Vamos brincar! Eu vou escolher... eu vou escolher” mostra que a liberdade da escolha explícita na voz da criança já garante o caráter lúdico impresso nesses jogos apresentados na intervenção. Ainda que a pesquisadora tivesse a intenção de utilizá-los como material didático, as crianças dariam sentido mais livre a esse jogo proposto.

As crianças brincaram por bastante tempo. Larina não trocou de jogo, ficava só brincando com o jogo da memória, enquanto os outros grupos trocavam entre os outros

grupos por outros quebra-cabeças: Bode, Dorinha, Vila de Fortaleza, Calunga e os quebra-cabeças com imagens fotográfica da turma do Jardim II no Museu.

Durante a brincadeira com os jogos, percebemos que algumas crianças falavam os nomes dos objetos, da visita ao museu. Lívia falava para uma colega: “Quero ir de novo pr’o museu, porque lá é muito legal”. Posteriormente, fizemos uma roda de conversas com as crianças para ouvi-las falar sobre os jogos. Elas foram nomeando os jogos, falando quantas vezes montaram cada jogo, aquele que mais gostou, o mais fácil de montar, o mais difícil. Algumas das crianças solicitaram que levássemos novamente os jogos em outra aula.

Vale reiterar que, durante as exposições no Museu, algumas das crianças fizeram referências a estes jogos. Mário falou para o Yves quando este estava contando a história do bode lá no Museu e Stela dissera para o monitor do Museu: “eu já montei ela”, referindo-se ao quebra-cabeça da boneca Calunga.

No próximo item, analisaremos os desenhos das crianças, atividade que tem íntima relação com a brincadeira, quando os seus protagonistas são da educação infantil.

4.3.3. Expressões gráfico-plásticas das crianças

Foi por volta do final do século XIX que o interesse pelo desenho infantil ganhou visibilidade, primeiramente, relacionado à psicologia experimental, segundo Florence de Mèredieu (2004). Posteriormente, outros campos do conhecimento dirigiram seus olhares para o desenho infantil, como é o caso da pedagogia, da sociologia e da estética. Vigotski (1998, 2006) despertou interesse pelo processo criador das crianças, pois o autor considera-o resultado do intelecto e das emoções. O autor, ao pensar sobre a arte, não partilha da ideia de que esta é pura inspiração, mas expressão de trabalho, processo de criação fundamentado na cultura e na história – como nos orienta Benjamin (1994, 2002), ao dizer que o novo nasce do velho. Noutras palavras, do vivido retiramos a matéria para a construção criativa. As crianças da educação infantil Escola Municipal Antônio Sales integraram nos seus desenhos esses elementos: imaginação, memória e experiência, na reelaboração de seus processos criadores. A seguir, temos alguns desenhos e, em seguida, a situação de produção destes e a transcrição da narrativa criada a partir das imagens gráficas, da imaginação e da experiência infantil.

Frente



Fig. 27

Autora: Beth

Verso



Fig. 28 Dorinha



Fig. 29 Rodolfo Vacinando

Autora: Eliza

As crianças estavam em sala de aula desenhando “livremente” a partir de uma breve conversa que anunciamos que iria acontecer na sexta-feira, 03 de dezembro de 2009 (Teatro de fantoches). Levamos apenas um fantoche, um cavalo e um boneco para representar o Rodolfo Teófilo como uma forma de instigar a imaginação infantil sobre outra história que iria acontecer. O fantoche foi utilizado para convidá-las para o teatro. Distribuimos folhas e lápis pelas mesinhas, que foram ocupadas por 4 crianças em cada uma. Deslocamo-nos por cada uma dessas mesas na tentativa de ouvi-las sobre os seus desenhos. A maioria das crianças disse frases curtas. Raros eram os desenhos que não tinham relação com o Museu. Beth e Eliza estavam separadas a sós numa das mesas, pois neste dia alguns alunos faltaram. July, por sua vez, ao observar os desenhos das irmãs gêmeas, ficou atenta à história contada por Beth. Eliza foi quem iniciou a conversa, mas logo retornou ao seu desenho com muita concentração. Beth tomou a palavra e fez a seguinte narrativa mediada pela pesquisadora:

Beth – Ô tia, eu vou contar triste bode Ioiô...

Pesquisadora – Han?

Beth – Eu vou contar porque eu errei aqui. Eu vou contar triste bode Ioiô e chorou, chorou, chorou, por causa do... (não conclui). O Antonio Sales disse assim: bode Ioiô por que você está chorando? Porque a Dorinha, ela foi pro médico que eu não tenho ninguém pra brincar. Aí disse: vá brincar bode ioiô, lá no seu amigo. Tá bom, eu vou lá. Aí, quando o bode Ioiô foi não era não. Era o homem fantasiado de Antonio Sales, aí matou o coitadinho do bode.

Pesquisadora – Ah, coitadinho...

Beth – Aí, o Antônio Sales de verdade foi lá, aí disse: olha o bode Ioiô!. Então eu vou pegar ele, **já que ele morreu pra enterrar ele lá no meu museu.**

Pesquisadora – Han! Enterrar no museu! (com espanto) Enterraram?

Beth – (concorda com a cabeça, que sim).

Beth – E lá, colocaram ele em pé, **tiraram tudo dele e colocaram lá em pé** e a Dorinha disse, quando ela ficou boa, disse: cadê o bode Ioiô? Ela foi procurar. (Beth continua desenhando...)

Pesquisadora – Foi? O quê que é isso? (Enquanto, segura o tempo todo um desenho frente e verso e descreve-o)

Beth – Aqui é a Dorinha indo pro hospital.

Pesquisadora – A Dorinha indo para o hospital? Deixa eu ver...

Beth – (mostra com o dedo quem são os personagens e descreve-os).

Pesquisadora – O quê que a Dorinha tem?

Beth – Ela tem **gripe suína**.

Pesquisadora – Ela tem gripe suína?

Beth – Aí o Antonio Sales estava lá e remedicou ela...

Pesquisadora – O Antonio Sales ou o Rodolfo Teófilo? Porque o Antonio Sales não era médico, ele era escritor.

Beth – Não, era o Rodolfo Teófilo. (sentada na cadeira, ela “pula” confirmando a informação dada e desfazendo a troca dos nomes).

Pesquisadora – O Rodolfo Teófilo cuidou da Dorinha?

Beth – Cuidou. E ela passou três meses lá no hospital.

Pesquisadora – Vixe!! E ela pegou... qual foi a doença que ela pegou?

Beth – **Aquela que é antiga?**(pensa com a folha do desenho cobrindo a boca).

Pesquisadora – Ah! Varíola. (Ela concorda com a intervenção).

Pesquisadora – Eu pensei que era gripe suína... (Referindo-me ao que ela havia dito antes. Nessa hora, a criança balança a cabeça que não).

Pesquisadora – Era gripe suína também? (Nessa hora ela diz que sim com a cabeça, concordando que eram duas doenças).

[...]

A partir dos enunciados, podemos dizer que Beth, ao fazer perguntas nas suas narrativas, mostrou que ela conseguiu, segundo Vigotski (2002, p. 39), formular planos de ações para resolver os problemas que surgiam. Contudo, ainda não conseguia “realizar todas as operações necessárias”. Em nosso caso, o primeiro problema foi a choradeira do bode Ioiô, devido à doença da Dorinha, e não havia ninguém para brincar, afirmava o bode para o escritor. O próximo foi a morte do bode Ioiô, que foi assassinado por um homem disfarçado de Antônio Sales. O outro, o de “verdade”, ao vê-lo, não hesitou ao dizer: “olha o bode Ioiô! Então eu vou pegar ele, já que ele morreu pra enterrar ele lá no meu museu”. Em outras palavras, não tem mais jeito, então, levou para o Museu. O “já que” indica, sem outra opção, que, neste caso, o Museu seria a melhor alternativa, ainda que fosse assemelhado ao cemitério por Beth, fazendo-nos lembrar o filósofo francês Merleau-Ponty (2004, p. 93-94), que diz: “O Museu nos dá uma consciência de ladrões”. Ao se referir aos museus de arte, o autor reflete a possibilidade de as obras de arte não terem sido produzidas para serem penduradas nas paredes sortudas dos museus, para alguns iniciados apreciá-las. Afirma ser um desperdício e conclui “que esse recolhimento de necrópole não é verdadeiro meio de arte, que tantas

alegrias e sofrimentos, tantas cóleras, tantos trabalhos não estavam destinados a refletir um dia a luz triste do Museu”.

As relações do artista com a obra, as contradições da arte e as tensões implicadas no processo da obra, muitas vezes são ocultadas no espaço expositivo. Não se trata, como nos alerta Ramos (2004, p. 140), ao pensar os museus de história, “de restituir a vida ao objeto, mas dar-lhe nova existência: dentro da exposição, a partir de pesquisas específicas e programas educativos”. O autor (op. cit, p. 139), ao analisar o movimento de deslocamento, colocação dos objetos no espaço museal, acrescenta que “[...] é preciso lidar com a história do objeto antes e depois de sua entrada no espaço museológico. Só assim é que o saber da história começa a ser desnaturalizado para tornar-se saber da história, antes de tudo, é histórico”.

Noutra perspectiva, ou seja, no plano imaginário, Beth resolveu os problemas que, talvez sem querer, tenha criado para o seu personagem (Antonio Sales), afinal foi ele quem mandou o bode brincar com um certo amigo. Ela afirmava na voz do personagem que o bode seria enterrado no museu. O que esse enunciado estaria querendo dizer? A pesquisadora espantou-se ao dizer “Han”. É, possível que não tenha imaginado o espaço do museu com um cemitério. A criança, por sua vez, lembrou-se do que aprendeu no museu ao se reportar ao processo de empalhamento. Processo esse imbricado com a morte.

Após esse acontecimento da morte do bode Ioiô, a boneca Dorinha ficou boa e foi logo perguntando: “cadê o bode Ioiô?”. Posteriormente, os planos de ações de Beth entrecruzam-se com as lembranças do passado e com a do presente. Ao ser questionada sobre as imagens de seu desenho, ela contou sobre o dia em que Dorinha foi para o hospital, trazendo para a narrativa uma doença do momento atual, a gripe suína. Entrecruzou o presente com passado, por meio de desenhos e de palavras. Numa perspectiva benjaminiana, podemos dizer que os personagens históricos saltam das imagens e ganham vida através da narrativa infantil. Beth já iniciou uma compreensão sobre a noção de tempo, ao se referir a varíola como aquela doença que era antiga *versus* gripe suína. Entretanto, lembramos que convivemos com muitas doenças no tempo presente que podemos dizer, como Beth, que são “antigas”. Referimo-nos à tuberculose, que fez sucumbir muitas pessoas no século XIX e ainda é do tempo presente.

Retornando, não podemos deixar de mostrar o desenho de July, que foi instigada pela narrativa de Beth.



Fig. 30 Rodolfo vacinando contra a gripe suína

Autora: July

July demonstrou muita atenção à história contada por sua colega. E desenhou o foco da narrativa que mais lhe chamou atenção, isto é, a Dorinha no hospital com gripe suína. Todavia, ela trocou o hospital pelo posto de saúde, por ser este provavelmente mais familiar a ela. Fez uma nova reelaboração. Na figura nº 30, mostrou o Rodolfo Teófilo indo ao encontro da boneca Dorinha para vaciná-la contra a tal gripe. A criança, conforme Lev Vigotski (2002), não só representa o vivido como o reelabora. Beth, Eliza e July, através da linguagem verbal e da linguagem dos desenhos, expressaram-se a partir do cotidiano, acrescentando a este a liberdade de criação na brincadeira de Faz de Conta.

O jogo simbólico é compreendido por Costa (2004) como uma prática discursiva, cuja significação é construída pelo concurso de diferentes recursos semióticos. Assim, a brincadeira de Beth se articulou por meio da linguagem verbal, dando sentido a sua narrativa.

Analisaremos a seguir imagens gráfico-plásticas sobre a primeira visita ao Museu do Ceará.



Fig. 31

Autora: Livia

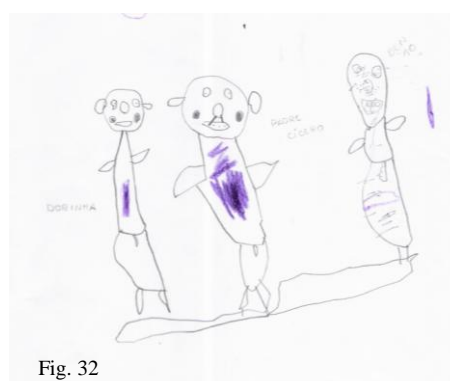


Fig. 32

Autora: Sônia



Fig. 33

Autora: Sara



Fig. 34

Autor: David

Após uma roda de conversa sobre a primeira visita ao Museu do Ceará, a professora Ana solicitou que as crianças desenhassem, a partir da visita, aqueles objetos que elas mais tinham gostado. Depois íamos passando pelas mesinhas onde as crianças desenhavam, procurando saber acerca das representações imagéticas.

Muitos dos desenhos apresentavam as marcas da religiosidade popular no grafismo infantil. Na figura nº 31, da Lívia, temos um ex-voto, que, segundo as crianças, estava com catapora, por causa dessas pintinhas pelo corpo. Este objeto estava na exposição “Padre Cícero: mito e rito”, exposto sem vitrine, numa espécie de instalação com vários outros ex-votos, presos por fios de náilon. O modo como está exposto possibilitou uma aproximação com as crianças, porque tem objetos pendurados em diversas alturas. A autora do desenho e outro colega ficaram vários minutos a admirá-los, a conversar, rir muito, criar narrativas com esse e outros ex-votos. A brincadeira de faz de conta, no espaço museológico, é instigada pela própria imagem dos objetos. Aqui, no desenho, reaparece como experiência sócio-cultural vivida no espaço museal e escolar.

Na figura nº 32, da Sônia, o primeiro à esquerda, é a personagem mascote do museu, a Dorinha; no meio, a figura do Padre Cícero, o santo padre do povo; o terceiro, à direita, um personagem televisivo, que, até o momento, faz muito sucesso entre as crianças, o Bem 10. As imagens são muito parecidas, e, no entanto, tão diferentes no significado literal, mas afetivamente se unem em equivalência, não só no tamanho, sobretudo, no modo de a criança dizer que esses personagens têm importância para ela.

Na figura nº 33, de autora de Sara, temos a Dorinha no Museu, o Padre Cícero e a bandeira da Padaria Espiritual. Certamente, esses objetos devem compor uma narrativa. No entanto, as crianças foram apenas pontuando.

Já na figura nº 34, David desenhou a maquete da Vila de Fortaleza e o bode Ioiô. A parte verde significa a grade de proteção do objeto do museu. David falou muito das casinhas pequenas da vila, ao se referir à representação em miniatura. Esse objeto chama muito a atenção das crianças por aparência de brinquedo. Nas três visitas ao Museu, foi um dos objetos em relação ao qual o olhar das crianças solicitou a mediação, às vezes de uma forma mais demorada, às vezes mais lacônica.

Desenhos livres 03 de novembro de 2009

Nesse dia, a atividade solicitada às crianças pela professora consistia que elas escrevessem o nome completo olhando pela ficha. Após essa tarefa, a professora sugeriu que elas desenhasssem do outro lado da folha o que eles quisessem. Comecei a perceber que os desenhos giravam em torno de nossas mediações anteriores. Não pretendia fazer nenhuma mediação, mas não me contive e comecei a intervir no intuito de saber sobre as narrativas que iam aparecendo nos seus desenhos.

Vale destacar que, das 20 crianças presentes, 11 desenharam sobre alguma coisa relacionada à pesquisa. Dos outros nove, alguns não desenharam nada, outras desenharam temas relacionados à natureza. É importante reiterar que era uma atividade livre. Podemos inferir que as visitas ao museu e a literatura infantil foram mediadores importantes nessa ampliação do imaginário das crianças. E que o papel da mediação ocupou a centralidade na linguagem gráfica e oral das crianças de educação infantil da Escola Municipal Antônio Sales. Observem alguns exemplos dos desenhos das crianças:



Fig. 35 - Autora: Eliza



Fig. 36 Padre Cícero e Dorinha. Autora: Lia

No intuito de querer saber o que o desenho nº 35 de Eliza queria dizer, aproximei-me, solicitando que falasse sobre o desenho. Ela não hesitou e foi logo contando.

Eliza – Aqui é os pais da Dorinha. Aqui a Dorinha **bebê na** barriga da mãe dela.

Pesquisadora – E o que mais?

Eliza – Os pais da Dorinha comprou um bode e ela queria o tempo todo **andar nele**.

Pesquisadora – você quer falar mais alguma coisa?

Eliza – Aqui é a casa do bode, quando a Dorinha cresceu, cresceu ela...aí **ela se casou**.

Pesquisadora – Com quem?

Eliza – Com o bode que **virou príncipe**.

Pesquisadora – Foi mesmo!?

Eliza – Foi, aí foi **feliz pra sempre**.

Os desenhos são ações criativas que podem mostrar ou esconder histórias vividas. O importante é analisá-los dentro dos contextos de produção nos quais foram criados, evitando interpretações errôneas ou julgamentos precipitados. Na educação infantil, essa linguagem gráfica é fundamental para o desenvolvimento emocional e para a expressão criativa das crianças. Cada faixa etária tem um modo de se comunicar através do grafismo. É fundamental que o professor/mediador tenha fundamentação teórica para lidar com as especificidades das crianças e dos desenhos, pois uma intervenção tanto pode ser benéfica quanto maléfica.

Não existem receitas, mas existem sensibilidade e teorias que nos orientam a errar menos. No desenho de Eliza, a imagem é no estilo raio X que, segundo Mèredieu (2004) e Leite (1998), somente o adulto percebe dessa forma, transparente, como, por exemplo, a Dorinha antes de nascer, representada na imagem. A criança não a vê desse modo. Os objetos para as crianças se articulam em simbiose uns com os outros. A casa do bode é maior que a dos pais de Dorinha, não é porque está em primeiro plano, pois a criança nessa faixa etária ainda não tem essa noção, de perspectiva, mas é por uma questão de afetividade com o bode Ioiô. Este personagem é transformado em príncipe para poder casar com a Dorinha. Esta se assemelha à imagem de menina ou mulher. O bode, por outro lado, precisa, conforme os contos de fadas, ser transformado em príncipe para que a união matrimonial seja possível. Mais uma vez, as vozes dos contos de fadas atravessam as narrativas infantis.

A Lia, por sua vez, pouco disse em palavras, mas, em compensação, disse muito na sua representação do Padre Cícero passeando com a boneca Dorinha no Museu. Registrou em seu desenho nº 36 dois objetos característicos do Padre Cícero: a batina e o chapéu. Quanto à boneca, o penteado é uma forma de identificá-la. Ao ser interrogada sobre o seu desenho,

disse-nos apenas que os dois estavam passeando no Museu e que o objeto que ambos os personagens tinham gostado foi o bode Ioiô. Certamente, é o objeto que esta criança também mais gosta. Depois, não disse mais nada. Compreendemos essa participação da Lia um grande avanço, pois ela estava sempre se recusando a fazer as atividades da escola e a participar também em sala de aula das atividades da pesquisa. No entanto, fomos percebendo a sua integração em muitas das atividades mediadoras deste trabalho dissertativo mais próximo do final da pesquisa.

Por último, temos a Maria num processo de criação na foto nº 38 e na figura nº 37, que representa o casamento da Dorinha com o bode Ioiô.



Fig. 37 Casamento da Dorinha com o bode. Autora: Maria



Foto 38 Processo criativo.
Autora: Maria

A mediação possibilitou que conhecêssemos a história narrada pela criança a partir de seu desenho. Maria informou-nos que o proprietário da casa ao lado dos noivos, pertencia a Ioiô. Mas, logo depois disse que era o Museu. De certa forma, é lá que o animal está. Entre o museu e o bode tem um boneco, que, segundo ela, é um dos educadores do Museu. À esquerda da Dorinha está a igreja. Ao fundo, uma pista com carros. O cenário foi construído para a concretização de uma união amorosa entre o bode e a boneca. O mais importante é perceber que os resultados do processo da mediação possuem desdobramentos para além de si próprios. As atividades livres sofrem influências das marcas do vivido, embelezando as narrativas e os sonhos infantis. Para Mèredieu (2004), interpretar os desenhos das crianças fora das condições de produção nos quais foram elaborados é uma atitude vazia de sentido.

4.3.4 O museu em cena nas rodas de conversas

Os momentos de conversas com as crianças foram muitos. Porém, discutiremos apenas três momentos como uma forma de aprofundar as análises dos diversos planos de mediação entre os principais sujeitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, enfatizar as múltiplas leituras permeadas nos discursos das crianças.

a) Roda de conversa com a turma depois da segunda visita

Grupo grande:

Profª Ana – Oi, Mila?! A nossa aula não foi aqui na escola. Quem lembra onde foi a nossa aula sexta-feira?

Beth – No museu!

Crianças – Museu!!

[...]

Profª Ana – July, escuta o que a Maria vai falar. Tira a mão da boca para a gente ouvir.

Mário – Fala bem alto pra gente escutar.

Maria – (não fala nada, com as mãos na boca parece não saber o que dizer).

Profª Ana – Pronto, então a Beth vai falar, enquanto ela pensa. Escuta aí...

Beth – A gente visitou... (se abaixa e põe a mão na boca, depois nos olhos, de forma que a compreensão fica comprometida).

Profª Ana – Levanta a cabeça!!

Beth – os objetos, aí...

Profª Ana – Fala mais alto pra todo mundo escutar o que foi que tu disse!! (Outras crianças começam a falar e dizer: eu quero!)

Profª Ana – É muito importante o que ela tá falando, mas só que ela tem que falar mais alto.

Beth – Vi o bode Ioiô, a Dorinha (mão da boca, mexe com os dedos, não olha para a turma). E as arma e a espada... (As crianças da própria sala completam a enumeração de objetos vistos no museu, ajudando Beth).

Profª Ana – Beth, diga aí o objeto que você mais gostou!

Beth – Do bode Ioiô. (com as mãos na boca, quase não a compreendemos).

Pesquisadora – O que é que você acha do bode?

Beth – Acho ele bom.

Pesquisadora – Por que ele é bom? E você acha o bode bom por quê?

Mário – Não, **ele era teimoso!!** (interrompe dando a sua opinião).

Beth – Porque... ele não **arengava**, não batia...

Pesquisadora – É verdade, ele não batia...

Mário – **Levantava os vestidos das meninas...**

Beth – Ele era muito bom! (com a mãozinha no rosto).

Eliza – Ô tia, eu quero falar!! (outras crianças também querem falar)

[...]

Profª Ana – Todo mundo vai falar. Mário, você quer falar? Fale aí...

Mário – Eu gostei foi da casa dos índios!

Profª Ana – Tu gostou da casa dos índios, por quê?

Mário – concorda com a cabeça e sorri. Porque os índios era bom. Eles faziam os objetos.

Profª Ana – E o que mais?

Pesquisadora – Que tipo de objetos os índios faziam?

Mário – Pedras... balcão... Eu gostei também do bode Ioiô.

Pesquisadora – Por que você gostou do bode?

Mário – porque ele era muito bom. Gostei também do barco...Dorinha

[...]

Profª Ana – Agora, vamos ouvir porque a Mila tem muita coisa pra falar.

Mila – Eu gostei... Lá tinha a Dorinha... tinha o bode ioiô, e tinha as coisas... E o bode ioiô é bem brincalhão, ele corria atrás da gente...

Profª Ana – Ai era? (...)

Mário – Não, andava.

Profª Ana – E quais foram as coisas que tu viu lá no museu fora o bode Ioiô e a Dorinha?

Mila – Aí a **Dorinha disse que não é para pegar nos objetos...**

Pesquisadora – Por quê?

Mila – Porque se a gente...se a gente lanchar e pegar nos objetos mancha.

Profª Ana – Olha aí uma coisa importante que a Mila falou...

Mário – Aí o rato? [...]

Profª Ana – Meu amor, espera aí. Que, se lanchar e pegar no objeto com a mão suja, mancha o objeto e ela falou outra coisa também...

Mila – Que quebra.

Mário – E **pode sujar!!**

Profª Ana – Suja, aí o que é que vem se sujar?

Mário – A baratinha e o ratinho e derruba os objetos.

David - Aí taca no chão e quebra.

Profª Ana – E quebra também se pegar, né? Aí quando outra pessoa for olhar?

David – Quebrou.

[...]

Pesquisadora – Mário, agora é a vez da Larina.

Larina – Eu, eu vi a Dorinha e ela disse que não pode pegar nos objetos e nem falar com os objetos que **objeto não tem boca pra falar...**

Profª Ana – **Mas o que foi que ela explicou, como é que objeto fala, tu lembra?**

Larina – Pra falar... porque... **porque objeto não fala... não tem mão, não tem pé...**

Pesquisadora – É o objeto não fala, **mas a gente pode olhar para o objeto e descobrir um monte coisas sobre os objetos**, conhecer as histórias que têm nos objetos...

Larina – **É, mas não pode pegar porque senão mancha e quebra.**

Pesquisadora – Mas a gente pode fazer perguntas e a gente mesmo responder pelo objeto, não pode?

Mário – **Eu respondo pra mim...**

Larina – pode, mas não pode pegar, porque senão mancha e quebra e o ratinho **vem e come.**

Pesquisadora – É, e como é que a gente faz pra conversar com os objetos se ele não tem boca?

Larina – **Faz qualquer coisa...**

Pesquisadora – Olha pra ele, descobre se ele é novo, se ele é antigo, observe suas marcas, a gente descobre as histórias, a quem pertenceu, não é isso? E o que mais? De quê esse objeto foi feito, quem foi que fez esse objeto, não é verdade? Ele não fala, mas a gente pode fazer perguntas e a gente mesmo responder ou o mediador do museu, ou a professora, não é isso? Ou vocês mesmos podem responder às perguntas que vocês fazem sobre o objeto.

Profª Ana – Vocês viram que quando vocês olhavam uma coisa, tinha uma moça explicando o que era...? Né?

Mário – Tia, a Dorinha disse que ia fazer carinho no bode ioiô...

Profª Ana – Ela disse, foi?

Em momentos diversos e de modo diferenciado, a professora Ana participou da pesquisa. Na transcrição supracitada, mostramos uma participação mais direta dela através de uma mediação na segunda visita ao Museu. Nessa “Roda de Conversas”, buscamos ouvir as crianças sobre os objetos do MUSCE. No início, algumas delas não queriam falar, outras, ao se pronunciar, colocavam as mãos na boca, dificultando a compreensão. Depois, já mais à vontade, todas queriam falar sobre o Museu, não somente do objeto que mais tinham gostado, mas dar opiniões sobre os procedimentos de preservação, além de falar do comportamento do bode. Beth afirmou que o Ioiô era bom porque não “arengava”. Este termo era muito presente na sala do Jardim II tanto pelas crianças como pela professora Ana, para se referir ao comportamento das crianças. O bode, acrescentava Beth, “não batia”, por essa razão ele era bom em contraposição às pessoas e aos animais agressivos que batem.

Mário, por sua vez, achava o bode Ioiô “teimoso”, talvez por lembrar as peripécias aprontadas pelo bode narradas nas histórias, como, por exemplo, “Levantava os vestidos das meninas...”. A professora organizava a vez de cada criança falar, ao dar a palavra a Mário, que cita os objetos de sua preferência e os porquês. O bode, apesar de teimoso, na opinião de Mário, era também um bom caprino. Nesse momento, ele concordou com Beth, que, no impulso de falar, havia discordado dela.

A roda de conversa entre as crianças, a professora e a pesquisadora foi uma ação mediadora que permitiu a “heteroglossia” de vozes. A voz da boneca Dorinha, que é a voz institucional, aparece nos discursos das crianças alertando-as dos perigos de tocar, pegar nos objetos com as mãos sujas.

Estas interdições museológicas sobre preservação ganharam acento nas palavras de Larina que, ao fazer uso da palavra mediada pela pesquisadora e pela professora, trazem para a cena mais uma vez a boneca Dorinha: “ela disse que não pode pegar nos objetos e nem falar com os objetos que objeto não tem boca pra falar...” Ana instigou a memória da criança ao indagá-la: “mas o que foi que ela explicou, como é que objeto fala, tu lembra?”. A professora, com sua intervenção, procurou lembrar à criança sobre o diálogo entre a boneca e a monitora/monitor. Larina, muito confiante, centrada no discurso da Dorinha, respondeu: “[...] porque objeto não fala... não tem mão, não tem pé...” Essa participação da professora aqui é um dos exemplo que mostra a mediação entre crianças e professora na pesquisa.

A partir dessa mediação entre os sujeitos da pesquisa (professora e criança; pesquisadora e criança), as relações dialógicas adentraram-se na esfera do discurso com réplicas e tréplicas, podendo observar a palavra do outro. Esta, às vezes, era contradita, às vezes, aceita, enfim, em confronto. A pesquisadora fez a seguinte ressalva: “É, o objeto não

fala, mas a gente pode olhar para o objeto e descobrir um monte de coisas sobre os objetos, conhecer as histórias que têm nos objetos...”. Larina começou a concordar ao dizer: “É, mas não pode pegar porque senão mancha e quebra”. Considerando que ela está certa sobre as razões de preservação, fazendo aqui, desse entendimento uma leitura museológica, insisti só no que diz respeito aos modos de ler os objetos e as perguntas que podemos fazer para podermos adentrar na historicidade dos objetos. Aos poucos, fomos entrando em acordo e, ao ser questionada como se faz para conversar com os objetos, Larina respondeu prontamente: “Faz qualquer coisa...” Após essa resposta, a pesquisadora procurou explicitar as possibilidades de “conversas com os objetos”. Mário, que observava essa “guerra de vozes”, garantiu: “Eu respondo pra mim...” O que Vinícius estaria querendo dizer com isso? Teria compreendido que são as pessoas que perguntam e respondem sobre as histórias imbricadas nos objetos?

A mediação entre professora, crianças e pesquisadora possibilitou uma reflexão sobre a singularidade do olhar infantil sobre as coisas – um olhar desnaturalizado sobre o mundo adulto no qual é integrante e interage como uma “categoria social do tipo geracional.” A mediação tem como papel aproximar os sujeitos nas relações sociais e culturais em que partilham numa dada sociedade ou comunidade. A criança, nas suas leituras, faz uso da contrapalavra e os adultos devem considerá-las como um ser integral na sua completude, como ela é de fato.

b) Roda de conversas em grupo de três crianças sobre a segunda vista ao Museu.

Essa atividade mediadora foi realizada com as crianças em espaços diferentes na biblioteca e no pátio da escola, com o intuito de ouvi-las com maior atenção, devido ao barulho da sala de aula. As crianças iam falando individualmente. Vez por outra, elas interferiam na fala do outro.

Pequenos grupos:

Pesquisadora – Conte pra mim, conte para os seus coleguinhas o que você mais gostou no museu?

Mário – Eu gostei da Dorinha, do Bode Ioiô e da casa do índio.

Pesquisadora – Por que você gostou da casa do índio?

Mário – Porque eles eram muito legal.

Pesquisadora – Era? E você só gostou dessas três coisas?

Mário – E da Dorinha também (concorda com a cabeça).

Pesquisadora – da Dorinha e do bode. Por que você gostou do bode?

Mário – Porque ele era muito brincalhão.

Pesquisadora– Hum..hum. E aquele monte de objetos nas outras salas, você olhou direito?

Mário – Olhei.

Pesquisadora – **Olhou? Não teve nada que te chamou a atenção?**

Mário – Teve.

Pesquisadora – O quê?

Mário – **Aquele balcão que era pra fazer espinafre.**

Pesquisadora – Balcão que era pra fazer o quê?

Mário – **Espinafre.**

Pesquisadora– Espinafre? Era? (Mário sorri e concorda com a cabeça que sim).

Veca – **Espinafre de comer.**

Pesquisadora – Não lembro disso, não...

Mário – Era perto dos outros objetos.

Pesquisadora – Qual era a sala?

Mário – **Aquela lá de cima...?** (aponta com o braço esticando-o para cima).

Pesquisadora – Aquela lá de cima?

Mário – É.

Pesquisadora – **Quais são os objetos que tinham nessa sala pra eu poder aqui pensar.**

Mário – Tinha as pedras e **aquela outra coisa de tomar banho...** (As outras crianças riem... ele também).

Pesquisadora – Tomar banho? Era? Eram de tomar banho aquelas coisas, lá? (Mário sorri e concorda com a cabeça que sim).

Pesquisadora – Não eram as urnas funerárias, não? Para enterrar os índios, quando morriam.

Mário – **Era... Ah! Era...**

Pesquisadora – Você ainda quer dizer alguma coisa?

Mário – Eu gostei também daquelas... das armas, do pé (ex-voto) e do boneco de madeira (ex-voto).

Podemos perceber que a pesquisadora não se limitou a perguntar, mas compreender e desvendar sobre o dizer da criança através de gestos e de palavras. Após saber acerca dos objetos da preferência da Mário, indagou sobre os demais artefatos: se ele havia olhado direito. Ele garantiu que sim. Insisti em saber se não havia outras coisas que lhe chamaram a atenção. Nesse momento, Mário lembrou que havia. Todavia, como ele não disse o que era, a pesquisadora, mais uma vez com a intenção de descobrir, indagou: “O quê?” Mário, como se estivesse guardando um segredo, revelou: “Aquele balcão que era pra fazer espinafre”. A mediadora, surpresa com a resposta, repetiu e indagou como se não acreditasse: “Balcão que era pra fazer o quê?” Vinícius, com naturalidade, reafirmou: “espinafre.”

As crianças parecem perceber minha surpresa, riem talvez de mim. Veca explicitou: “Espinafre de comer”, numa tentativa de não restar mais nenhuma dúvida sobre o alimento e a funcionalidade do objeto identificado pelo colega. O enunciado de Mário instigou-me a querer identificar o objeto e a exposição no qual estava o tal balcão de fazer espinafre. A criança foi me dando as coordenadas a partir da mediação, que procurou saber que outros objetos compunham a exposição. Nesse exercício de mediação entre pesquisadora e criança, as pistas

foram aparecendo. Mário disse que, nessa sala, “Tinha as pedras e aquela outra, coisa de tomar banho...”.

A exposição, que tem objetos de pedras, era “Povos indígenas: entre o passado e o futuro”, de modo que o balcão de fazer espinafre e os objetos de banho, segundo Mário, referiam-se aos artefatos dos índios.

“Era... Ah! Era...” Esta expressão exclamativa encerra as dúvidas, indicando um ponto de encontro da mediação. Bakhtin (1995) assegura que, mesmo no interior de uma só palavra, esta pode ser compreendida como uma relação dialógica, desde que nesta a voz do outro seja escutada. Assim, pesquisadora e criança compreendem esse signo enunciativo.

c) Roda de conversas com as crianças e professora

Retornei à Escola no final de janeiro de 2010, depois de 1 mês e alguns dias. Reiterando, permaneci na escola até 22 de dezembro de 2009. A minha volta ocorreu no intuito de preencher possíveis lacunas deste trabalho. A pergunta formulada por nós consistia em indagar as crianças sobre um objeto que elas levariam para o museu para compor uma das exposições e por quê. A professora também foi ouvida sobre isso. Em pequenos grupos de três/quatro crianças, elas foram ouvidas.

Pesquisadora – Nara, se você fosse escolher um objeto para colocar no Museu, que objeto você colocaria?

Nara – Eu botava dinheiro lá, lá onde que a Calunga fica.

Pesquisadora – Por quê?

Nara – Porque eu gosto da Calunga (sorrindo).

Pesquisadora – Por que você gosta da Calunga?

Nara – Porque ela é legal.

Pesquisadora – Hum, hum... você quer falar mais alguma coisa sobre a visita?

Nara – Não.

Pesquisadora – Quer não?

Pesquisadora – Pois eu vou passar pra Larina. Se você fosse escolher um objeto pra colocar no museu, que objeto você colocaria?

Larina – Dinheiro da Calunga também.

Pesquisadora – Dinheiro? Por quê?

Larina – Porque eu gosto muito dela.

Pesquisadora – É? Por que você gosta tanto da Calunga?

Larina – Porque ela é muito legal.

Pesquisadora – Hum, hum... sei. Pense noutro objeto, qual seria o outro objeto que você escolheria?

Larina – É... é.. um livro.

Pesquisadora – Um livro? Por que um livro?

Larina – Porque eu gosto muito de ler.

Pesquisadora – É? Quais são os livros que você gosta de ler?

Larina – É... de geografia.

Pesquisadora – De geografia? Você gosta de geografia?

Larina – hum... hum...

[...]

Pesquisadora – Renan, se você fosse escolher um objeto para fazer parte das exposições do Museu do Ceará, que objeto você escolheria?

Raul – Um gato.

Pesquisadora – Han?

Raul – Um gato.

Pesquisadora – Um gato? Por que você escolheria um gato?

Renan – (Sorri, mas nada responde. A pesquisadora insiste).

Pesquisadora – Hum? Por que você escolheria um gato, Renan?

Renan – Porque...

Pesquisadora – Você vai levar esse gatinho para o museu, por quê?

Renan – Porque eu acho ele muito bonito.

Pesquisadora – Bonito? E você vai colocar o gato em qual sala?

Pesquisadora – Qual é a exposição?

Renan – do bode Ioiô.

[...]

Larina parece ter seguido a orientação de Nara. Isso é comum na educação infantil quando a primeira criança inicia a resposta e os demais vão imitando-a. Todavia, a pesquisadora procurou fazer com que ela pensasse noutro objeto. Percebemos outras vezes no discurso de Larina quando esta escolhe um livro de geografia para compor o acervo do Museu. Que vozes seriam estas? Seria a do pai, de um irmão mais velho ou de outra pessoa que estuda ou tem livros de geografia? Ou de algum programa de TV que fala sobre o assunto?

Raul, por sua vez, escolheu um gato para fazer parte das exposições do MUSCE. Tal opção provocou espanto à pesquisadora, que se expressou da seguinte forma: “**Han?**”. Raul repetiu sua escolha. A mediadora procurou compreender esta opção e instigou a criança a selecionar o módulo expositivo para colocar o gato. Raul não hesitou, associou logo que o seu gato deveria ficar na companhia do bode Ioiô. Afinal, ambos eram animais, antes de terem se tornado objetos museológicos.

Até aqui, o que mais destacamos foi a leitura lúdica sobre o Museu. Porém, com Beth e Eliza, leitura histórica e museológica, mais uma vez, é marcada nas palavras dessas duas crianças da educação infantil, nas Rodas de Conversas.

Pesquisadora – Vocês conheceram o Museu, visitaram, tem gente que foi três vezes, tem gente que foi duas vezes, mas todo mundo foi ao Museu...

Beth – Ô, tia, deixa eu falar um negócio... É assim: o meu tio, que é irmão da minha mãe, bem pequenininho, ele disse que nunca viu um museu. Aí, se der tempo de eu levar ele que ele vai embora depois da manhã, se der tempo pra mim levar ele eu levo pra ele conhecer que ele é desse tamanhinho...(e faz o “tamanhinho” dele com os dedos e a mão).

Pesquisadora – Tá legal, muito bem... Então eu queria saber de vocês, né? A Beth já foi, gostou, não foi Beth? Porque tá convidando outras pessoas para irem ao museu não é isso, então eu queria saber, começando pela Beth, depois eu passo pra Anita. **Se você fosse fazer um museu, o que você colocaria nesse museu? Que objeto você colocaria nesse museu?**

Beth – Eu colocaria umas **fotos do Antônio Sales, velha**, e colocava **uns armários velhos, antigos**, e colocava **uma foto da Dorinha e da mãe dela antiga** e colocava um pouquinho de **areia antiga** que tinha lá na casa da **vó da Dorinha** e colocava assim (faz gestos de bater a terra com os dedinhos).

Pesquisadora – Por que você colocaria esses objetos no museu?

Beth – **Porque eu tô vendo com que os outros não tem** esses... não tem a Dorinha, só tem o Antonio Sales pra mim colocar, mas eu ia comprar muitos objetos pra colocar.

Pesquisadora – Que objetos, diga assim o nome de um objeto que você colocaria nesse museu?

Beth – **eu colocava uma cama velha, muito velha que não funcionava lá...**

Pesquisadora – Por quê?

Beth – Porque se **tiver uma cama muito velha eu coloco lá e compro uma nova pra mim**. Aí eu ia fazer muitas coisas...

Pesquisadora – Ô Beth, me diga aqui uma coisa, por que você só colocaria coisa velha no museu?

Beth – Porque eu ia colocar, eu ia comprar, usar, usar e quando eu ficar **beeemmm** grande, **ficar até velha** (estala os dedos e faz uma expressão no rosto dando ideia de muito tempo) **eu coloco no museu e fica antiga**.

Pesquisadora – Deixa só dizer uma coisa: no museu só tem coisa antiga?

Beth – Afirma apenas com a cabeça e reforça o tempo estalando os dedinhos várias vezes.

Pesquisadora – Tem coisas antigas e também pode ter coisas novas, não tem essas cadeiras de plástico que ficavam no auditório? Podemos colocar coisas novas também...

Beth – Eu comprava coisas e usava um pouquinho **quando ficava antiga, muito antiga** (faz o gesto de “muito” com a mão) **eu jogava lá no museu**, ou então comprava umas pecinhas novas pra construir uma cadeira nova igualzinha daquele outro museu, ou então coloco outras coisas...

Pesquisadora – Uma cadeira no museu serve para sentar?

Beth – não.

Pesquisadora – Serve pra quê?

Beth – Servia pra alguém sentar **naquele dia antigo** e eu não sei **essa pessoa** quem sentava nessa cadeira de lá, mas eu **vou descobrir que eu vou estudar muito...**

Pesquisadora – Antes servia para sentar, né? E no museu elas servem para que as cadeiras que estão...

Beth – **pra limpar, pra limpar bem com cuidado pra não quebrar e nem sujar as peças**.

Pesquisadora - Só isso?

Mário – E não quebrar os vidros dos objetos.

Pesquisadora – Será que serve pra gente descobrir as histórias que têm nessa cadeira?

Elizabeth – Mas eu vou comprar um microfone, aí se passar muito tempo velho (faz “muito tempo” estalando os dedos) eu coloco lá, pra **quando eu morrer dizer que eu sou antiga e faço muitos anos**.

O discurso de Beth é habitado por outras vozes que ainda compreendem o museu como um lugar de coisas velhas. Mesmo que, durante a mediação na escola o termo velho não tenha sido utilizado por nós, tal ideia ainda permeia o discurso do senso comum, de que o museu se assemelha a inutilidades, velharias. Assim, as crianças agregam aos seus

vocabulários o que escutam do meio social e cultural no qual vivem. Além do mais, elas estiveram no Museu e pode ser que, para elas, aqueles objetos sejam, de fato, velhos, por não estarem nas vitrines das lojas. O termo antigo foi muito proferido pelos monitores, de modo que Beth internalizou o discurso museológico trazendo-o para a sua interpretação.

O valor de época se faz presente no discurso de Beth, que se apropriou do termo antigo e passou a utilizá-lo nas suas falas para se referir aos objetos do Museu. A criança sentiu falta de fotos antigas da Dorinha e da mãe da boneca, de modo que ela construiria um museu e esses objetos fariam parte do acervo, juntamente com as fotos também antigas do escritor Antônio Sales e alguns armários antigos e velhos, disse a menina. Ela ainda acrescenta um pouco de areia antiga cuja procedência seria da casa da avó de Dorinha.

Esses dados mostram a afetividade da criança com a personagem mascote do Museu do Ceará. Posteriormente, a ideia do museu como depósito foi acentuada, ao ser indagada sobre que objetos ela colocaria no museu. Ela fez a seguinte afirmação: “eu colocava uma cama velha, muito velha que não funcionava lá...”. Este último enunciado “não funcionava lá...” pode ser compreendido de duas formas: ou era tão velho que não servia mais para dormir, ou Beth já compreendeu que, no museu, as coisas perdem a funcionalidade anterior, como nos diz Bezerra de Menezes (1992) e Ramos (2004). A criança enfatizou o tempo através do advérbio “beeeemm” acrescido de adjetivo grande, somando a essa expressão “ficar até velha”, acompanhada por gestos indicativos do passar dos anos. Esse processo abstraído por Beth pode ser entendido como o “valor de época” dos objetos. Depois, ela reafirma sua ideia de museu com a seguinte frase: “eu coloco no museu e fica antiga”. Em outras palavras, o museu é compreendido por essa criança como um lugar de coisas antigas que perderam suas utilidades ao serem deslocadas dos lugares de onde foram usados para o espaço museológico. Beth ainda não compreendeu a historicidade dos objetos, dada a sua pouca idade. Mais uma vez, a imagem de depósito reapareceu na sua fala ao dizer: “eu jogava lá no museu”, ao se referir os objetos descartáveis da sociedade de consumo. Ao ser interrogada pela pesquisadora se, no museu, uma cadeira servia para sentar, Beth, prontamente respondeu: “NÃO.” A mediadora insistiu: “Serve pra quê?” A criança, então, explicou que “Servia pra alguém sentar naquele dia antigo e eu não sei quem era essa pessoa que sentava nessa cadeira de lá, mas eu vou descobrir que eu vou estudar muito...”

“Naquele dia antigo” faz parte de um passado distante. Temos nesse enunciado uma noção de temporalidade: o indício de uma leitura histórica pelas vozes da criança. Beth fez uso de termos para se referir ao museu como lugar de coisas velhas, depósito, que se coaduna à concepção de muitos adultos, ainda hoje.

Ainda sobre o uso dos objetos, ela acrescentou que não sabia quem era a pessoa que sentava numa das cadeiras do museu, mas garantiu que descobriria, porque iria estudar muito. O seu discurso centrou-se sobre o dono do objeto e não na historicidade dele. Que ideias museológicas estão atravessadas no discurso infantil? Que vozes permeiam os enunciados de Beth?

A mediadora repetiu a pergunta, mas a criança preferiu dar um acento cotidiano sobre os cuidados que as pessoas devem ter com os objetos, lembrando também os procedimentos de preservação. A pesquisadora esforçou-se para que Beth compreendesse que os objetos têm histórias, quando Eliza a interrompeu, demonstrando que estava atenta à discussão.

Pesquisadora – Olha, gente, no museu, os objetos servem pra gente pensar sobre eles. Os objetos têm histórias? Que histórias os objetos podem nos contar, de que materiais são feitos os objetos? Quem são as pessoas que fazem os objetos? Como ...

Eliza – (inaudível) [...] **de que foi feito cadeira foi feito de madeira**, cadeira de vidro não existe. Mas cada uma tem uma história, **cada uma tem uma história porque mesa é feito de quê?** De tábua, é assim: oh! **Comida foi feito de quê?** Foi feito de fruta ou de comida. **Café foi feito de quê? De coisa.** (e abre bem os braços argumentando) Mas, mesa são de tábua, não são de comer. Eu tenho um livro que é pra comer ou pra não comer.

Pesquisadora – Eliza, se você fosse levar um objeto para o museu, que objeto você colocaria no museu?

Eliza – Ah! **Uma máquina de lavar que lá não tem** (gesticulando), ou um **boneco velho...** ou **um prato ou uma louça...**

Pesquisadora – Por que você colocaria esses objetos no museu Eliza?

Eliza – Porque ... Oh! **Tem gente que nem liga pro museu, só liga pra beber, pra farrear**, aí... aí eu fui lá... no... o meu avô tem um museu, tem um museu...

Pesquisadora – Como é o nome do museu dele?

Eliza – Avô carec... ô... é... deixa eu falar Mário! O nome do museu é Museu Carequinha, porque ele é careca.

Pesquisadora – É, e fica onde, o Museu Carequinha?

Eliza – Lá no Maracanaú.

Pesquisadora – Maracanaú?

Beth – Aí, deixa eu falar... a minha avó que mora lá em Natal, ela tá construindo um museu, mas só de coisas novas e velhas.

Pesquisadora – É, que legal!

Beth – Aí o nome do museu dela é... é... é Dorinha, o nome.

Aqui nas palavras de Eliza, percebemos um indício de uma leitura histórica com problemas que oscilam ainda numa leitura pelo viés tradicional. Ela procurou problematizar do seu modo sobre a materialidade dos objetos, como também reconheceu que cada objeto tem uma história. Perguntava e respondia com muita rapidez. Comparava as diferentes

composições entre os objetos e os alimentos, demonstrando, com isso, que compreendeu o sentido das coisas. Utilizou o MAS com muita clareza de sua função, isto é, oposição.

Ao ser indagada sobre o objeto que colocaria no Museu, iniciou com a exclamação: “Ah!”, diferenciando-se das demais crianças, até mesmo citando objetos ausentes no MUSEU. Explicou que iria “colocar uma máquina de lavar, porque lá não tem. Ou um boneco velho ou uma louça”. O termo velho tornou aparecer, mas não tão enfatizado como no discurso da Beth. O boneco velho veio após a máquina de lavar acompanhado de um conectivo OU de exclusão. O acento dado por Eliza foi bem menor do que o da Beth.

A máquina de lavar parece ser mais interessante, trata-se de um objeto do cotidiano, mesmo que este objeto possa não fazer parte de nosso uso. Contudo, ele aparece nas propagandas, nas lojas ou na casa de alguém que conhecemos. Para Eliza, esses objetos citados devem ter um sentido para além da ausência deles no museu, já que os escolheu.

Embora Eliza já tivesse respondido sobre os motivos da escolha, procurei saber mais alguma coisa. Ela, por sua vez, começou com um “porque... Oh!”. Não concluiu, porém, mais uma vez, a exclamação entrou em cena no seu enunciado. Outras vozes sociais e culturais atravessaram o seu discurso ao proferir a seguinte frase: “Tem gente que nem liga pro museu, só liga pra beber, pra farrear”. De quem seriam essas vozes ou a quem Eliza dirige a sua voz?

Eliza sentiu necessidade de continuar a falar sobre museus, porém de um museu imaginado por ela: “Museu Carequinha”, cujo nome foi logo explicado por ela em homenagem ao proprietário, o seu avô, que é careca. Tal instituição museológica fica em Maracanau. Eliza, assim como a irmã Beth, soube articular bem as palavras, transformando-as num ato criativo.

Eliza, com o seu “Museu Carequinha”, desencadeou uma situação lúdica, que Beth mais uma vez tomou para si a palavra, criando outras histórias museais.

Momento com a professora Ana: que objeto você colocaria no museu?

Pesquisadora – Professora Ana, se você fosse colocar um objeto no museu, que objeto você colocaria?

Profª Ana – Assim, são tantos objetos que eu gostaria de colocar, mas, assim, eu particularmente, gostaria de colocar um livro.

Pesquisadora – Um livro? Por que você escolheria um livro?

Profª Ana – Assim, porque tem livros que tocam tanto a gente, tem histórias tão interessantes...

Pesquisadora – Por exemplo, diga aí o nome de um livro que você gostaria de colocar no museu.

Profª Ana – Ah, deixa eu ver um livro que eu li que... ah... são tantos que eu não lembro.

Pesquisadora – Mas você escolheria um livro por quê?

ProfªAna – Por que eu escolheria um livro? Porque assim, hoje em dia, você pode ler **um livro na internet**, pode ver em qualquer... de várias maneiras, mas assim, ainda a leitura, um livro, **você pegar o livro**, ler, olhar eu acho que a **emoção é diferente** do que você ouvir, do que você tá olhando no computador. Eu acho que você pegar, folhear eu acho, que isso é muito interessante.

Pesquisadora – E aí **nesse museu você iria abrir o livro?**

ProfªAna – **não daria.** (ri meio desconsertada)

Pesquisadora – Depende do museu, né?

ProfªAna – É depende do museu...

Pesquisadora –...da exposição se fosse uma exposição que pudesse manipular os objetos...

ProfªAna – É.

Pesquisadora –Você colocaria em qual exposição?

ProfªAna – Em que exposição... deixa eu ver, onde é que ficaria... eu acho que na sala dos escritores, onde tem a bandeira, tem livros também lá, né?

Pesquisadora – Sim, é na exposição “Arte da Escrita”.

ProfªAna – Exato.

Ana escolheu um livro para compor uma das exposições do Museu, tentou lembrar um que lhe fora marcante, não lembrou. Mas o colocaria na exposição “Arte da Escrita” um desses livros marcantes que lera, por compreender ser o espaço mais adequado, e por discutir sobre as letras. As razões que a levariam a colocar um livro no museu é o de museu, contrapondo-se à lógica dos museus históricos. Ao ser questionada se nesse Museu (MUSCE) poderia abri-lo, ela ficou desconsertada ao lembrar que não. A pesquisadora procurou contornar a situação que a colocou sem intenção, mudando o foco para um museu no qual os objetos podem ser manipuláveis, como, por exemplo, um museu de ciências.

Nas palavras da professora acerca dos modos de leituras e da materialidade, ou seja, os livros virtuais e os livros impressos, cada um, a sua maneira, apresenta suas vantagens. A sua opção é pelos impressos, por possibilitar o toque. Estes últimos, para ela, são os mais interessantes, por estarem relacionados à emoção, sentimentos imbricados na materialidade das páginas dos livros, em particular os de histórias marcantes que se entrecruzam com as histórias dos leitores.

O museu também pode ser entendido como a metáfora de um grande livro, em cujas páginas, muitas histórias se entrecruzam, diversas vozes se confrontam, páginas de lutas, resistências e sangue. Páginas que também podem ser de sonhos, de ludicidade e de tantas outras possibilidades. No espaço dos museus históricos, não podemos tocar nos objetos com as mãos, mas podemos tocá-los com os olhos e com a reflexão, que é muito mais importante.

4.3.5 Que histórias são narradas pelas imagens?



Fig.39

Exposição na escola

O que esta imagem diz sobre a exposição? As imagens também podem nos enganar. Observe que a menina de azul ao que parece está explicando a exposição. Na verdade ela está recebendo informação das duas crianças de uniformes. Estas são crianças do Jardim II que vivenciaram todo esse processo das atividades que compuseram a narrativa expositiva. A postura da menina de azul também pode nos dizer que ela está atenta às explicações das crianças menores, sobre algumas dessas cenas. Ao lado esquerdo, estão duas crianças que veem as imagens, enquanto uma faz a interlocução diretamente com a imagem. O que podemos observar nessa imagem é a concretude de uma mediação entre crianças, na qual uma das interlocutoras, escuta atenciosamente a explicação de uma das crianças. Nessa imagem fotográfica acima, podemos observar um exemplo de mediação entre crianças.

Benjamin (1994) pensa dialeticamente o papel da imagem, referindo-se à imagem fotográfica. O autor reconhece a ampliação do campo visual que a imagem possibilita. No que diz respeito ao contexto desta pesquisa-intervenção, utilizamos como estratégias metodológicas esses instrumentos, por compreendermos que, através destas lentes, alargaremos o nosso campo visual, em relação aos modos de ler e de expressar das crianças no espaço museal e escolar. Tais recursos podem possibilitar o que Bakhtin (1997) denominou de “excedente de visão”, isto é, que possamos ver no outro aquilo que não enxergamos em nós, esse desdobramento de olhares só é possível a partir de um lugar exterior, diz Amorim (2003, p. 14).

Por outro lado, Souza (2003, p. 79) alerta com estas palavras que, “Uma imagem técnica esconde conceitos e sentidos que lhe deram origem; portanto, decifrá-la é procurar reconstituir o texto ou os textos que tal imagem contém”. Nesse sentido, debruçar-nos-emos sobre as condições de produção, nas quais as imagens são produzidas e palavras são ditas, porque é de suma importância para o exercício da reflexão e da escrita.

As imagens da exposição resultaram no reencontro das crianças com a experiência vivida. Ao mesmo tempo, possibilitaram, num momento das crianças do Jardim II, sociabilizar com quem não viveu esta experiência compartilhar, como nos mostrou a imagem acima, algumas frases que nos foi possível ouvir, como por exemplo, “mãe vem conhecer o Museu, ó esse aqui. (tocando a imagem na parede); “Esse daqui é o bode Ioiô”. Percebemos muitas cenas das crianças correndo de um lado para outro mostrando aos seus familiares as imagens. As mães que participaram do processo da exposição, cujas fotos estavam expostas, diziam-se contentes com o resultado e gostaram da experiência não só de ter participado. Observe as palavras de uma das mães das crianças do Jardim II sobre o processo da pintura:

[...]

Pesquisadora – Vera, o que você achou do processo da exposição, ou seja, a gente ter pintado as paredes, o que você achou?

Mãe (Vera) – Achei interessante né, principalmente divertido. A gente se divertiu muito também pintando. Foi diferente para mim eu nunca tinha pintado. Eu gostei né, pela primeira vez até que saiu bonito, o que eu fiz.

Pesquisadora – O que você fez?

Vera – Primeiro que eu fiz foi os quadrinhos com aquela outra mãe. (Referindo-se a Maria, mãe do Davi outra criança do JD II).

Pesquisadora – A preparação da parede.

Vera – Sim, a preparação. Depois inventamos de pintar o Bode no painel coletivo. Foi uma distração, aqui nunca a gente faz nada. Foi diferente, além de ter gostado. Para mim, foi importante, **tomara que apareçam outros.**

[...]



Fig. 40 Pintura coletiva



Fig. 41 Espaço escolar



Fig. 42 Pintura individual

As mães às quais nos referimos nesse trabalho dissertativo são algumas mães das crianças do Jardim II que participaram do processo da exposição realizada na escola, que também foram ao Museu do Ceará na última visita. As imagens acima mostram o painel coletivo sendo pintado por mães e filhos e, ao lado, o painel individual das crianças, que também contamos com a colaboração das mães na preparação da parede. Uma das mães ao ser indagada sobre o que mais gostou da exposição, afirmou serem as fotos. Valeu reiterar que, nessas fotos, ela se encontrava pintando. Sobre a visita ao Museu, ela disse: “foi um passeio diferente, eu nunca tinha ido, né, aí, saber como é a nossa cultura no Museu do Ceará”. Outra mãe disse que gostou muito do Museu, agora que sabe que não paga para entrar no Museu, afirmou que irá outras vezes.

Vera, na fala acima, disse: “[...] tomara que apareçam outros”, referindo-se ao desejo de que apareçam na escola trabalhos, pesquisas que movimentam o espaço escolar, que pensam em outros sujeitos que constituem a comunidade escolar. Já Luciana, mãe de uma das crianças, ressaltou as imagens fotográficas como ponto alto da exposição. Esta mãe muito colaborou no processo do painel coletivo e no das crianças. Sua foto exposta na exposição ao pintar o painel coletivo fez com que as fotos fossem pontuadas como algo importante e significante. Ou seja, a exposição constituiu numa ação mediadora que registrou um trabalho partilhado com ela. O Museu, antes desconhecido por ambas, agora se torna conhecido como uma instituição que tem uma importância para se conhecer a história do Ceará, mas também como um lugar de diversão. E a pintura foi uma das linguagens utilizadas por nós como

estratégia para efetivarmos as nossas ações museológicas. As conversas informais com as mães oportunizaram a aproximação entre estas e pesquisadora, estabelecendo laços de confiança que resultaram numa exposição. Foi nessa perspectiva que enfrentamos os obstáculos no cotidiano escolar.

4.3.6 Entrevistas com a professora e com a diretora da escola

Nessa pesquisa-intervenção, foram realizadas duas entrevistas com a professora Ana Luz. A primeira foi em 19 de outubro 2009⁸⁸. A segunda, em 29 de janeiro de 2010. Houve ainda uma entrevista com a diretora da escola.

A professora Ana é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e especialista em Educação Infantil pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Leciona em Educação Infantil há sete anos e também tem algumas experiências com o Ensino Fundamental. A seguir, destacaremos alguns trechos da entrevista realizada no final de janeiro de 2010.

[...]

Pesquisadora – Fale um pouco sobre esse trabalho no museu de mediação. Você esteve nas três visitas. O que você achou? O que você teria a dizer sobre a mediação lá no museu?

Professora – Foi muito bom. Para as crianças foi **uma experiência até inesquecível**, porque muitas delas não tinham a oportunidade de ter ido ao museu, os pais também... Você vê que nenhum tinha ido, né? Os pais também ficaram interessados, dizem assim: “ai que legal eu posso ir?”, “Eu posso participar também?” Quer dizer, até para os pais isso aí foi rico, né? O interesse deles em querer participar, em querer visitar, querer conhecer e até os próprios relatos deles falando, né?

A mãe da Lia chegou para mim e disse assim: ah! Professora, a **Lia só dorme olhando aquela revista da Dorinha, aí fala da história, fala do bode, fala do museu**, então quer dizer, a Lia é uma criança super tímida, né? Ela é assim super-retraída no canto dela e com uma coisa dessa, em casa a mãe disse que ficava impressionada, ela pegava o livro, dormia olhando pro livro, lendo, né? Aí a questão do Yves também, o Yves assim quanto a história daquele apego dele com o livro “Cadê minhas coisas” As histórias que ele contava da Dorinha...E até o nome do animalzinho de estimação dele foi o nome da Dorinha pra gente ver até que ponto isso influenciou na vida delas, né?

Pesquisadora – É verdade.

Professora – Assim, a Beth e a Eliza... também você vê o interesse delas, a avó disse que elas falam muito, contam história. Então para elas foi super rico isso aí.

Pesquisadora – O que você achou do processo da exposição?

Professora – Muito interessante você vê, elas (crianças) chegavam, assim, elas se vendo nas fotos e vendo as próprias produções delas, né? Tia, olha aqui o que eu fiz, mamãe, vem ver, as pinturas... para elas foi assim, como é que eu digo? Uma coisa emocionante até para eles e para mim também...

Pesquisadora – Quais são as suas **impressões da mediação**? Você acompanhou a primeira, a segunda visita...e terceira ...

⁸⁸ No apêndice D, trechos da primeira entrevista com a professora Ana. Esse nome fictício

Professora – Pronto, é assim a **primeira visita**, eu achei que eles (monitores) **foram muito... passaram rápido**, não explicaram muito assim, né? Porque pra criança você sabe que você tem que falar de um jeito bem diferente do que você fala pra um adolescente, né? Tem que ser na linguagem delas. Então, eu achei que eles foram muito rápido não pararam muito, né? **Estavam preocupados de não pegarem, não pegarem...** e tudo, mas... foi o que eu achei. Fora isso, foi muito bom. Aí, já na segunda visita, eu já achei que eles foram mais, né?

Pesquisadora – Na segunda visita, a gente juntou todos...

Professora – Pronto... aí a **segunda visita** só o que foi **complicado** porque como a turma estava grande, né? Aí eles não aproveitaram muito, né? Ficou muito barulho, conversas. Eles se desentenderam lá... (referindo-se algumas crianças).

Pesquisadora – E a... **terceira visita**, o que é que você achou? Diga, mas seja sincera porque a gente tá construindo um trabalho...

Professora – Não, não... a **terceira** já foi bem **mais proveitosa**, eu achei. Foi... assim, os meninos já estavam mais familiarizados com o museu, já sabiam o quê que podiam e o que não podiam fazer, né? Já estavam é... eles mesmos já estavam intervindo, assim, dizendo: olha ali é o Padre Cícero...

Pesquisadora – Você viu que o Mário teve um momento que ele fez a monitoria eu me calei e ele foi, não foi?

Professora – Exatamente, então assim, **as crianças já estavam bem familiarizadas**, falando umas para as outras. Olha não pode... mexer, **não pode tocar**, né? Então eu achei que a terceira visita eles já estavam bem mais, expansivos, falando mais com desenvoltura e tudo, achei que foi bem interessante... **Aí chega lá já sabe história do bode**, né? Eles mesmos já querem contar, tia eu quero contar, e já fica aquela coisa, cada uma já quer falar, né? Aí naquela parte do Padre Cícero também, né? Eles voltaram lá com a história dos ex-votos, né? Na primeira visita eles perguntavam por que esse homem tem a barrigona? Por que só tem um pé? **Já na segunda pra terceira visita** elas já estavam dizendo ó, isso aqui ele tinha uma doença nessa parte do corpo, essa mulher estava doente do pé, da mão, quer dizer, já estavam entendendo a história.

Pesquisadora – Como você vislumbra a continuidade de um trabalho como esse? A quem caberia a responsabilidade de desenvolvê-lo, assim, um trabalho com a Educação Infantil dentro do museu histórico?

Professora – É a professora, juntamente com a coordenação da escola porque é um trabalho que, assim, pra eu fazer ou outra professora fazer sozinha não tem condições, né? Teria que ter o apoio da coordenação da escola supervisora, orientadora, coordenadora, diretora... A própria diretora e a vice, em conjunto, a gente poderia dar continuidade, né? Eu acho que seria interessante.

Pesquisadora – Em que medida a exposição atende ou não aos interesses da escola?

Professora – Eu acho que pra escola é riquíssimo um trabalho desse, né? – que poderia ser **mais valorizado** porque até os meninos do fundamental ficavam assim, ah! – porque que a gente não tá participando e tudo, ficavam naquela coisa eles olhando, querendo participar também, porque é uma coisa, uma coisa diferente, **foi uma inovação que teve aqui na escola, que até então, o tempo que eu estou aqui eu não me lembro de ter tido um trabalho dessa natureza.**

[...]

A professora Ana reconheceu que, para as crianças, a visita ao Museu foi inesquecível pelo fato de ser um espaço novo para elas. Elas ainda não o conheciam, assim como os seus pais, que também se motivaram para conhecer o espaço museológico. Ao relatar a conversa da mãe da Lia, uma das alunas, Ana nos possibilitou ver os desdobramentos da

ação mediadora no espaço escolar. A diferença que este trabalho de mediação significou nas vidas das crianças, como também nas de seus pais, é enorme.

Por que para a Ana a exposição foi interessante e emocionante? O que a faz afirmar isso é porque ela participou do processo com os seus alunos e algumas mães. Estas colaboradoras, ao se verem nas fotos pintando o painel, crianças pintando, visitando as exposições do Museu, sentiram-se parte integrante da história desta pesquisa-intervenção.

O que a professora nos diz sobre a mediação no Museu? Solicitamos que ela nos falasse sobre suas impressões nas três visitas realizadas no espaço museal. Acerca da primeira visita, ela afirmou que os monitores do museu foram muito rápidos, não explicaram muito. Acentuou a questão da linguagem como uma necessidade de esses monitores compreenderem a singularidade da linguagem infantil – preocupação maior com os procedimentos de preservação do que com a mediação.

Faço alguns contrapontos às observações da professora. Na primeira visita, a intenção era que fosse mais panorâmica. Faríamos as intervenções apenas nos objetos selecionados pelas crianças. Explicar muito pode tornar-se cansativo e desinteressante para as crianças de Educação Infantil. Concordo com ela no que tange às diferenças entre as linguagens da criança e do adolescente e no que se refere às preocupações com as interdições. Mas como escapar a isso? Preservar também é um ato educativo.

A professora fez generalizações. Vale ressaltar que ela não viu os vídeos da monitoria do outro grupo, pois não tivera tempo devido às suas ocupações. Acompanhei pessoalmente, e através das imagens videografadas, o outro grupo, o qual não podia acompanhar por não poder dividi-me. Percebo que existe, sim, uma preocupação com a linguagem por parte dos educadores do Museu do Ceará, mas não é fácil o trabalho com o público tão específico como o de educação infantil, justamente pela complexidade da linguagem e do pensamento.

Nós, adultos, estamos muito distanciados desse outro: a criança. A linguagem foi um elemento ressaltado pelos próprios educadores, quando os indaguei sobre as maiores dificuldades por eles encontrados com o público desse nível de ensino, quando lhes apresentei o projeto de pesquisa no Museu do Ceará.

Compreendo que Ana está chamando a atenção sobre a rapidez que foi a primeira visita, pois algumas exposições não foram contempladas pelo grupo que acompanhávamos, já que era panorâmica. Infelizmente, a exposição sobre os povos indígenas e escravidão passamos direto por elas. Esta última, porque o nosso outro grupo estava lá. Na “exposição Padre Cícero: mito e rito”, o “monitor” também passou direto por ela, indo para a exposição

Fortaleza imagens da cidade”. Mas, quando terminou a monitoria, percebemos que ainda estava muito cedo, solicitamos que retornássemos para a exposição Padre Cícero só para as crianças dar uma olhada. O interesse delas foi tão grande, contudo, que permanecemos muitos minutos diante dos ex-votos como já reiteramos noutra momento deste texto. Diante disso, o monitor nos pareceu compreender que o tempo da criança e o interesse da criança de educação infantil têm suas especificidades.

No que tange à segunda visita, a professora não teceu maiores considerações, pois foi quando juntamos todo o grupo, conforme já falamos no capítulo 2. As falas das crianças ficaram, na sua maioria, inaudíveis, mas, por outro lado, tivemos bons resultados sobre essa visita posteriormente nas Rodas de Conversas.

É importante dizer que, por diversas vezes, no processo da pesquisa-intervenção, solicitei que a professora me observasse, chamando-me a atenção sobre minhas intervenções no espaço escolar, porque eu precisava desse “excedente de visão” para repensar a mediação no percurso da pesquisa. Contudo, Ana compreendia que os procedimentos metodológicos estavam atendendo aos nossos objetivos. Creio também que sim, mas precisava do olhar do outro. Quando pedi que fosse sincera na entrevista era no intuito de que ela apontasse as minhas falhas na mediação, porque sei que existem, como em qualquer estudo. Talvez o fato de estarmos tão implicadas na pesquisa tenha contribuído para a ausência de uma reflexão crítica por parte dela em relação à pesquisadora.

As visitas museológicas possibilitaram para as crianças de educação infantil leituras lúdicas e históricas. Podemos perceber essa diversidade de leituras nas palavras da professora Ana, ao se referir à leitura dos objetos (neste caso os ex-votos) no processo da pesquisa. Ela afirmou: “Já na segunda pra terceira visita elas já estavam dizendo ó, isso aqui ele tinha uma doença nessa parte do corpo, essa mulher estava doente do pé, da mão, quer dizer, já estavam entendendo a história.”

Nessa entrevista, a professora ressaltou as familiaridades das crianças com o espaço e com os objetos, com os procedimentos de preservação, pois elas ensinam umas para as outras que não podem tocar nos objetos do museu. Nas rodas de conversas, isso aparece com frequência e elas sabiam explicar os porquês de não tocá-los – ações educativas museológicas que as crianças aos poucos vão compreendendo a lógica da preservação museal. A professora acrescentou que, na terceira visita, as crianças estavam mais expansivas, mediarão, etc. Por essa razão, ela considera ter sido mais proveitosa.

A professora compreendeu que a continuidade de um trabalho entre escola e museu seria da responsabilidade de vários integrantes da escola, pois sem o apoio da direção e da

equipe pedagógica fica difícil para o professor realizar sozinho. Ao ser indagada sobre em que medida a exposição atendeu aos interesses da escola, reconheceu que foi um trabalho de qualidade e que mobilizou o desejo até do Ensino Fundamental de participar. Afirma que, desde que leciona na escola, não se lembra de um trabalho dessa natureza e que, por isso, mereceria ser mais valorizado. Que vozes atravessam o discurso da professora? Há uma guerra de vozes que silenciam outras vozes, nas palavras da professora.

Destacaremos a seguir trechos da entrevista realizada no dia 22 de dezembro na Escola Antônio Sales com a professora Vanda⁸⁹, diretora da referida instituição. Vale ressaltar que, em princípio, essa entrevista não estava prevista, mas, no decorrer da pesquisa, refletimos sobre a importância de ouvir o núcleo gestor. A diretora é graduada em Pedagogia e em História, tem Especialização em Psicopedagogia e em História da África. Antes de assumir a direção, lecionava na Educação Infantil, turma de Jardim II.

[...]

Pesquisadora – Na exposição nós mostramos um pouquinho da história da escola, o que você achou dessa ideia e como é que você avalia essa experiência?

Diretora – Eu achei fantástica, por que **sempre teve aquela impressão que só a turma do Fundamental II podia participar da visita ao museu** e fazer parte de um trabalho para o museu, né e aqui mostrou que se pode fazer esse trabalho magnífico que foi feito aqui no estudo de educação infantil e eu avalio assim, tem sido uma experiência formidável pela desenvoltura das crianças pelo trabalho que foi desenvolvido, pelo conhecimento que elas tiveram, foi assim muito bom.

Pesquisadora – A tua opinião é importante porque você é da área da pedagogia e da área da história, por isso que é importante ter alguém com um olhar de historiador.

Diretora – Então, é aquela história ... foi surpreendente essa história de trabalhar a educação, o museu com a educação infantil, a gente formar a base já, da educação infantil.

Pesquisadora – Em que medida a pesquisa atendeu ou não aos interesses da escola?

Diretora – Ela atendeu todos os interesses era um trabalho que a gente gostaria... que eu acho que **toda escola gostaria que tivesse um trabalho desse**, assim para dar mais efetivo, mais direcionado, que trabalhasse essa parte do museu por que nós sabemos que pela falta de informação, essa história da visita ao museu nem sempre são bem aceita pelos alunos, **Ah! ver museu, ver coisa velha, isso leva a crer que não é, isso é conhecimento, é formação.**

Pesquisadora – Como é que você ver essa aproximação entre o museu e escola?

Diretora – É uma aproximação, digamos assim, que a gente tem que **fazer um trabalho na escola mais permanente** a respeito disso e quando a **gente vê um trabalho, a gente vê muito mais**, eu não digo nem que nós estamos falhando, o quanto nós estamos deixando a desejar um trabalho assim, para tratar os museus, da história, para os alunos **conhecer a história, a raiz, a evolução como foi o passado, como foram as coisas.**

Pesquisadora – O que você julga importante para o trabalho de parceria entre o museu e a escola? A quem caberia a responsabilidade por essa ação nas duas instituições?

Diretora - **De todas nós**, a gente fazer trabalhar mas a prefeitura dar mais abertura as escolas, né? E as escolas fazer um trabalho, chegar mais junto dos alunos por que a gente trabalha muito a história na sala de aula, mais ver participar ver como que é, que as coisas

⁸⁹ No apêndice E- trechos com a entrevista com a diretora Vanda. Esse nome que utilizamos é fictício.

funcionam, estimular, tanto os alunos como os professores e **uma divulgação também do próprio museu levar pra as escolas, nós estamos com exposição tal**, vamos levar as escolas, **por outro lado a prefeitura abrir, por conta do transporte**, porque você sabe que são muitas dificuldades que nós temos essa história do transporte. Às vezes a gente se organiza, tem a ideia, tem a vontade, mas nós não temos como chegar até lá.

[...]

Apresentamos apenas um recorte dessa entrevista. Iniciamos com um trecho no qual procuramos saber sobre a opinião da diretora a respeito da exposição realizada na escola “Crianças, escola e museu: o que dizem as marcas do tempo?”. Entre outros assuntos, ela discutiu sobre a relação escola e museu.

Nas suas palavras, percebemos outras vozes que permeiam o seu discurso ao proferir esta frase: “sempre teve aquela impressão que só a turma do Fundamental II podia participar da visita ao museu e fazer parte de um trabalho para o museu”. De quem seriam as impressões de que a educação infantil não pode/podia realizar um trabalho de qualidade em museus, em particular no museu histórico? Ela reconheceu que o trabalho de mediação possibilitou conhecimento para as crianças desse nível de ensino e que um trabalho no museu deve começar desde a mais tenra idade.

A diretora Vanda discutiu, a partir de uma de nossas questões, se a pesquisa havia atendido aos interesses da escola. Ela afirmou que sim. Depois observou que a falta de informação leva os alunos a pensarem: “Ah! Ver museu, ver coisa velha, isso leva a crer que não é, isso é conhecimento, é formação”. É importante que ela, enquanto historiadora e educadora, tenha reconhecido o museu como um lugar de conhecimento e de formação.

No que se refere a uma aproximação entre museu e escola, a diretora reconheceu a importância de um trabalho mais efetivo por parte da escola com os alunos. Há interditos em sua fala, lacunas e silêncios.

A partir deste enunciado “conhecer a história, a raiz, a evolução como foi o passado, como foram as coisas”, podemos dizer que concepção de história, da diretora, está mais focalizada na linearidade, no mito das origens e não numa concepção da história-problema.

Quanto ao trabalho entre museu e escola, a diretora viu-o como um trabalho que deveria ser de todos: escola, museu e prefeitura. Cada um deve fazer a sua parte: à escola caberia a responsabilidade de realizar um trabalho com alunos e professores, no que tange ao ensino de história em sala de aula e estimular a visita ao museu; à prefeitura, disponibilizando o transporte; e ao museu, divulgando nas escolas suas exposições.

A diretora fez observações importantes sobre esse trabalho de colaboração entre essas instituições. Como ex-mediadora do Museu do Ceará, afirmo que muitas vezes

ficávamos esperando as escolas, estas deixavam de ir ao Museu porque a Regional, órgão da Prefeitura, não enviava o transporte para as escolas.

É importante que as escolas não fiquem a depender de outros órgãos e que a Prefeitura já destine uma verba, como assinalou a diretora na entrevista, para as visitas museológicas. Como a Prefeitura quer a preservação do patrimônio histórico e cultural, se dá poucas condições materiais para os professores e os alunos conhecerem a cidade e os museus da cidade na qual vivem?

No tópico a seguir apresentaremos os resultados desta pesquisa-intervenção, reiterando algumas cenas, no intuito de fazer com que o leitor compreenda a especificidade da mediação nos contextos escolar e museológico com crianças de Educação Infantil.

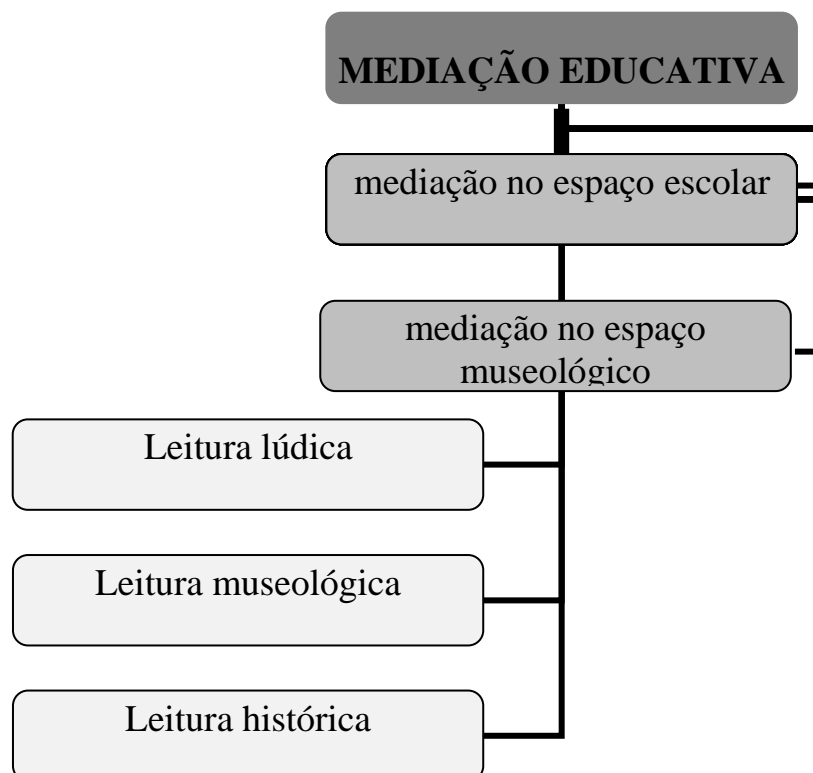
4.7 Esquematizando os resultados

Aqui, de forma abreviada, reiteramos alguns exemplos das cenas já apresentadas, no intuito de enfatizar as leituras que uma turma de Educação Infantil fez dos objetos do museu a partir de uma experiência de mediação educativa entre os espaços escolar e museológico.

As ações mediadoras realizadas na Escola Municipal Antônio Sales e no Museu do Ceará – como, por exemplo, as contações de história, o uso da cartilha da Dorinha, as visitas museais, oficina do objeto, jogos educativos, teatro de fantoche, expressões gráfico-plásticas, roda de conversas com as crianças – tornaram possível compreender as diferentes leituras atribuídas pelas crianças à experiência de mediação educativa com o museu histórico.

O espaço escolar e o espaço museológico constituíram-se nesta pesquisa-intervenção como espaços de expressão do vivido, um lugar praticado, no dizer de De Certeau, no qual as crianças foram leitoras e narradoras de múltiplas ações. Nas narrativas desse público, percebemos a especificidade do olhar infantil através das lentes da cultura lúdica.

A mediação educativa possibilitou a reflexão acerca dos objetos do cotidiano e dos objetos museológicos, instigando uma maior abertura para a interlocução entre a escola de educação infantil e a instituição museal. No organograma abaixo, apresentamos de forma esquemática as nossas categorias empíricas, leitura lúdica, museológica e histórica, as quais foram os nossos achados através de nossa categoria teórica central: Mediação Educativa.

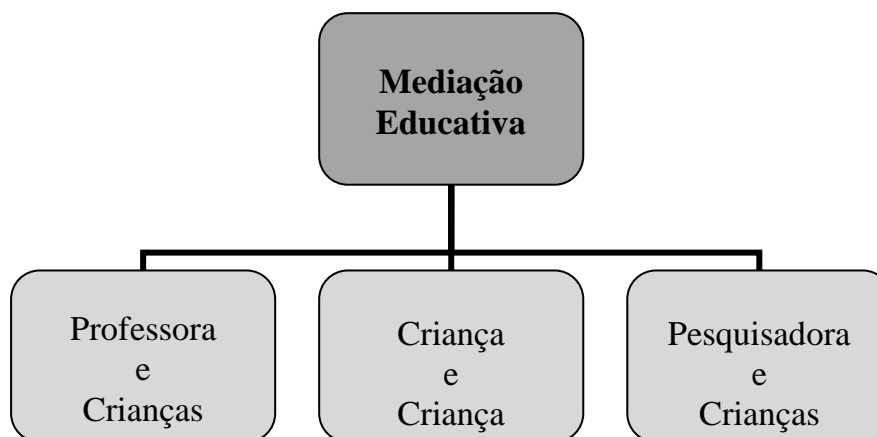


4.7.1 Mediação no espaço escolar

Nesse espaço, as crianças vivenciaram diversas ações que ocorreram antes, durante e depois das visitas ao Museu. O espaço escolar apareceu como lugar de relações mediadas por múltiplas leituras, um espaço que possibilitou conhecer o Museu do Ceará. Esse encontro entre escola e museu ampliou o imaginário infantil e suas referências culturais – como disse, certa vez, a professora Ana: “Elas não vão esquecer o museu, porque está sendo uma experiência marcante”, depois acrescentou “em tudo elas colocam o Museu no meio”. Em outras palavras, o impacto da experiência pode ser inferido pela recorrência com que o tema do museu reaparece nas produções das crianças, nos desenhos, nas contações de histórias e nas brincadeiras.

A mediação desempenhou um papel fundamental para os diferentes atores sociais implicados na pesquisa. No gráfico abaixo estão representados os vários planos de mediação entre os sujeitos da pesquisa no espaço escolar. Como se pode notar, a mediação educativa não só está presente na relação entre adulto e criança, mas também na relação criança e criança, uma vez que entendemos que a criança participa ativamente no processo de construção do conhecimento, como um sujeito autorizado a significar a sua própria

experiência. Como processos de empoderamento, esses intercâmbios contribuem para o fortalecimento das culturas infantis.



As relações mediadas entre **professora e crianças** aconteceram em diversos momentos, como por exemplos nas contações das histórias: “É pra ler ou pra comer?” e “Cadê minhas coisas”. A primeira história, como já reiteramos no capítulo metodológico, não foi concluída, talvez por ser longa, além de trazer expressões cujo sentido metafórico é de difícil acesso às crianças da educação infantil. Para adaptar o tema da Padaria Espiritual, utilizamos o teatro de fantoche, como estratégia mediadora que despertou o interesse das crianças pela temática, recriando-a em articulação com suas vivências.

A contribuição da professora como mediadora em vários momentos foi muito importante, pois mediou junto com a pesquisadora a interação entre as crianças, na apresentação do teatro de fantoches na peça “Um time de escritores que se chamava Padaria Espiritual”. Mediou também as rodas de conversas sobre as visitas ao Museu, instigando as crianças a pensarem n’outros objetos além do bode Ioiô e da boneca Dorinha, nos quais as crianças estavam se fixando – é o que podemos demonstrar através do exemplo a seguir: “E quais foram as coisas que tu viu lá no museu fora o bode Ioiô e a Dorinha” (prof. Ana).

A interação **criança e criança** é um momento privilegiado da mediação educativa, como podemos observar no esforço compartilhado para reconstruir o sentido do texto no reconto da história “Encontro de Dorinha com o Bode Ioiô”.

[...] **Beth** – Não, o bode correu, se machucou e ficou rindo. (passa a página) Ela pegou um suco e deu para o bode.

Larina – Não, ela pegou um suco para beber e antes que ela foi beber, o bode apareceu.

Beth – E ela se deperdiu...

Mário – Despediu menina!... (fala enfático corrigindo a colega). O bode. O bode é um boneco agora, aí. (Referido-se ao desenho da história).

Beth – E ficou chorando porque o bode virou...

Mário – um boneco.[...]

Essa narrativa ampliou a imaginação criadora das crianças, levando-as a reelaborarem a história.

Nas análises, temos um registro fotográfico no qual aparece uma criança no papel de mediadora na exposição de imagens fotográficas sobre o conjunto das ações mediadoras realizadas no trabalho de pesquisa.

A mediação educativa entre **pesquisadora e crianças** se fez presente em diversos momentos, para introduzir as ações do projeto para fornecer, os recursos mediadores e explorar a dimensão discursiva das imagens e objetos através de conversas que antecederam as visitas museológicas, durante e após as visitas ao Museu – sobretudo, fazer dialogar os diferentes atores, professores, crianças e pais no desenvolvimento das ações da pesquisa.

Antes da visita, a pesquisadora interagiu com as crianças através de Roda de Conversa, da cartilha da Dorinha, da contação de história “Cadê minhas coisas” e fez a mediação também com a “Oficina do Objeto”. Esta possibilitou percebermos a relação das crianças da educação infantil com os objetos. As crianças fizeram leituras de seus objetos e dos objetos dos colegas e, juntos, fomos descobrindo as histórias dos/nos artefatos: de quem ganhou tal objeto, sua materialidade e a relação de afeto da criança com as coisas, etc. Reiteramos aqui, um pequeno registro da “Oficina do Objeto”

[...] **Pesquisadora** – Agora é a vez da Larina. Larina cadê seu objeto, mostre para os colegas... mostre pra todo mundo ver...

Mário – É um urso!

Pesquisadora – Um ursinho!!

Mário – Tia, eu tenho um ursinho de pelúcia, só que ele não está aqui.

Pesquisadora – E agora vamos deixar ela falar do objeto dela. Mostre aí, é um ursinho cor de rosa... Por que você trouxe esse ursinho?

Larina – **Eu cuido dele...**

Pesquisadora – Hum... Você cuida dele? E o que mais?

Larina – **Eu boto ele pra dormir...**

Pesquisadora – Bota ele pra dormir... e o que mais?

Larina – **Quando eu boto ele pra dormir eu enrolo ele...**

[...]

Compreendemos, a partir da escrita das análises, que se aprende mediar com o próprio exercício de mediação, escutando, observando e refletindo na *práxis*. Em outras palavras, no campo das “relações dialógicas”.

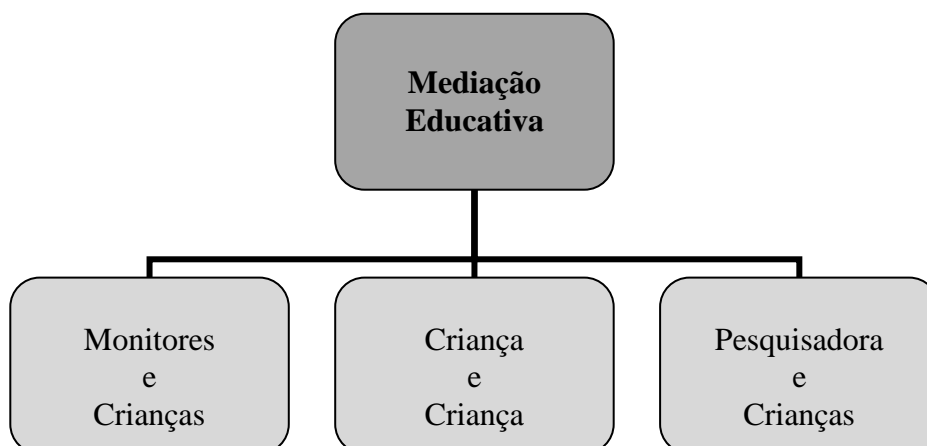
A exposição realizada no espaço escolar é uma síntese das ações mediadoras que aconteceram na escola durante o segundo semestre de 2009, culminando com o envolvimento dos familiares das crianças no processo da pesquisa, ampliando as relações no espaço da escola. Crianças pintando com suas mães/pais, pesquisadora dialogando e trabalhando no processo da exposição com as mães das crianças do Jardim II, tudo isso ampliou o alcance da iniciativa contribuindo para a participação no processo escolar dos filhos e para sua própria formação cultural.

4.7.2 Mediação no espaço museológico

A mediação com as crianças da Educação Infantil no Museu do Ceará apresentou esta instituição como um espaço de significado cultural no contexto discursivo das exposições. O público infantil leu o museu pelo filtro da cultura lúdica, iniciando, com isso, uma leitura museológica e histórica. Concorrem para essas leituras as vozes do discurso museal, da experiência lúdica e da mediação educativa.

Apesar do museu histórico não ser ainda muito visitado pelo público de educação infantil, a ação mediadora possibilitou um diálogo das crianças com os objetos, oportunizando uma iniciação à leitura histórica.

A mediação aqui desenvolvida deu abertura para que as crianças interpretassem as exposições, em consonância as suas experiências culturais. No organograma abaixo, apresentamos os planos da mediação no espaço museológico.



Na relação entre monitores e crianças, percebemos que alguns monitores estavam mais atentos à escuta das crianças do que outros. Vale reiterar que a mediação é um trabalho difícil, e quando o público é composto de crianças da Educação Infantil ainda é mais complexo, pois, como bem foi dito pelos monitores do MUSCE, a comunicação é o elemento mais difícil num trabalho com as crianças desse nível de ensino. Esta observação é pertinente porque, além da linguagem, a diferença etária impõe formas radicalmente alteritárias de pensar, sentir, agir da criança. É importante ressaltar que, no que tange a ação educativa, o Museu do Ceará é uma referência para as demais instituições museológicas da capital e do interior. Esse fato, certamente contribuiu para os bons resultados de nossa pesquisa sobre mediação com as crianças.

Segue um exemplo de mediação entre **monitor e crianças**, cujo objeto gerador é o bode Ioiô, que fica na exposição “Fortaleza: imagens da cidade”. O monitor contou a história do bode para as crianças, buscando, através de exemplos, uma aproximação com a linguagem “infantil”.

[...] Por que ele foi eleito vereador, vocês sabiam?! Sabe o que é vereador, sabe?

Crianças – Não...

Monitor – Não sabem?! Vereador é uma pessoa que é eleita pra representar a população. Eu vou me candidatar a vereador, aí vocês votam em mim pra representar vocês. Nessa época teve uma eleição e votaram no bode pra representar o povo.

Beth – Mas o bode não era pessoa.

Monitor – Pois é, olha aí, viu! Como é teu nome?

Beth.

Monitor – Olha, como a Beth é inteligente! **O bode não é pessoa, como é que ele vai ser eleito, né?! Olhai aí, viu?!** O bode não podia ser eleito porque ele não era gente, ele era um animal, né? Não poderia votar em ninguém, não poderia ter sido eleito, não poderia ser votado...

Beth – Ele num fala...

O recorte dessa transcrição apresenta o movimento de reflexão da criança sob o efeito de mediação do monitor, que valorizou a contrapalavra de Beth. Este procurou usar de uma linguagem que favorecesse a compreensão da criança do significado do objeto. Aqui reside uma das maiores dificuldades das crianças de Educação Infantil qual seja, ascenderem à compreensão dos aspectos metacomunicativos envolvidos no discurso museológico.

Apresentaremos a mediação entre **Criança e Criança**. O trecho recortado é da mesma exposição citada anteriormente. O objeto gerador foi a Maquete da Vila de Fortaleza.

[...] Yves – Esses daqui são piratas.

David – Não. Os Piratas do Caribe, aqueles do filme...

Mário – Aquele filme, eu já assisti.

Yves – Tia, o barril do Chaves. (aponta para um objeto que, segundo, ele é um barril).[...]

O olhar das crianças entrecruzou o cenário da Vila de Fortaleza do período colonial com a cultura lúdica televisiva. As práticas discursivas lúdicas atravessaram, em diversos momentos, as visitas museológicas, sendo negociadas nas mediações pelos seus interlocutores.

É interessante observar que, na terceira visita deste grupo, a ausência dos monitores parece ter deixado todos mais à vontade para interagir, o que é visível uma intensa troca verbal entre elas. É importante registrar nesses resultados que a maior parte da terceira visita foi mediada pelas crianças. Elas interagiram entre si, chamando a atenção uma das outras sobre a utilidade e a inutilidade dos objetos, concordando e discordando entre si sobre os objetos no espaço do Museu. Nesse grupo, as próprias crianças assumiram o papel do “monitor”.

No que se refere à mediação **Pesquisadora e Crianças** no espaço museal, tal mediação foi marcada pela “negociação” entre o discurso histórico e o discurso lúdico. Neste caso, a mediadora, mesmo fazendo um exercício de reflexão com as crianças sobre o Museu e sobre a história – possibilitou que as crianças fossem donas de seus dizeres – como pode ser visto no exemplo abaixo:

[...] **Pesquisadora** – Olha, está vendo essa linha aí nesse mapa?

Mário – Tô...

Pesquisadora – É essa linha aqui, ó. Que é o Riacho Pajeú.

Mário – É o rio de tomar banho...

Pesquisadora – É o rio de tomar banho. E esse rio foi muito importante para o crescimento de Fortaleza. Mário, tá vendo aqui na planta/mapa? [...]

Mário – Tô.

Pesquisadora - Nesse tempo, será que o riacho Pajeú era poluído?

Mário – Não. Tia, isso daqui é isso daqui... (apontando e comparando o mapa da Vila com a sua representação na maquete. [...])

A pesquisadora partilha nesse momento com as crianças a função de “monitor”. Esse desdobramento de papéis não é fácil, pois exige acordo e tomada de posição. Nessa alternância de papéis, muitas coisas nos escapam. Todavia, foi importante as crianças colocarem-se no lugar do outro: o educador do Museu. Eu, particularmente como ex-educadora do MUSCE, sei o quanto é difícil o trabalho de mediação, em especial, com crianças de educação infantil. Exige saber escutar, saber perguntar e interpretar os dizeres das crianças. Mesmo não sendo fácil, o Museu do Ceará procura desenvolver um trabalho de qualidade educativa.

4.7.3 O museu sob o olhar das crianças: leitura lúdica, museológica e histórica

No final do capítulo metodológico, defenimos o que denominamos por leitura lúdica, museológica e histórica. Assim sendo, enfatizaremos mais alguns exemplos delineados no capítulo analítico como forma de ratificar as categorias empíricas da pesquisa.

A leitura lúdica foi a que mais esteve em evidência nas vozes das crianças. Os objetos selecionados pelo olhar infantil que destacamos neste trabalho são, o bode Ioiô, objeto da exposição “Fortaleza: imagens da cidade” e os ex-votos da exposição “Padre Cícero: mito e rito”, como bastante significativos para as crianças. Consideramos que os ex-votos aproximam-se do universo lúdico infantil, por suas características parecidas com os brinquedos. Diante desses objetos da religiosidade popular, algumas crianças entraram numa brincadeira de “faz de conta”, como podemos ver nas análises. Nessa compreensão, o mundo simbólico e o mundo real se entrecruzam na dialogicidade do encontro do ser humano com os objetos.

A leitura museológica foi se delineando como resultados das ações mediadoras – vividas no percurso da pesquisa-intervenção. Aqui, foram destacadas: as contações de história, as visitas museológicas e as rodas de conversas, como as que mais contribuíram para que a identificássemos no discurso da criança. Essa leitura se relaciona também com os procedimentos de preservação observados nas rodas de conversa antes e depois das visitas museais, através das quais as crianças já haviam internalizado que os objetos do Museu não podem ser tocados e que não devemos levar alimentos para as exposições. Na entrevista com a professora, ela afirmou que “as crianças já estavam bem familiarizadas, falando umas para as outras: “Olha não pode... mexer, não pode tocar, né?”.

O ato de ler os objetos do cotidiano e do museu foram leituras possibilitadas pela mediação nessa pesquisa com as crianças. Na oficina do objeto, realizada no espaço escolar, as crianças leram não só os seus objetos, mas os objetos dos colegas, o que possibilitou diversas leituras, entre as quais a museológica.

A leitura histórica é considerada a mais difícil de apreensão por parte da criança, visto que a noção de temporalidade histórica é um conceito abstrato. Contudo, ela reside no discurso das crianças, de modo que foi possível perceber algumas noções desse tipo de leitura nas falas das crianças durante a pesquisa. Aqui, reiteramos uma cena das rodas de conversa entre criança e pesquisadora. Esta fez as seguintes indagações: Os objetos têm histórias? Que histórias os objetos podem nos contar, de que materiais são feitos os objetos? Quem são as pessoas que fazem os objetos? Como... Quando é interrompida por Eliza, que estava atenta à

discussão com as outras crianças que participavam da roda de conversas. Eliza tomou a palavra, mostrando-nos os modos de problematizar de algumas crianças de educação infantil.

[...] **de que foi feito cadeira foi feito de madeira**, cadeira de vidro não existe. Mas, cada uma tem uma história, **cada uma tem uma história porque mesa é feito de quê?** De tábua, é assim: oh! **Comida foi feito de quê?** Foi feito de fruta ou de comida. **Café foi feito de quê? De coisa.** (e abre bem os braços expressando sua reflexão argumentativa) Mas, mesa são de tábua, não são de comer.

A partir deste exemplo e de outros que compõem as páginas deste texto dissertativo, é importante refletir sobre essas leituras históricas feitas pelas crianças. Podemos afirmar também que leituras múltiplas coexistem no discurso infantil, não há uma separação nítida. A história atravessa as brincadeiras e as brincadeiras atravessam a história. Esta é a matéria da qual as crianças tiram a inspiração para a construção criadora de suas ações.

Outros exemplos de leitura histórica foram percebidos nas falas de Beth, quando ela mostra imagens fotográficas nas suas narrativas. Assim, a criança identifica as marcas do tempo através das imagens e dos objetos. Ao observar as diferenças entre objetos antigos versus novos foi possível ela fazer leituras reflexivas e também comparativas, impulsionada pela mediação.

Quando nos referimos ao termo história, estamos nos referindo à multiplicidade de história cultural, cotidiana, dentre outras. Bebemos nas fontes do passado para rejuvenescer o nosso pensar, o nosso olhar e as nossas leituras no presente. Nesse encontro dos diferentes tempos, mediado pelas “relações dialógicas” e pelos objetos, constituímos-nos como seres sociais, culturais e históricos.

Nas páginas subsequentes faremos as considerações finais. Porém, antes devemos registrar ainda, aqui, mais um desdobramento desta pesquisa-intervenção, que foi a exposição “As crianças e o museu: uma experiência mediada nos espaços escolar e museológico”, organizada pela historiadora Cristina Holanda, no Museu do Ceará. Esta ação museológica faz parte de uma solicitação da museóloga Maria Célia Santos, que participou da qualificação e da defesa, deste trabalho dissertativo por reconhecer a importância deste estudo para diversas áreas do conhecimento.

5. POR QUE TERMINAR, QUANDO SE TEM MUITO A FAZER E A DIZER?

Uma pesquisa nunca termina, mas somos convocados a terminar por causa de um tempo brevíssimo que nos foi imposto pelas instituições, nas quais estudamos, e que, por sua vez, segue o cumprimento de programas nacionais de pesquisas ligados a outros centros hegemônicos na produção científica e cultural do país. Enfim, acabamos todos imbricados numa rede de relações alteritárias na maioria das vezes desigual.

Infelizmente, a preocupação tem sido mais com a produtividade e não com a qualidade. Não estamos tentando justificar pesquisas duvidosas, mas apenas registrar a lógica cruel de uma produção que tem se instalado nos meios acadêmicos.

O nosso trabalho foi feito no enfrentamento das forças, procurando enfrentar as dificuldades, mas sem deixar de acreditar que conseguiríamos dar conta de um estudo feito com paixão e muito estudo. As ideias dos teóricos foram para nós estímulos para poder acreditar que as coisas acontecem na ação e não em discursos verborrágicos. Consideramos a conclusão de uma pesquisa uma conquista, porque há lutas, conflitos e tensões que se assemelham a um campo de batalha.

Quanto mais trabalhávamos na pesquisa, tanto mais acreditávamos no muito que ainda estava para ser feito. Todavia, reiteramos: qualquer tempo é pouco na *práxis* do trabalho. Por outro lado, qualquer tempo é válido para registrarmos, denunciarmos por escrito ou por palavras as ações do que é feito e do que é deixado de ser feito nas instituições nas quais temos a oportunidade de adentrar-nos, seja como meros visitantes, ou como trabalhadores, ou ainda como pesquisadores.

A pesquisa-intervenção, realizada na Escola Municipal Antônio Sales, com as crianças da Educação Infantil, a professora e as mães de alunos, provocou em mim um desejo de mudança, revolta, compreensão, conhecimentos. Um turbilhão de sentimentos misturados. Às palavras do filósofo grego Heráclito (1997, p. 35) ao dizer que “não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio, porque o rio não é o mesmo”, acrescentamos, conforme a tradição: “também não somos mais os mesmos”. Numa pesquisa, nunca saímos da mesma forma que entramos. Somos transformados no encontro com os nossos sujeitos e com o que nos deparamos no campo de pesquisa. Somos afetados por uma série de fatos que conhecemos no percurso da pesquisa.

A pesquisa intitulada “Museu e escola: uma experiência de mediação entre as crianças de Educação Infantil e o espaço museológico” percorreu muitas veredas, perdeu-se em algumas, encontrou-se em tantas outras, que os mediadores da intervenção foram indicando. Através das pistas instigadas pela mediação na escola e no museu, os sinais foram aparecendo. Fomos juntando os pedaços, por meios de gestos, palavras, filmagens, fotografias. Montamos, construímos, refletimos e escrevemos este texto como se fosse um grande quebra-cabeças constituídos de diversas partes, difíceis de montar, mas, no dia da partida final, conseguimos encaixar o que parecia deslocado.

E foi assim que colhemos e interpretamos os dados da referida pesquisa. Esta nos apontou e nos apresentou o Museu do Ceará como um espaço no qual as crianças de Educação Infantil fizeram múltiplas leituras, como, por exemplo, leitura lúdica, leitura museológica e leitura histórica.

O trabalho com o objeto gerador possibilitou a liberdade de expressão das crianças, pois são modos de posicionar-se frente aos objetos, como, por exemplo, os enunciados proferidos pelas crianças no espaço museológico: a bruxa, que prendeu a Calunga; a batina do padre Cícero, que se transformou na roupa do mágico; o fardão da Academia Brasileira de Letras, pertencente ao criador do Museu Histórico Nacional, Gustavo Barroso, que simplesmente, como num passo de mágica, transformou-se, pelas crianças, na roupa do Marinheiro Popaye.

Reafirmamos que o museu, enquanto espaço em processo de construção, de debates, de saber e de poder relacionado com o tempo presente, pode vir a ser compreendido pelas crianças, pelas mães e pelos professores como um território de reflexão e de educação, sem, contudo, deixar de ser também um espaço lúdico.

Devemos pontuar que a participação da professora no processo da pesquisa no espaço escolar foi de extrema importância na acolhida e no compromisso com trabalho assumido.

Não podemos concluir este estudo dissertativo sem recorrer, mais uma vez, à linguagem da arte. Esta foi fundamental na colaboração deste estudo que é da área de Educação em interface com os diversos campos do conhecimento. Os objetos do Museu do Ceará foram representados através da arte por crianças e adultos num gesto pictórico que marcaram as paredes da Escola.

O encontro das crianças de Educação Infantil da Escola Municipal Antônio Sales com o Museu do Ceará provocou em nós a reflexão sobre o trabalho de mediação nesses espaços. Os resultados são indícios de que a *práxis* reflexiva da pesquisa nos apontou

caminhos para a transformação de nosso olhar naturalizado em museus e em escolas. Aprender com as crianças significa uma abertura ao outro diferente de nós.

O painel coletivo que segue é resultado do processo educativo mediado nessas duas instituições. Foi um trabalho em parceria com os familiares das crianças de educação infantil, sobretudo, as mães, que nos confiaram ter sido um trabalho divertido e importante, pois nunca tinham ido ao Museu. Arte e história também se encontram na imagem abaixo:

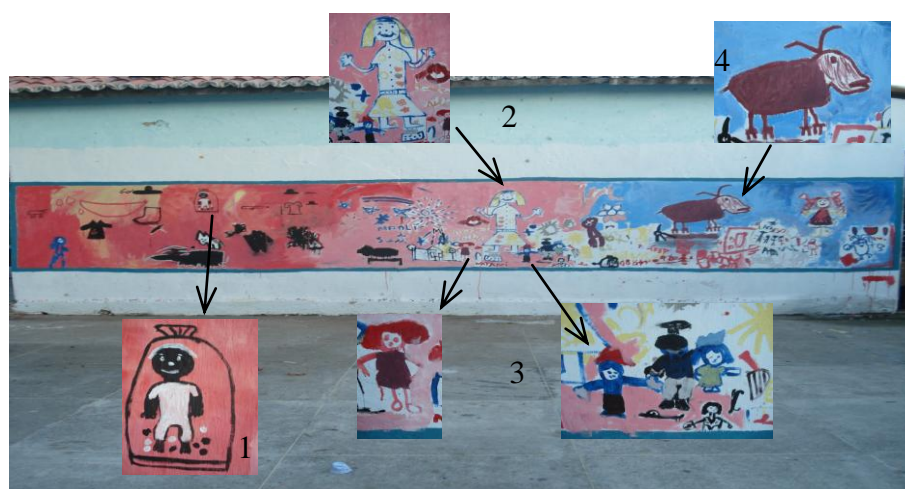


Fig. 43

Painel coletivo

Recortamos partes desse todo, no intuito de partilhar dessa escrita com o leitor, além de conhecer mais um pouco da história desta pesquisa-intervenção. Impossível traduzir em palavras tudo o que vivemos, mas pode ser que a imagem nos ajude a compreender um pouco do que foi vivido no Museu do Ceará e na Escola Municipal Antônio Sales.

Ao observarmos esse painel coletivo, percebemos logo diversas representações de objetos que são identificadas por quem participou do processo; mas quem não o vivenciou, pode, destas imagens fazer outras leituras. Neste caso, vamos registrar neste final os nomes de alguns objetos, representados nas imagens, que fazem parte do acervo do Museu do Ceará: urna funerária indígena, chapéu e óculos do Patativa do Assaré, canhão, fuzil, bode Ioiô, batina do Padre Cícero, ex-votos, a boneca Calunga.

A imagem nº 1 traz a Calunga feita por Mirtes (mãe adotiva) de Nara. Ela nos disse ter gostado de conhecer o Museu e as histórias dos objetos. Já tinha ouvido falar do Museu, mas achou que não podia entrar, pois imaginou ser paga a entrada. “Agora, vou lá, achei muito interessante conhecer as coisas do Ceará” e “Adorei essa boneca, por isso eu vou fazer

ela”. A boneca Calunga suscita diversas reflexões, dentre estas, podemos citar a emblemática história de homens e mulhres negros escravizados no Brasil e na “Terra da Luz”.

A boneca Dorinha, na imagem nº 2, aparece em muitas das representações gráficas das crianças e nas suas falas. Sem dúvida, ela representa uma ponte entre a escola e o museu. Este mediador suscita a afetividade e inspira nas crianças desejos e aproximações de conhecimento sobre as peças do Museu, instigando-as à reflexão sobre a história através dos objetos.

Na imagem nº 3, Nara resolveu comemorar o aniversário de 6 anos da Dorinha. Ao ser indagada pela pesquisadora quem seriam os convidados, não hesitou em responder: a Calunga, o bode Ioiô, o Padre Cícero, o Rodolfo Teófilo e o Antônio Sales. Esta resposta de Natani nos mostra que ela brinca com a história. Mas nessa brincadeira, aos poucos, ela vai compreendendo que a história não é isso, e, sim, um processo que nos ajuda a refletir a relação dos homens no tempo.

A imagem nº 4 traz o bode Ioiô, certamente o objeto mais comentado pelas crianças e pelas mães. O desenho foi feito por uma das mães, solicitado pelas crianças. Ioiô representa o povo, a cultura popular e a aridez do sertão, afinal é um dos animais mais resistentes à estiagem. Ao virar peça do Museu do Ceará, desagradou a muita gente da elite, é o que dizem os jornais da época. Virou crônicas, filmes e cordéis. Afinal, é um caprino que veio da seca de 1915 e participou assiduamente da vida cultural de Fortaleza.

As análises deste painel coletivo serão postergadas n’outra escrita, porque sou convidada a terminar esta pesquisa-intervenção, mas continuarei, com ou sem a academia, a estudar as ações educativas dos museus.

Aqui ressaltamos que o papel da mediação contribuiu para refletirmos sobre o que é mediar no museu e na escola, e que mediar exige escutar, compreender as falas e os silêncios que também são um dizer. Atingimos os nossos objetivos em compreender, analisar e elaborar estratégias de mediação nesta pesquisa-intervenção. Porém, temos consciência de que ainda temos muito a aprender sobre o que é mediar com um público tão singular como as crianças de Educação Infantil.

Por fim, preciso dizer que, embora esta pesquisa tenha sido escrita, na sua maior parte, na primeira pessoa do plural, por considerar valiosas contribuições de minha orientadora e de alguns integrantes do grupo de pesquisa LUDICE, como também dos sujeitos implicados na pesquisa, ainda assim, isso não diminui as minhas responsabilidades na escritura deste trabalho. Assumo o lugar de minha assinatura, caso possíveis lacunas ou erros possam habitar as páginas deste texto dissertativo, bem como das contribuições que ele traz

para o cenário educativo em museus, devido às exíguas pesquisas com o público de Educação Infantil em museus históricos.

Aqui, pensamos o museu como um espaço de construção de múltiplas leituras e o papel que a ação mediadora de cada instituição pode contribuir para a ampliação dessas leituras. Escutar os seus diversos públicos é um exercício dialógico infindo dos espaços museais. Com esta experiência de mediação educativa, perguntamos: Não poderia então o filtro pelo qual a criança atribui sentidos ao discurso museológico contribuir para a compreensão das coisas, que para o olhar do adulto já está naturalizado, para quem não há estranhamento sobre os objetos do cotidiano?

Como já assinalamos anteriormente a infinitude deste trabalho de mediação, despedimo-nos temporariamente com mais algumas questões: como as Secretarias de Educação e de Cultura dialogam sobre a integração entre a escola e o museu? Como a Educação Infantil é compreendida nos espaços museológicos e nos centros culturais no Ceará e no Brasil? Que concepções as instituições museais fazem da criança de Educação Infantil? Como o espaço escolar e o espaço museológico dialogam entre si? Essas e outras questões ficam em aberto, podendp ser respondidas por mim ou por outros pesquisadores em momentos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina. Síndrome de Museus. In: **Museu de Folclore Edison Carneiro**/Coordenação de Folclore e Cultura popular. Rio de Janeiro: Funarte, 1996. (Série Encontros e Estudos 2), p. 51-68.
- AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2007, vol. 27, n. 4, p. 648-663.
- ALMEIDA, M. Adriana ; VASCONCELLOS, Camilo de M. Por que visitar museus. In: Circe Bettencourt (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. (Coleção Repensando o Ensino), p. 104-116.
- AMARAL, Karla Patrícia N. R. F. **Zilma Martins Rodrigues: a educadora que deu vida ao Jardim de Infância da Cidade da Criança**. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2005.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM, Solange ; KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questão da nossa época; v.107), p.11-25.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARCHELARD, Gastón. Os devaneios voltados para a infância. In: _____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 93-137.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. O problema do texto. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.327-358.
- _____. Rabelais e a História do riso. In: _____. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Edunb, Hucitec, 1996, p. 51- 123.
- BARBIER René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- BARBOSA, Ana Mãe. Mediação cultural e social. In: Ana Mae Barbosa e Rejane G. Coutinho (orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: editora UNESP, 2009, p.13-22

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

_____. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. Espaços que suscitam sonhos, museu, pavilhões de fontes hidrominerais. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, 2005. nº 31, p.132-139.

BETTELHEIM, Bruno. As crianças e os museus. In: _____. **A Viena de Freud e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

BEZERRA DE MENEZES, Ulpiano. Para que serve um museu histórico. In: _____ (org). **Como explorar um museu histórico?** São Paulo: Museu Paulista / USP, 1992, p. 3-6.

_____. Museus históricos: da celebração à consciência histórica. In: _____. (org). **Como explorar um museu histórico?** São Paulo: Museu Paulista / USP, 1992, p.7-10.

BOGDAN, R. ; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

BÓIA, Wilson. **Antônio Sales e sua Época**. Fortaleza, BNB, 1984, pp. 397-398.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BRASIL. Ementa Constitucional nº 53, de 2006. In: **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado e 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Ementas constitucionais nº. 1/92 a 62/2009, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas as Ementas Constitucionais de Revisão nº1 a 6/94.** – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. São Paulo: Editora Atlas S. A, 1999. (Coleção Manuais de Legislação Atlas. Vol. 32).

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortêz, 2004.

_____. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNO, Cristina. Museus e pedagogia museológica: os caminhos para a administração dos indicadores de memória. In: Saul Eduard S. Mildes (org). **As várias faces do patrimônio..** Santa Maria: Pallott, 2006.

CABRAL, Magaly. **Lições das coisas (ou Canteiro de Obras):** Através de uma metodologia baseada na Educação Patrimonial. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação da PUC/RJ. Rio de Janeiro, 1997.

_____. **A palavra e o objeto**. Fortaleza: Secretaria de Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/agosto, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 10 de junho de 2010.

CANCLINI, Nestor García. O porvir do passado. In: _____. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial curricular nacional de educação infantil: primeiras aproximações. In: Ana Lúcia G. de Faria e Marina S. Palhares (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62). p. 19-49.

CHAGAS, Mário Souza. Museu, Literatura, Memória e Coleção. In: LEMOS, Maria Teresa ; MORAES, Nilson Alves (orgs.). **Memória e Construção de Identidades**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

_____. Workshop conduzido por Mário Chagas: Oficina do Objeto. In: **Anais do II Seminário sobre Museus-Casas**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1998.

_____. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica da Mário de Andrade**. Chapecó: Argos, 2006.

COLAÇO, Veriana . F. R. Produções discursivas no contexto escolar: Diferenças de Desempenho e Processos de Subjetivação. In: COSTA, Fátima Vasconcelos e BARROS, Rosa. (orgs.). **Diversidade Cultural e Desigualdades: dinâmicas identitárias em jogo**. Editora: UFC, 2004.

COSTA, Fátima Vasconcelos. BONECAS: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. In: COSTA, Fátima Vasconcelos ; BARROS, Rosa. (orgs.). **Diversidade Cultural e Desigualdades: dinâmicas identitárias em jogo**. Editora: UFC, 2004a.

_____. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira ; PETRALANDA, Mônica (orgs.). **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004b. (Coleção Diálogos Intempestivos, v. 19).

_____. Jogo e Linguagem: um exercício de construção de sentidos. In: **Revista Educação em Debate**. Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará. V semestral, 2002. p. 48-56.

_____.LIMA ; SANTOS. Entre mãos e máquinas: a lógica de construção dos artefatos lúdicos. In: COSTA, M. de F. Vasconcelos da, COLAÇO, M. de F. Rodrigues e BARROS, Nelson (Orgs.). **Modos de Brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. Coleção Diálogos Intempestivos, nº 48. p. 59 - 98.

_____, CABRAL, Marcelle Arruda C. Brincadeira, linguagem e cotidiano: complexidades pela ótica da deriva. In: COSTA, M. de F. Vasconcelos da, COLAÇO, M. de F. Rodrigues e BARROS, Nelson (orgs). **Modos de Brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. Coleção Diálogos Intempestivos, nº48. p. 99 - 116.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____; GIARD, Luce. Uma ciência da Prática do Saber. In: DE CERTEAU, et al. **A invenção do cotidiano: 2. morar cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ESTEBAN, Maria Tereza. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: . Regina L. Garcia (org). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. – São Paulo: Parábola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros ensaios**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Beatriz Muniz. Museu/escola etnografia de um encontro. In: **Museu de Folclore Edison Carneiro/Coordenação de Folclore e Cultura Popular**. Rio de Janeiro: Funarte, 1996. (Série Encontros e Estudos 2), p. 9-22.

FUNES, Eurípedes Antonio. Negros no Ceará. In: SOUZA, Simone (org.). **Uma nova história do Ceará**– Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000, p.103-132.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin: cacos da história**. São Paulo: Brasiliense, 1993. Coleção: Tudo é História.

_____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lucia, DEMARTINI, Zélia e PRADO, Patrícia, (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças** Campinas: Autores Associados, 2002.

GOMES, Alexandre Oliveira. Ação educativa em museus do Ceará. In: **Cadernos do CEOM**. Ano 22, n. 30. Políticas Públicas: memórias e experiências. Santa Catarina: Unochapecó, 2010. p. 397- 410.

GINZBURG, Carlo. Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUEDES, Ângela Cardoso. Crianças: ausentes dos discursos museográficos do Museu Histórico Nacional. In: **Anais do Museu Histórico Nacional**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 35, 2003, p. 363-383.

_____. Acervos de brinquedos em museus brasileiros e sua potencialidade documental. In: **Anais do Museu Histórico Nacional**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 37, 2005, p. 71-97.

_____. Brinquedos: por uma política de aquisição. In: **Anais do Museu Histórico Nacional**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 36, 2004, p. 21-40.

HOLANDA, Cristina Rodrigues. **Museu Histórico do Ceará: a memória dos objetos na construção da História (1932–1942)**. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2005. (Coleção Outras Histórias, v. 28).

JAPIASSÚ, Hilton ; MARCONDES Danilo. **Dicionário de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1996.

JOBIM e SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológica. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM, Solange e KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questão da Nossa Época; v. 107).

LAPASSADE, George. **As microssociologias**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: Maria Isabel Leite, Luciana Esmeralda Ostetto (orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papyrus, 2005

_____. REDDIG, Besso Amalhene. O lugar da infância nos museus. In: **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, n. 3, 2007. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Museus e Centros Culturais, 2004.

KASTRUP, Virginia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO, L. R. de ; BESSET, V. L. (Orgs) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude..-** Rio de Janeiro:Trarepa/FAPERJ, 2008, p.465-489.

KRAMER, Sônia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: Sônia Kramer ; Isabel Leite (Orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: Manuel Sarmiento, Maria Cristina S. Gouveia (orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais /. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

MAGALHÃES, Aline Montenegro. **Culto da saudade na casa do Brasil:** Gustavo Barroso e o museu Histórico Nacional (1922-1959). Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2006. Coleção Outras Histórias, 49.

MARASCHIN, Ceci. Pesquisa-intervenção em debate. In: CASTRO, L. R. de ; BESSET, V. L. (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** - Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

MENGA, Lüdke e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, José Murilo. Escola de 1º Grau Antônio Sales. In: _____. **Minha escola tem nome e tem história.** Fortaleza, 2000.

MÈREDIEU, Florence de. **O Desenho infantil.** São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A linguagem indireta as vozes do silêncio. In: _____. **O olho do espírito.** São Paulo: Cosac e Naify, 2004, p.67-119.

MORENO, Márcia Rejane Bitu. **Museu do Ceará:** relato da administração de um bem cultural (1932-1998) Monografia de Especialização da Universidade Estadual do Ceará (UECE): Fortaleza, 1998.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História** (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP), São Paulo, 1981.

OLIVEIRA, Ana Amélia Rodrigues de. **Juntar, separar, mostrar:** memória e escrita da história do Museu do Ceará (1932-1976). Fortaleza: Museu do Ceará, Secult, 2009. Coleção Outras Histórias, v. 53.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira. **Vygotsky, Aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TRAILLE, I.de et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Samsuns, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas de silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PASSOS, Marcos Uchoa da Silva. **“Lendo objetos”**: a (re) construção do conhecimento histórico por adolescentes no Museu do Ceará. Monografia de Licenciatura em História. Universidade Estadual do Ceará, 2008.

PESSANHA, José A. M. O sentido dos museus na cultura. In: **Museu de folclore Edison Carneiro**/Coordenação de Folclore e Cultura popular. Rio de Janeiro: Funarte, 1996. (Série Encontros e Estudos 2), p. 29-43.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação e sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) Campinas: n. 71, 2000.

PINTO, Geórgia A. Toledo. **Os diversos sentidos do lúdico na Educação Infantil**: dos dispositivos institucionais aos modos de fazer. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2009.

PONTE, Sebastião Rogério. A Belle Époque em Fortaleza: remodelação e controle. In: SOUZA, Simone. **Uma nova história do Ceará** (org.). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000, p. 162-191.

POULON, S. M. A Análise de Implicação como Ferramenta na Pesquisa-intervenção. **Psicologia e Sociedade**, vol. 17, n. 3, 2005, p. 18-25.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argus, 2004.

_____. Museu, ensino de história e sociedade de consumo. In: **Trajetos**: Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da UFC. V. 1 nº 1, 2001. Fortaleza, 2001, p.109-131.

ROCHA, Marisa Lopes da ; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2003, vol. 23, n. 4, p. 64-73.

RUOSO, Carolina. **O Museu do Ceará e a linguagem poética das coisas (1971 – 1990)** Fortaleza: Museu do Ceará / Secult, 2009.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Repensando a ação cultural e educativa dos museus**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1993.

_____. **Encontros museológicos**: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008. Coleção Museu, Memória e Cidadania, 2008.

_____. **Processo museológico e educação**: construindo um museu didático-comunitário, em Itapuã. Tese do curso de Pós- Graduação em Educação da Universidade da Bahia (UFBA). Salvador, BA, 1985.

_____. Museu-casa: Comunicação e Educação. In: **Anais do II Seminário sobre Museus-Casas**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1998. pp. 15-31.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de.(orgs.). **Estudos da Infância: educação e prática sociais** – Petrópolis, RJ: vozes, 2008. (Coleção Ciências sociais da Educação).

_____. As Culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, S. J.; CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e miúdos**. Porto, Portugal: ASA Editores S.A., 2004, p. 9-34. (Coleção em Foco).

SERULNICOFF, E. Adriana. Museos históricos Niños con historia: relato de uma experiencia com docentes y alumnos de educación inicial. In: **Projeto – Revista de educação: história/Porto Alegre: Projeto**, v. 2, n. 2, 2000. p. 28-29.

SCHEINER, Teresa Cristina. O museu em processo. In: **Cadernos de diretrizes museológicas 2: mediação em museus; curadorias, exposições, ação educativas**. Letícia Julião; coordenadora; José Neves Bittencourt, organizador. Belo Horizonte : Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008, p. 34-47.

STUDART, Denise Coelho. **Exposições participativas e educativas em museus**. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006. (Cadernos Paulo Freire)

_____. Educação em museus: produto ou processo? In: **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Departamento de Museus e Centros Culturais. Vol. 1,n.1. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

_____. Dossiê. CECA – Brasil. A produção intelectual do CECA-Brasil nas conferencias internacionais do Comitê de Educação e ação Cultural do ICOM de 1996 a 2004. In: **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Departamento de Museus e Centros Culturais. Vol. 1,n.1. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

SUANO, Marlene. **O que é museu**. São Paulo: Brasiliense S. A, 1986.

TELLES, Felipe Bottona da Silva ; BORGES-NOJOSA, Diva Maria. **A coleção Dias da Rocha no Museu do Ceará**. Fortaleza: Museu do Ceará / Secult, 2009. (Coleção Outras Histórias, v. 60).

TOURINHO, Irene. Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. In: Ana Mae Barbosa e Rejane G. Coutinho (orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social..** – São Paulo: editora UNESP, 2009.

VALE, Maria José. **Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. Ediciones Akal, S. A. Madri, España, 2003, 2006.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões de Nossa Época v. 48).

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70 Persona, 1968.

OUTRAS FONTES:

BOLETIM Sistema Estadual de Museus: Fortaleza: Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, a. 1, n. 1, 2006.

LOPES, Régis. **Imagens do Padre Cícero**: Sagrado e Profano/Régis Lopes, Fortaleza: Museu do Ceará, 1999. (catálogo da exposição realizada no Museu do Ceará, de 27 de outubro de 1999 a 28 de fevereiro de 2000).

MENEZES, Otávio. **A história do bode que foi parar no museu**. Museu do Ceará Fortaleza, 2001. [Cordel]

RIOS, Kênia. **As aventuras da Dorinha no Museu do Ceará**. Projeto Educativo do Museu do Ceará. Secretaria da Cultura do Estado do Ceará e Museu do Ceará. 2ª edição, 2005). [Cartilha da Dorinha]

MUSEU DO CEARÁ. Boletim do Museu Histórico Antropológico do Estado do Ceará. Edição Fac-Similar. Fortaleza: Secult, 2006. (Memória do Museu do Ceará. Vol.1).

MUSEU DO CEARÁ 75 anos. Introdução e Organização de Antonio Luiz Macedo e Silva Filho e Francisco Régis Lopes Ramos. Fortaleza: Associação Amigos do Museu do Ceará/Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2007. 464p. (Coleção Memória do Museu do Ceará. vol. 2).

Museu do Ceará. Associação dos Amigos do Museu do Ceará [organização].- Fortaleza: SECULT, 2010 (Catálogo do Museu).

Palestra ministrada na I Semana Paulo Freire [Texto da atriz Ecila Menezes – intérprete da boneca Dorinha, texto não publicado].

Relatório da Anual (2000-2006) Fortaleza: Museu do Ceará. [Texto não publicado]

Relatório Anual de Gestão (2007). Fortaleza: Museu do Ceará, 2008. [Texto não publicado]

Roteiro temático para professores. Fortaleza: Museu do Ceará, 2000. [Texto não publicado].

Visita ao Museu do Ceará. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura e do Desporto, 1998. [matéria pedagógica].

Kênia Rios. **Carta aos professores**. [texto não publicado]

Álbuns de fotografias da Escola Municipal Antonio Sales, 1979 ; s/d [Arquivo da Escola]. Dois álbuns.

SANTOS, Núbia Agustinha C. **Diário de Campo**. Escola Municipal Antônio Sales: Fortaleza 2009. [documento pessoal da pesquisa].

_____. Vídeo **As crianças e o museu/brincadeira de faz de conta**. Baseado na pesquisa de Mestrado intitulada. Museu e escola: uma experiência mediação entre as crianças da Educação Infantil e o espaço museológico, orientada pela prof^a Dr^a Fátima Vasconcelos Fortaleza: 6 min. 2010.

Literatura infantil:

ACIOLI, Socorro. **É pra ler ou pra comer?**A história da Padaria Espiritual do Ceará para crianças. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

RIOS, Kênia. **Cadê minhas coisas**. Museu do Ceará [organizador]. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2004. (coleção Outras historinhas – 1).

_____. **O encontro de Dorinha com o Bode Ioiô**. Museu do Ceará [organizador],- Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008. (coleção Outras historinhas – 2).

SANTOS. Núbia Agustinha C. **Um time de escritores chamado Padaria Espiritual**. [Texto não publicado], 2009.

Entrevistas realizadas:

Professora Ana Luz - em 19 de outubro 2009

Professora Ana Luz – em 29 de janeiro de 2010

Diretora da Escola Municipal Antônio Sales, Vanda Silva, no dia 22 de dezembro de 2009

Jornais:

HOLANDA, Cristina. **O museu entre o passado e o futuro**. O Povo, Fortaleza, Caderno Vida e Arte, p. 10, domingo, 13 de março de 2005.

LAGE, Amarílis. **As cores do respeito à história**. O Povo, Caderno Fortaleza, p. 3, 5 de outubro de 2000.

Diário do Nordeste. Caderno 3, matéria “**A arte dos bonecos**”, terça-feira, 07 de outubro de 2003, p. 3.

Sites:

<http://www.ceará.pro.br/instituto-siteRev-apresentação/Rev.por>
apresentação-html. Acessado 13/06/2010

anoHTML/Rev-

[http:// www.museuhistoriconacional.com.br](http://www.museuhistoriconacional.com.br) . Acessado em 03/02/2003

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Acessado> em: 04//02/10

[http:// www.museus.gov.br](http://www.museus.gov.br) acessado em 19/03/2010

[http:// www.icom-portugal.org](http://www.icom-portugal.org) acessado em 19/03/2010

<http://www.museus.gov.br> acessado em 10/03/2010

[http://www.mauc.ufc.br/expo /1966](http://www.mauc.ufc.br/expo/1966) acessado em 05/04/2010

[http//pt. Wikipédia.org](http://pt.wikipedia.org). Acessado em 26 de maio de 2010.

[http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/atuação-do-mp.f//portarias](http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/atuaçao-do-mp.f/portarias). Acessado em 02 de junho de 2010.

[http://www.mp.usp.br/educação/apres_educ.html](http://www.mp.usp.br/educaçao/apres_educ.html). Acessado em 3/10/2009.

<http://tvverdesmares.com.br> (meu bairro na TV, matéria e vídeo). Acessado em: 22/08/2009.

www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2135.doc, Acesso dia 22 de julho de 03, às 00:43

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo A – Revista do Zeca

Visita ao Museu do Ceará

O Zeca é um desses meninos que adoram saber de tudo. Ele quase não acreditou quando sua professora, a Dona Helena, avisou a turma que tinham que visitar o Museu do Ceará, assim que fosse reinaugurado. Ficava contando os dias para que o Governo do Estado reabrisse logo o lugar e todos pudessem conhecê-lo. O que Zeca não sabia era que estava prestes a viver a grande aventura de sua vida...



Núcleo Pedagógico

- O núcleo pedagógico tem as seguintes linhas de trabalho, que na verdade referenciam suas funções básicas:
- Capacitar docentes das escolas públicas e privadas tendo como referência o acervo do Museu do Ceará. Espera-se que a relação dos alunos com os objetos culturais e seus temas possibilite uma ampliação de conhecimentos, podendo ser trabalhados em sala de aula interligados às disciplinas escolares.
 - Despertar no visitante o respeito pelo patrimônio, entendendo a cidade como um bem cultural e o museu como espaço dinâmico, vivo e repleto de aprendizagens.
 - Oferecer informações sobre a história do Ceará, produzindo reflexões, questionamentos e desenvolvendo o espírito crítico dos grupos visitantes.
 - Capacitar guias turísticos como parte de um programa de gestão cultural, que promova o resgate, a compreensão e a difusão dos diferentes contextos culturais cearenses.
 - Promover o intercâmbio do museu com outras instituições culturais e educacionais na troca de conhecimentos através de: palestras, cursos, seminários, estúdios etc.
 - Capacitar a equipe de profissionais que atua no museu, no sentido de perceber o seu caráter educativo, aprendendo novas formas de se relacionar com o público em geral.



Anexo B – Cartilha da Dorinha

AS AVENTURAS DE DORINHA NO MUSEU DO CEARÁ

2ª Edição

DORINHA

Olá, eu sou a Dorinha, tenho 7 anos, sou uma boneca de pano, feita aqui mesmo em Fortaleza.

É muito bonita a minha cidade. Você também nasceu aqui? Tem muita coisa que eu ainda não sei sobre a história do Ceará, mas já comecei a descobrir algumas. Sabe onde? No MUSEU DO CEARÁ. Vou contar para você como tudo aconteceu...

Ja passando na frente daquela casa enorme e levei até um susto. Era alta, com portas e janelas muito grandes. Já na entrada, dava para ver uma escadaria com um tapete vermelho que acompanhava todos os degraus, até lá em cima, onde tinha um espelho gigante. Fiquei pensando: o que será? Será um castelo?

Fui então falar com a moça que estava lá dentro. Ela disse que era um Museu. Museu? Mas o que é um Museu? Ela respondeu: - O Museu é um lugar onde você conhece a história dos objetos e descobre que a história deles ajuda a gente a entender a história da cidade e até a nossa história. Não entendi muito bem, mas fiquei supercuriosa para conhecer a história dos objetos do MUSEU DO CEARÁ.

E você? Tem algum objeto que gostaria de me contar a história? Que legal! Então, vamos lá. Pegue o seu objeto, olhe bem para ele e me diga. Ele é grande ou pequeno? Qual a cor dele? Tem cheiro? Qual é feito de quê? (madeira, metal, plástico...) É duro ou macio? Quem fez? Quando foi feito? Para que serve? Foi um presente? Quem deu? Para que você usa? Faz barulho? Qual? Quando você usa mais? É leve ou pesado? Há quanto tempo você tem? Vive, está difícil? Ah, já sei. Pegue um papel em branco e desenhe o objeto que você escolheu.

O COPO DE PLÁSTICO

Quando a moça me explicou o que era o Museu, eu não entendi direito. Eu disse: - Já ouvi dizer que Museu é lugar de coisa antiga. A moça disse que não era somente para coisas antigas. Qualquer objeto poderia estar no Museu, até mesmo os objetos atuais, como o copo de plástico que eu segurava na mão. Achei legal e fiquei pensando... Será que eu sei o que é um objeto atual, e o que é um objeto antigo? Você me ajuda a descobrir? Então, ligue o objeto antigo ao objeto que tem a mesma função atualmente.

JOGO DOS 7 ERROS

Agora você vai me ajudar a encontrar os sete erros deste desenho do Passeio Público, lugar que fica no centro de Fortaleza. Você já conhece? Mas, atenção! O Passeio Público do desenho é de muito tempo atrás, mais ou menos de 1890. Então, descubra o que não poderia estar lá nesse tempo antigo. Marque com um X o que você achar errado. Depois, confira com sua professora.

A CARTOLA E O BONÉ

Você viu? Quanta coisa que a gente nem usa mais. Fui conversar com meu avô sobre isso e ele disse que, quando era criança, o pai dele botava uma cartola na cabeça antes de sair de casa, e que sua mãe usava uns vestidos longos cheios de babados. Pensei: eu nunca vi ninguém de cartola nas ruas da cidade, nem mulheres com vestidos longos, cheios de babados. Ah, passei a mão na minha cabeça e lembrei que estava usando um boné. Tive, então, uma grande ideia, mas não vou fazer sozinha. Sabe quem vai me ajudar? Você!

Escolha um objeto da sua casa, agora pergunte a uma pessoa com mais de 50 anos como era esse objeto no tempo que ela era criança. Pode ser que nem existisse, sabia? Por exemplo, a televisão. Será que era muito diferente? Vamos lá, eu já vou escolher o meu.

O BRINQUEDO DO VOVÓ

Muita coisa mudou, não é? Mas será que mudou de repente? Assim, de uma hora para outra? Acho que não. Muitas coisas antigas a gente usa até hoje. Lá em casa tem uma cadeira de balanço da vovó, que é muito antiga. Eu adoro me balançar nela.

Por falar nisso, que tal a gente fazer uma brincadeira? Pergunte a idade de uma pessoa mais velha e peça para ela desenhar o brinquedo preferido que tinha quando era criança. Faça isso com o vovó, a vovó, o papai, a mamãe, a tia, seu irmão... Você também vai participar da brincadeira. Coloque sua idade e também desenhe seu brinquedo favorito. Será que é uma boneca, assim como eu?

FOTOS ANTIGAS

Na conversa com o meu avô sobre os objetos antigos, aproveitei para perguntar sobre o Museu do Ceará. Sabe, acho que aquela casa onde funciona o Museu é bem antiga porque é tão diferente. Meu avô disse que eu estava certa, aquela casa foi construída na época em que o pai dele era criança. Eu falei: - É! Então foi construída na época em que os homens andavam nas ruas com aquelas cartolas engraçadas e as mulheres com aqueles vestidos longos, cheios de babados? Ele disse: - Isso mesmo, você já viu alguma foto desse tempo? - Claro, eu vi no Museu, lá tem muitas fotos que mostram como era a cidade antigamente. Será que na sua casa tem fotos antigas? Pergunte à mamãe, papai, à tia! Peça para eles contarem a história de suas fotografias. Depois, tente desenhar a coisa que você achou mais estranha nessas fotos. Você vai se divertir.

O BODE IOIÔ

Meu vó me perguntou se eu também tinha visto um bode grande que antigamente vivia andando pelas ruas da cidade, e hoje está no Museu. Eu disse: - Claro, é o Bode Ioiô. Fiquei um tempinho olhando para ele e imaginando como era a cidade no tempo que o Bode Ioiô andava pelas ruas do centro. Devia ser bem diferente de hoje. Vamos pintar o Bode Ioiô andando na praça do Ferreira no ano de 1926. Ele adorava essa praça, dizem que todos os dias lá até lá.

FORTALEZA UMA CIDADE NO MUSEU

Continuando a história, a moça me levou à sala de exposição. Sala de exposição? O que é isso? Ela respondeu: - Os objetos não ficam jogados de qualquer jeito. Tem que arrumar de um jeito legal, para que as crianças entendam melhor a história deles. Eles são organizados e expostos na sala de exposição. Entendeu? Eu disse que tinha entendido mais ou menos. A moça falou que a gente ia conhecer uma exposição sobre a história de Fortaleza. Ela me levou à sala e eu fiquei espantada. Tinha um monte de coisa: uma cidadezinha, uma santa, um chapéu de frio, um cantilão, um monte de placas, lâmpadas e uns vasos grandes.

Proseguindo o passeio pela exposição sobre FORTALEZA, a moça disse que o nome da nossa cidade vem da palavra FORTE. Você sabe o que é um forte? Eu tentei desenhar um para você. No lugar onde ficava esse FORTE antigo, hoje existe um outro FORTE, só que ele é bem diferente. Acho que você já deve ter visto. Em todo caso, também resolvi desenhar para você ver:

Os portugueses que estavam aqui, há muito tempo atrás, usavam esse FORTE antigo para evitar que outros povos se aproximassem da cidade. Era uma forma de segurança para eles. Queriam ser os donos de FORTALEZA. Por isso, quando chegaram e viram os índios que aqui habitavam, resolveram prender muitos deles, principalmente os que não queriam obedecer os portugueses. Vários índios foram assassinados. O nome desse FORTE que os portugueses usavam era Nossa Senhora da Assunção, o nome da Santa que até hoje é a padroeira de FORTALEZA.

O Museu do Ceará é legal. Olhando para os objetos eu aprendi várias coisas sobre Fortaleza e todo o Ceará. Bem que a moça disse que ia ser uma história contada através dos objetos. Você também conta para mim um pouco da sua história com os seus objetos e com outras coisas da sua casa. Tudo através das brincadeiras deste livrinho. Mas, eu contei para vocês só um pouquinho da minha visita ao Museu do Ceará. Lá tem muito mais: tem a roupa do padrinho Cícero, tem armas e moedas antigas, vários objetos dos índios, quadros e outras coisas. Só que essas histórias eu conto da próxima vez, no próximo capítulo das Aventuras de Dorinha no Museu do Ceará.

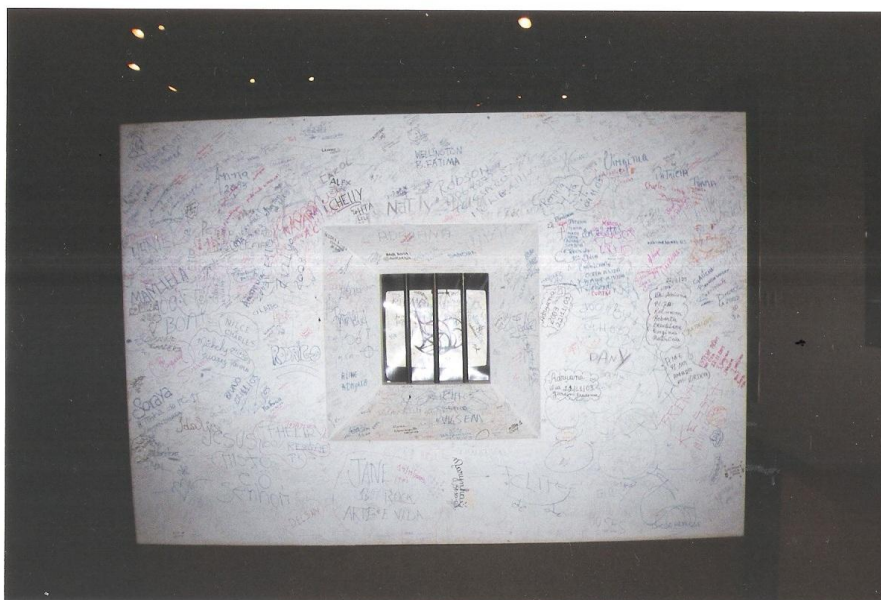
Foi legal contar para você essa história. Juntos nós descobrimos um monte de coisas. E você ainda vai descobrir muito mais quando for ao Museu. Então vamos fazer um trato: depois que você ler, conte-me o que você achou, pode ser escrevendo ou fazendo um desenho do que você mais gostou. Eu vou adorar receber. Então, peça à professora para mandar o seu trabalho ao Museu. Estou esperando. Beijinhos, Dorinha.

MUSEU DO CEARÁ
Rua São Paulo, 51 - Centro
Fortaleza - CE

Horário de Funcionamento:
Terça a Sábado: 8:30 às 17:00h
Domingo: 9:00 às 17:00h
Fechado às segundas

Telefone: (85) 3101.2610 ou (85) 3101.2611

Realização:

Anexo C – Foto Instalação da exposição “Fortaleza: imagens da cidade”

A imagem apresenta uma cadeira de balanço. A grade de proteção na janela mostra os habitantes reféns da violência nas diversas Fortalezas. Esta exposição foi pensada para ser temporária, mas a grande procura por parte das escolas, fez com que essa exposição passasse a ser de longa duração (na transferência desta exposição para o piso superior, sofreu algumas alterações, devido à falta de espaço. Entre as mudanças, podemos lembrar a retirada desta instalação na qual os visitantes faziam algumas interferências escritas, como podemos observar.

Anexo D – Roteiro do texto do teatro da Dorinha

Monitor (M) – Bom dia, pessoal. É muito bom receber todos vocês aqui no Museu. Hoje, nós teremos uma aula diferente! Vamos aprender sobre a história através do olhar para os objetos... Ah, mas antes eu me esqueci de apresentar a equipe: ela é Carol, ela é Raquel, ele é o Daniel e eu sou o Alexandre. Bem, como eu ia dizendo...

Dorinha (D) – E eu sou a Dorinha!

M – O quê? Quem foi que falou?

D – Fui eu.

M – Ah, Dorinha, tudo bem? Você está aqui de novo? Você vem várias vezes ao Museu, não é?

D – Ai, eu adoro vir ao Museu! A gente fica tão inteligente! E cada vez eu aprendo uma coisa diferente.

M – É isso aí, pessoal. Vocês devem voltar ao Museu quantas vezes quiserem. Mas me diga uma coisa, Dorinha. O que você mais gostou?

D – Ai, minha Nossa Senhora, eu nem sei, acho que foi o Bode. NÃO! Não foi o Bode, não, foi a maquete da Vila de Fortaleza. NÃO! Não, não foi a maquete, não. Foi, foi, ai, sei lá, foi tanta coisa. Mas teve uma coisa que eu não consegui explicar para os meus amigos.

M – Você estava conversando na hora da explicação, não é, Dorinha?

D – Oh, Seu professor foi só um pouquinho...

M – Mas, mesmo assim, olha aí, atrapalhou o seu entendimento, está vendo? Mas diga o que foi Dorinha?

D – Hum, será que eu posso falar?

M – Pode, fale.

D – Foi o negócio da assombração.

M – Não, Dorinha aqui mesmo é que não tem assombração.

D – Tem, sim. A dona professora disse. Olha só, ela disse que a gente ia ter uma aula de história no Museu, através de observações dos objetos. Até aí, tudo bem, mas quando ela falou que os objetos nos falavam alguma coisa, eu estranhei, pois, pra mim, para falar, só sendo rádio, telefone, televisão, computador ou radiola. Em nunca vi uma cadeira falar, ela não nem boca. Inclusive, eu fui falar, na exposição lá de cima, com uma amiga minha, a Calanga, ela não falou comigo.

M – Espera aí, Dorinha, primeiro aqui não existe assombração. E eu não sei quem é essa Calanga?

D – Sim, ela dança até no Maracatu.

M - Não, Dorinha, eu vou explicar. Primeiro, o nome dela não é Calanga é Ca-lun-ga, com “u”. Entendeu?

D – Ah, sim, Calunga, mas ela é filha do seu Lunga?

M – Não, Dorinha.

D – E nem é mulher do Calango?

M – Não. Ela é a rainha do passo do Maracatu e o nome dela é Calunga. Mas para vocês entenderem melhor, eu vou explicar. Quando a professora falou sobre o que os objetos nos falam sobre a história, ela não quis dizer que os objetos vão abrir a boca e falar. Nós é que vamos observar os objetos, fazer perguntas e respondê-las.

D - Hum, não entendi.

M-Explico melhor. É como se a gente estivesse brincando de detetive. O que é que ele faz? Ele observa bastante, faz hipóteses para o acontecido, a história, tenta explicar e responder as perguntas que ele mesmo faz. Entendeu?

D - Acho que sim.

M - Olhe só para este quadro. Quem será que é este homem?

As crianças respondem...

M- Pois muito bem. Viu, Dorinha? Nós descobrimos um monte de coisas através da nossa observação. Ah, mas tem uma coisa: lembre-se que o detetive fala baixo e é muito cuidadoso com os objetos, ele não pega nos objetos, não suja...

D - É mesmo. Não se pode pegar nos objetos do museu.

M- Pois vamos!

D – Jóia, mas, antes, eu vou pegar uma rapadura para subir.

M – Épa, não pode subir com comida nem água, Dorinha.

D – Buááá. Você não quer que eu vá?

M – Não é isso, Dorinha. É que os alimentos podem sujar o Museu e juntar baratas e outros bichos. E isso estraga as peças.

D – É mesmo, mas se for lancha depois eu posso ver as coisas do Museu?

M – Pode, sim.

D – Éba! Então depois eu volto. Tchau turma!

Anexo E - Pannel do Dia das Crianças (2001)

Projeto “Cores para o mundo” (2001)

Foto: 2003

Anexo F – Resumo das exposições de longo duração

Artes da escrita: A proposta dessa exposição é instigar o debate sobre a produção escrita de vários intelectuais (literatos e historiadores) cearenses, muitos dos quais filiados a determinados movimentos ou agremiações literárias e de ciências que foram criados no Ceará – por exemplo, Padaria Espiritual, Academia Cearense de Letras, Instituto Histórico, Centro Literário. Alguns objetos dessa sala: escrivaninha, cadeiras, máquinas de escrever, bandeira, caneta, rede, fotos – dentre outros.

Fortaleza: imagem da cidade: Essa exposição é um caleidoscópio de diversas temporalidades e de espaços que se entrecruzam com o objetivo de refletir sobre a constituição da cidade de Fortaleza, desde os tempos em que a referida cidade era uma vila, até a sua configuração de metrópole. Objetos dessa exposição: maquete da Vila de Fortaleza, bode Ioiô, planta da cidade, gárgulas, relógio, imagem de nossa Senhora de Assunção, cocar, canhão, dentre outros.

Escravidão e abolicionismo: A proposta dessa exposição tem como um dos objetivos incitar a discussão sobre as memórias construídas sobre a escravidão negra e do abolicionismo no Ceará, desmistificando o epíteto de “Terra da Luz” dado ao Estado pelo decreto oficial que resultou no fim da escravatura em 1884, quatro anos antes da Lei Áurea de 1888. Alguns objetos dessa exposição: tela “Fortaleza liberta”, do pintor cearense Irineu de Souza, tronco, mesa em que foi assinada a abolição, cadeiras, livro, boneca calunga, dentre outros.

Poder das armas e armas do poder: Essa exposição é constituída por objetos dos séculos XIX e XX. Um dos objetivos é apresentar a violência física e simbólica imbricada nos objetos. Estes carregam as marcas das mudanças e das permanências das temporalidades. Alguns dos objetos: urna eleitoral, diversos tipos de armas, retratos pintados de governantes cearenses, dinheiros (moedas e cédulas), espadas, fardão da guarda nacional, máquinas de costura, etc.

Povos indígenas entre o passado e o futuro: A exposição apresenta objetos arqueológicos relacionados à cultura indígena recolhidos em diferentes lugares do Ceará. As peças em sua maioria são procedentes da coleção de Tomaz Pompeu Sobrinho, cearense que se dedicou a estudar as comunidades nativas. Objetos dessa sala expositiva: urnas funerárias, bacias de cerâmica e diversos artefatos líticos.

Padre Cícero: mito e rito: Nessa exposição, encontram-se objetos da religiosidade popular, como os ex-votos, imagem do Padre Cícero, além de artefatos que pertenceram ao referido padre: o chapéu, o cajado e a batina, dentre outros objetos relacionados à Sedição de Juazeiro.

Caldeirão: Fé e trabalho: Nesse módulo expositivo, os objetos possibilitam a reflexão sobre o beato José Lourenço e a invasão, em 1936 pela polícia, na Comunidade do Caldeirão. Alguns dos objetos expostos: espingarda, machado, turbulo, bandeira, fotos, etc.

Memorial Frei Tito de Alencar: A exposição apresenta alguns objetos pessoais do cearense Tito de Alencar Lima, com o objetivo de provocar reflexões sobre a trajetória de vida desse frei dominicano que sofreu, os ditames do regime militar implantado no Brasil, no período de 1964 a 1978.

Fontes:

- Material informativo digitalizado sobre as exposições temáticas do Museu do Ceará distribuído ao público do Museu do Ceará.
- Museu do Ceará 75 anos. Introdução e Organização de Antonio Luiz Macedo e Silva Filho e Francisco Régis Lopes Ramos. Fortaleza: Associação Amigos do Museu do Ceará/Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2007.

Anexo G – Fotografias do bairro Rodolfo Teófilo



Av. José Bastos



Hemoce



Maternidade Escola da UFC



Lagoa de Porangabussu



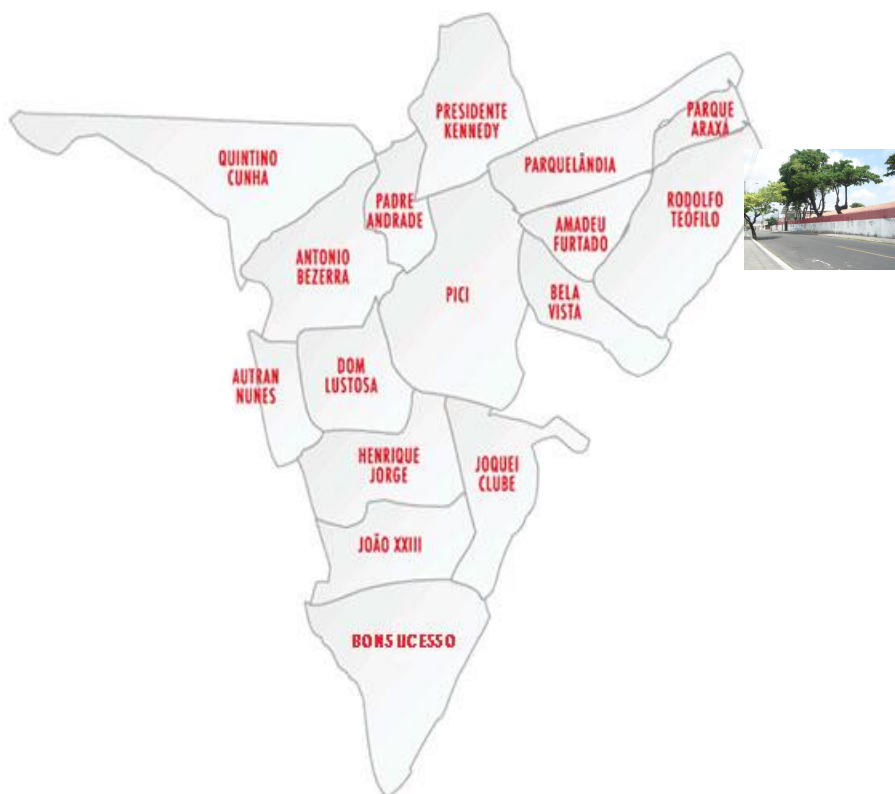
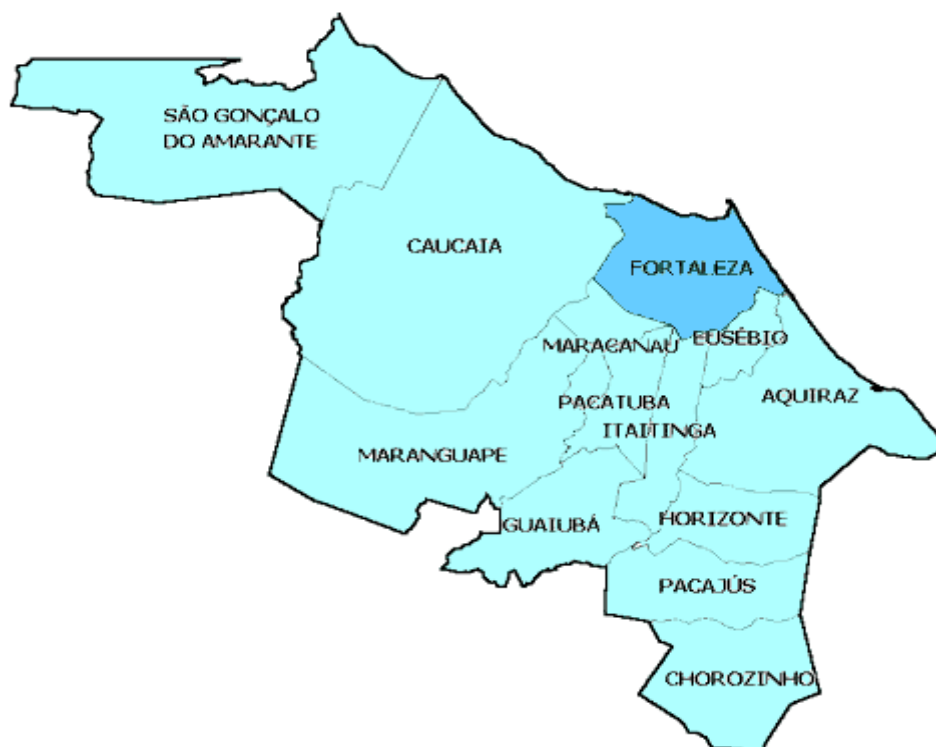
Campo do Novo Ideal, em frente à escola



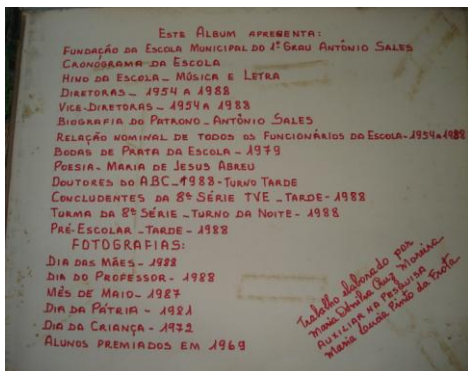
Escola Municipal Antônio Sales

Fotos: Núbia Agostinha

Anexo H – Região metropolitana de Fortaleza



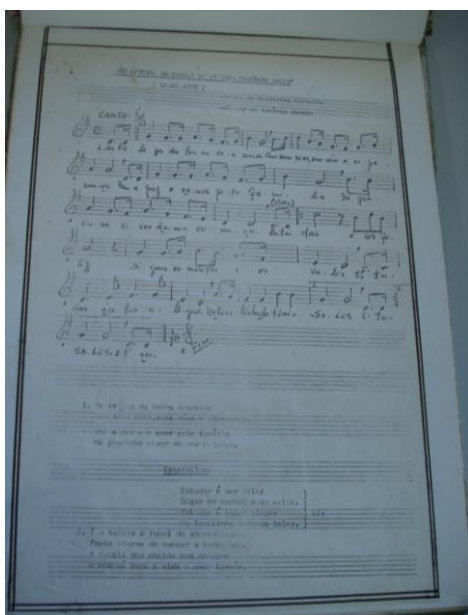
Anexo I – Fotos do álbum nº 1 da escola



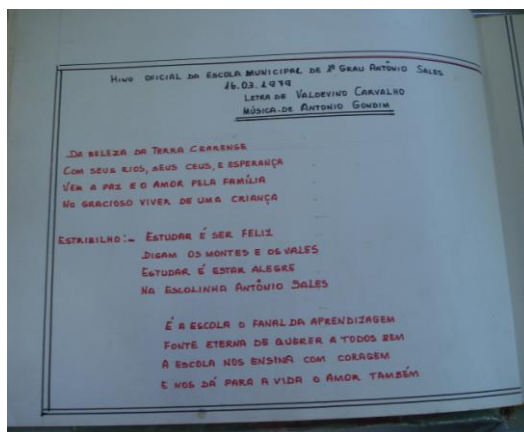
Álbum nº 1



Passeio de trem



Partitura do hino da escola



Letra do hino da escola



Turma de alfabetização, 1988



Concurso de redação, 1968

Apêndice A – “Carta coletiva das crianças para a Dorinha” (Recados)



Escrita da carta Foto: Profª. Ana

Os recados das crianças abaixo, eu estou chamando de **carta coletiva**. As crianças se deslocavam até a lousa e enviavam suas mensagens, pedidos, declarações para Dorinha. Muitas delas, tomavam a palavra novamente para dizer mais alguma coisa para a boneca, é o que podemos observar nas falas abaixo, seguidas de comentários da pesquisadora entre parênteses:

Mário – Dorinha, tô com saudade de você. Eu vou ligar pra você, depois.

(Esse aluno não foi ao museu, porque estava de castigo, foi o que me informou o pai dele).

Mila - É pra dizer pra ela que gosto muito dela.

Lívia – Dorinha, eu todo dia sonho com você.

(A fala dessa criança representa influências das vivências por meios dos sonhos. Faltou na hora uma intervenção assim: fale sobre o teu sonho com a Dorinha? Como foi o teu sonho com a Dorinha? No calor da agitação das crianças em enviaram seus recados para a Dorinha, não fiz essas intervenções que, agora, fora da sala de sala e em frente à fria tela do computador, percebo que poderia ter colhido dados sobre a coisa sonhada.

Bety – Dorinha, eu te amo.

Eliza – Dorinha eu te adoro . (Nessas declarações afetivas, percebemos o amor das crianças pela boneca).

Veronique -Eu tô com saudade de você e do museu.

Stela - Eu tô com saudade da Dorinha.

Roger - Dorinha gosto muito de você.

Sônia - Eu gosto muito de você, Dorinha

Bety - Tia, eu quero mandar outro recado. (Pode falar)

Bety - Eu quero muito ir ao museu, para ver você Dorinha. (A fala apresenta o motivo, o desejo de voltar ao museu, ou seja, vê a Dorinha).

Tati – Dorinha, eu vou te dar uma bicicleta. Dorinha, eu quero ir de novo para o museu.

(Tal fala mostra que a visita ao museu foi prazerosa, pois deseja voltar. Depois a Bety retornou e pediu para enviar outro recado. Lane, não quis falar, o Mário estava ao lado dela e disse:

Mário – Diz que tá com saudade dela.

Anita - Vou mandar uma carta, Dorinha.

Maria - Dorinha, eu não fui pra o Museu do Ceará, vou depois viu? Dorinha você gosta de andar de bicicleta e de moto?

Foram 24 recados das crianças registrados no diário de campo. Alguns recados são da mesma criança. Apresentei, posteriormente a “carta coletiva”, uma das educadoras do Museu do Ceará que interpreta a boneca Dorinha. A referida educadora aceitou o desafio e no dia da visita das crianças ao museu, durante a sua fala em cena como Dorinha, agradeceu as mensagens das crianças, foi citando o nome das crianças que lhe enviaram recados. Assim, os laços de amizade entre crianças a boneca foram ainda mais fortalecidos.

(DIÁRIO DE CAMPO 17/09/2009)

Apêndice B - Um time de escritores que se chamava Padaria Espiritual

Teatro de fantoches

Cícero – Olá, crianças! Eu sou o Cícero e estas são minhas amigas Clotilde e Iracema. Nós somos amigos da Dorinha e, assim como ela, gostamos muito de visitar o Museu do Ceará. Foi numa dessas visitas que conheci um pouco da história de um rapaz que veio lá de Paracuru para morar em Fortaleza, há muitos anos. Ele se chamava Antônio Sales e diziam que era muito “gaiato” e que vivia contando piadas com os seus amigos lá na Praça do Ferreira. Isso, gente, vocês não vão nem acreditar, há mais de cem anos. [com espanto]. [O boneco que estiver contracenando pode até confirmar...]

Iracema – Vixe, como já faz muito tempo. Na Praça do Ferreira. Que história é essa?

Cícero – Vocês querem mesmo saber? [Dirige a pergunta às crianças e interage com elas]

Clotilde – Deixe que eu conto. O Antonio Sales se reuniu com seus amigos lá na Praça do Ferreira, num quiosque que se chamava Café Java e teve uma brilhante idéia.

Iracema – Já sei, ele inventou a história do BEN 10, super poderoso, com um relógio mágico que solta faíscas de fogo e gases venenosos para as crianças assistirem na TV.

Cícero - Errou, errou, errou. Nesse tempo não tinha TV e nem BEN 10 (kkkkkkkk..)

Clotilde – Peraí, peraí. Deixe que eu conto, pois já li muitas poesias e piadas desse time de escritores, principalmente as do Antônio Sales. Quem quer contar uma piada?

Cícero – O Antônio Sales criou uma padaria diferente. Vocês sabem o que é uma padaria, o que tem lá? (Cícero dirige-se ao público infantil)

Cícero – Dirigindo-se às crianças. (dependendo das respostas). Essa padaria era diferente. Não tinha pão. Tinha era poesia, livros, uma bandeira, reuniões de amigos para contar piadas e escrever num jornal chamado “O Pão”.

Iracema - Um jornal chamado “O Pão”? Era porque noticiava receita de comida, era?

Cícero – Nãoooo! Era como se fosse um alimento do nosso espírito (da nossa mente). Assim como as poesias, os romances... Entendeu, pessoal?

Iracema – Mais ou menos...

Clotilde – Eu ouvi dizer que era um time de escritores que se diziam padeiros – e as reuniões deles eram as fornadas. Eles criaram um “Programa para a Padaria” que tinha muitas regras para os “padeiros” seguirem. Cada um dos escritores tinha um apelido – é isso mesmo ou estou atrapalhada em minhas idéias literárias?

Cícero – É isso mesmo, Clotilde. Por exemplo, o Antônio Sales era o Moacir Jurema. O Ulisses Bezerra era o Frivolino Catavento, o Adolfo Caminha era um tal, de ... de Félix Guanabarino, o Antonio Bezerra era o André Carnaúba e o Rodolfo Teófilo, que era escritor-farmacêutico, tinha o apelido de Marcos Serrano...

Clotilde – Antônio Sales vivia convidando o seu grande amigo Rodolfo para fazer parte da Padaria, mas ele não queria e dizia era assim: Vocês são uns doidos, vivem fazendo zoada pelas ruas, contando piadas. Vou nada... vou é cuidar de minha farmácia e estudar muito para desenvolver uma vacina para salvar as pessoas, principalmente as crianças, protegendo das doenças, pois há muitos anos, eu vi as pessoas morrendo de fome por causa das SECAS e por falta de vacinas... saía galopando no seu cavalo (fazer gestos). Então, muito tempo depois, ele desenvolveu uma vacina contra uma doença... Esqueci o nome....deixa eu lembrar. Já sei: VA – RÍ– O – LA. Foi isso que minha vó disse.

Cícero – Tá bom, Clotilde, essa é outra história. Depois você conta essa outra história que sua avó contou sobre o Rodolfo. Olha só: a Padaria Espiritual foi mudando, mudando.... E o Antonio Sales resolveu expulsar desse time de escritores, o Félix Guanabara, que vivia falando mal da Padaria lá no Rio de Janeiro. Falou mal dos livros que o Rodolfo escreveu. Ele era muito do “arengueiro”... Pense numa pessoa “arengueira”! Igual umas pessoas que conheço... Por isso, é que o Antonio Sales deu um cartão vermelho, muito vermelho, pra ele.

Cícero – Foi. Só que o segundo tempo do time de escritores . O time ficou muito sério. Acabaram-se as piadas, as brincadeiras. Os escritores deixaram a vida boêmia, alguns foram para outras cidades. Outros foram expulsos, outros morreram. O Antonio Sales vivia nessa época no Rio de Janeiro. E as reuniões, agora eram na casa do Rodolfo Teófilo, que era casado com a D. Raimundinha, que fazia deliciosos doces. Só que o tempo foi passando, passando, passando...

Iracema - E o que aconteceu com o time de escritores?

Cícero – O Rodolfo já estava muito velho, cansado, e sua vida foi ficando muito triste depois da morte da sua esposa Raimundinha, que cuidava dele e da bandeira da Padaria Espiritual. Antes de morrer, Rodolfo chamou o Antonio Sales e entregou-lhe a bandeira.

Iracema – E o que aconteceu com a Padaria?

Cícero - Depois da morte do Rodolfo Teófilo, a Padaria deixou de existir. Quem quiser saber sobre ela é só ler nos livros ou vir ao Museu do Ceará.

Iracema – Por que tem que vir ao Museu?

Cícero – Porque o Antonio Sales deu de presente para o Museu do Ceará a bandeira da Padaria, que era um símbolo muito importante para esse time de escritores, que gostavam de brincar de padeiros das letras. Acho que nessa época, estava sendo criado o Museu do Ceará pelo “SEU Eusébio de Sousa, que organizou o Museu e foi o seu primeiro diretor. Olha só! Dizem que o tal do Eusébio andava por aí à procura de objetos que contassem a História do Ceará, para colocar no Museu. Já faz muito tempo, também deram a ele o bode Ioiô e muitos outros objetos.

Clotilde – Pois, quando eu for ao museu, eu quero pegar na bandeira da padaria e me enrolar nela, montar no bode Ioiô e ir passear na Praça do Ferreira.

Cícero (Fala ao público) – Pessoal, a gente pode subir no Bode Ioiô? Pode se enrolar na bandeira? A gente pode pegar nos objetos do museu? Por que não podemos pegar nos objetos? Crianças, expliquem para o Cícero por que não podemos pegar nos objetos que estão nas exposições do museu?

Clotilde – Lá nós vamos ver a escrivinha na qual o Rodolfo escreveu sobre um monte de histórias do Ceará. Tem até o retrato dele vacinando o povo, alguns anos depois que a Padaria Espiritual acabou. Acho que vou escrever na escrivinha do Rodolfo.

Cícero – Preste atenção, Clotilde! Os objetos no museu são para a gente olhar e refletir. É pensando sobre eles que a gente descobre as coisas da história. Não precisa tocar, precisa olhar, pensar e fazer perguntas sobre os objetos, viu?

Todos – Até logo pessoal, temos que ir porque a nossa escola marcou uma visita lá no Museu do Ceará.

Texto: Núbia Agostinha

Apêndice C – Crianças, escola e museu: o que dizem as marcas do tempo?

O que dizem os objetos ou o que as crianças dizem sobre os objetos? As marcas de continuidades e descontinuidades são atravessadas nos mais diversos artefatos e nas maneiras de fazer e de dizer em nosso cotidiano, como por exemplos, nos jogos, nas brincadeiras de faz de conta, nos desenhos e nas histórias que as crianças contam a partir de suas experiências escolares, familiares e museológicas.

“Quando vamos ao museu?”, “Vamos de novo ao museu?”, “Eu quero ir ao museu”. As Falas das crianças do Jardim II, turno tarde, da Escola Municipal Antônio, sinalizam que, para estas crianças, a experiência museal significou um encontro prazeroso que deseja ser repetido.

Mas que outras vozes marcam o dizer das crianças?

A história vai deixando suas marcas nas coisas, nas imagens e em nossa memória, através do tempo. Este é marcado pelas relações alteritárias, sejam positivas ou negativas. Assim, constituímos-nos como seres sociais, culturais e históricos que somos.

Núbia Agostinha

Agradecimentos: Aos pais/mães, alunos, professores, funcionários, diretora, Vice-diretora, coordenadoras e mediadores do museu e pesquisadores do Ludice



Escola Municipal
Antônio Sales



Grupo de Pesquisa:
Ludicidade, discurso e identidades nas Práticas Educativas

Anexo J – Carta de Antonio Sales a Eusébio de Sousa

“Meu caro Dr. Eusébio de Sousa:

Esta vai acompanhada de um presente para o Arquivo que você com tanto zelo e inteligência dirige: é a bandeira da “Padaria Espiritual”, a ainda hoje falada associação literária que, com outros rapazes do meu tempo, fundei em 30 de maio de 1892.

Este estandarte estava sempre visível nas sessões da Padaria Espiritual”, aparecia em todas as suas manifestações coletivas e – finalmente mais tarde, - cobriu o esquife de vários padeiros que a morte vinha ceifando.

Como vê, ele mostra em campo vermelho uma caneta plumada, cruzada com uma espiga de trigo. De um lado a inicial P e do outro a inicial E – Por baixo a legenda Amor e trabalho, divisão da Padaria.

Com seu tom rubro, com seus bordados oxidados, com seus buracos (que parecem de balas e são de traças), dir-se-ia que ele foi desfraldado em sangrentas batalhas, e, no entanto nunca a luz beijou um lábaro mais pacífico.

Dissolvida a associação, por morte, por expatriamento, e finalmente pelo desânimo dos padeiros sobreviventes ficou o estandarte sob a guarda de Rodolfo Teófilo, ou, mais exatamente, de sua santa esposa, que foi, na segunda fase da padaria, a sua patrona entusiasta e abnegada. Morta ela, Rodolfo depositou-o em minhas mãos.

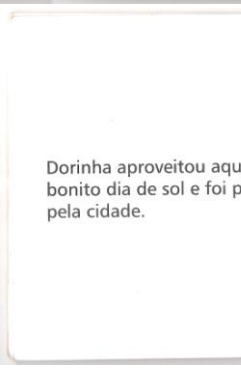
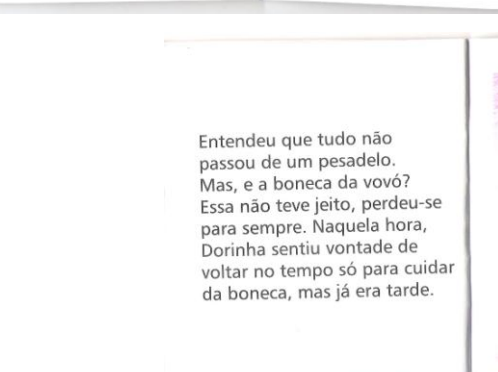
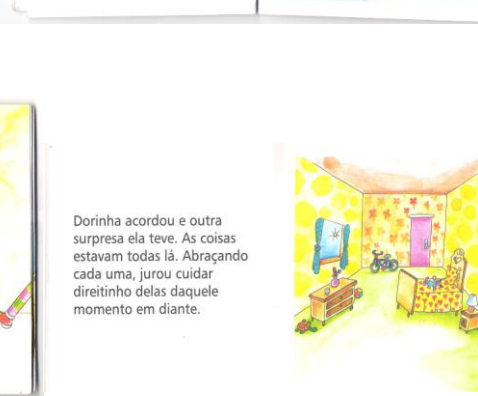
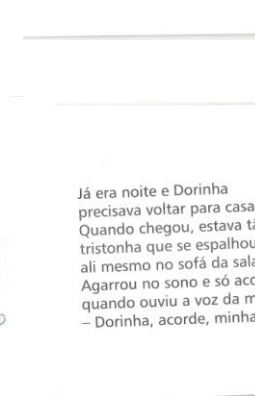
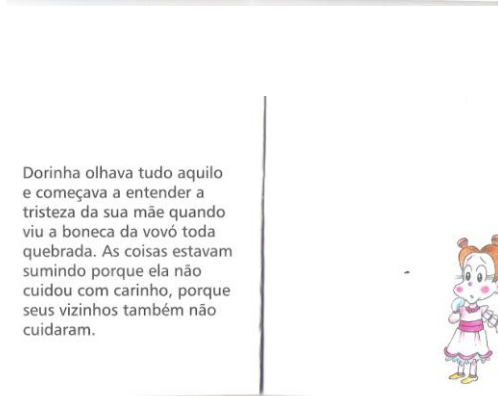
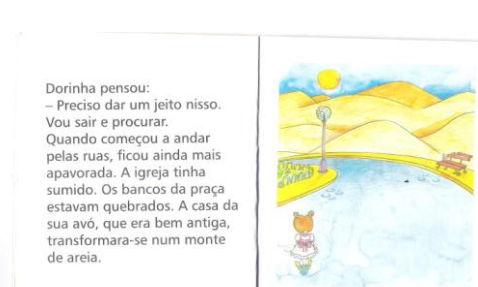
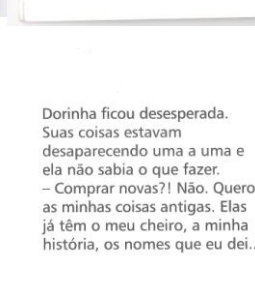
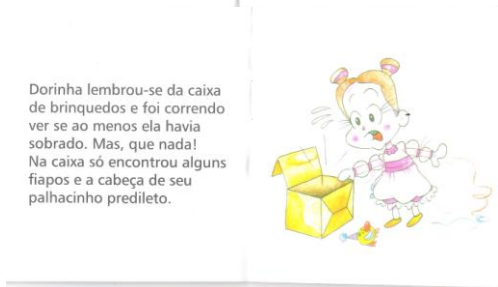
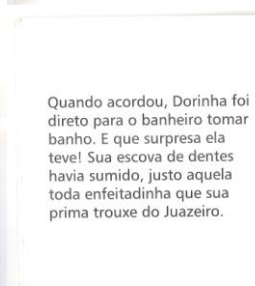
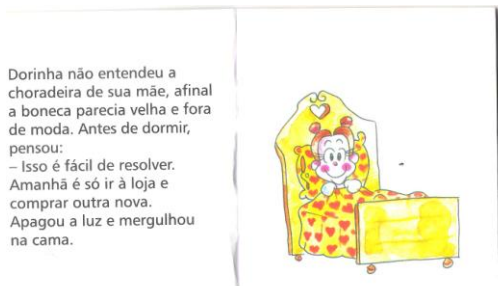
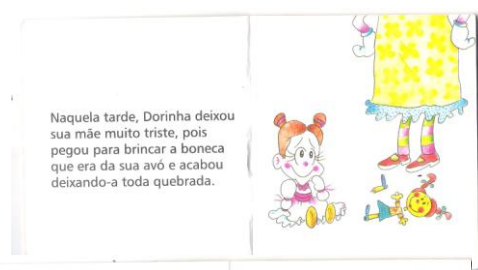
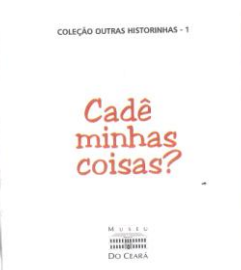
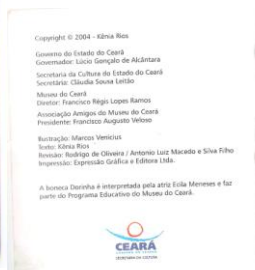
Penso que fica o estandarte mais bem guardado no Arquivo do que em meu poder, e o meu desejo é que você não tenha que emprestá-lo tão cedo para agasalhar-me em minha viagem rumo ao além.

Do confrade e am^o obr^o

(ass) Antonio Sales.”

Anexo K - Livro “Cadê minhas coisas” (Kênia Rios)

Páginas do livro –leitura da esquerda para a direita (horizontal)



Páginas do livro – leitura da esquerda para a direita (horizontal)



Apêndice D - Entrevista professora (realizada em 19/10/2010)

Apêndice D- Entrevista com a Professora

Pesquisadora – Bom, Ana, não é bem uma entrevista, é mais uma conversa informal, sobre o museu – como eu já tinha te perguntado antes, né? Antes da visita ao museu... você já conhecia o museu, aí você me falou que sim durante a disciplina, não é isso? Aí eu queria saber o que mais te chamou a atenção no museu e por quê?

Professora – Pronto, aí, assim, é... quando eu visitei o museu, que eu te falei, eu já era adulta, né? Na Faculdade, numa disciplina, e o que me chamou mais a atenção foi na exposição que eu não sei o nome... que tem a batina do Padre Cícero, tem assim os ex-votos, que até então eu escutava falar nos ex-votos, mas não sabia o que era... e aí quando, eu cheguei, que vi o que eram os ex-votos, eu entendi. Foi que eu entendi que eram os milagres, né? Assim, que as pessoas pediam graças. E também a parte do bode, né? Me chamou muita atenção a história do bode Ioiô que eu não conhecia... quando eu conheci um livrinho...

Pesquisadora – Então, o que motivou mesmo você a ir ao museu foi a disciplina...

Professora – Foi a disciplina, né? Que assim, eu nunca tinha ido, sempre ouvia falar e tudo, mas nunca me dispus a ir visitar. Aí, quando surgiu essa disciplina, que disseram assim: “ah! A gente vai dar uma volta no centro da cidade”, aí entre os pontos turísticos que a gente ia visitar, a gente foi a Praça da Estação, foi a Praça dos Leões, a Catedral e o Museu, aí no museu a gente parou um pouco e tudo ...

Pesquisadora – Na sua infância, você tinha ido a algum museu?

Professora – Não, até porque, assim, eu morava no interior e lá não tem essas coisas, né?.

Pesquisadora – E em Fortaleza, além do Museu do Ceará, que você já conhecia, né? E fomos agora, tem outros museus que você já foi, aqui em Fortaleza?

Professora a – Fui ao Museu da Universidade ...

Pesquisadora – O Mauc.

Pesquisadora – E quais foram as suas impressões da visita ao Museu do Ceará, o que destacaria e por quê?

Professora – Pronto, ali a exposição do Padre Cícero, os ex-votos a exposição de Fortaleza – o bode e também a planta de Fortaleza, que até então assim a história de Fortaleza eu não tinha tomado muito conhecimento. Quando eu fui lecionar numa escola particular aqui, de bairro, assim, aí tinha na segunda série a história do Ceará, tinha falando da questão da chegada dos holandeses, né? Falando do Forte de Schoonemborch e tudo, [...] nos livros tinha um mapinha. Aí quando eu cheguei ao museu eu vi o mapa e vi a maquete. Achei isso interessante também. Aquela sala ali, pra mim, foi interessante.

Pesquisadora - Certo. O que você acha dessa integração museu-escola?

Professora – Eu acho essencial pra que as crianças, não só as crianças da educação infantil, do fundamental, mas todos os alunos, aliás não só as crianças, todos os alunos, eles tenham esse contato pra saber da história, pra saber de coisas que aconteceram muito antes deles, dos pais, dos avós, coisas assim que fizeram e fazem parte da nossa história, né? Como assim, você está fazendo esse seu trabalho, né? Aí falando assim do Antonio Sales, eles estudam na escola Antonio Sales, mas não sabem quem foi Antonio Sales, né? O que é que ele fez pra poder ser tão... importante, ter nome de escola. Então, é interessante que tenha essa integração da escola com o museu. Nas aulas, e tal...

Pesquisadora – E... sobre o trabalho de mediação no museu, o que você achou?

Professora – Pronto assim como eu te falei, né? A primeira vez que o jardim foi, eu achei que foi muito... assim... atividade foi bem rápido, não parando, porque criança, a gente tem que ser assim bem... detalhista, né? Porque eles são curiosos, mas também eles[inaudível] prestam muita atenção... assim no que você passa rápido, você perde muita coisa, né? Já na segunda vez da visita que foi mais calma, eles já olharam com mais calma, você viu até que eles falaram mais, né? Tipo coisa assim do que tinham visto, das salas, porque da primeira vez que a gente perguntava eles falavam da Dorinha e do bode ioiô, né?

Pesquisadora – E assim, eu tô até pensando, como a primeira visita, a gente dividiu os nossos grupos, né? E na segunda nós levamos todos, juntos, não é isso? E aí eu fiquei pensando que, na terceira visita a gente vai dividir.

Professora – É melhor.

Pesquisadora – Dividir. Porque... eu acho que houve um pouco de barulho e tal, não deu pra...

Professora – Pronto. Exatamente. Quando você me perguntou: “Ana a gente divide ou vai junto?” E eu... não Núbia vamos todo mundo junto, pra ver, né?

Pesquisadora – Hum.. hum...

Professora – Só que... não foi muito legal, né? Eles ficavam falando muito alto, correndo e tudo... e separado pode ser que a gente tenha um pouco mais de atenção deles, né? Que eles fiquem mais calmos, participem mais, olhem mais...

Pesquisadora – Ana, como eu não venho todos os dias, só dois dias, há semana que eu venho três dias. Você tem percebido assim alguma mudança neles, eles têm tido interesse, ou os pais, surgiu algum comentário dos pais, alguma coisa assim?

Professora – Assim, com os pais, eu tenho... eu não posso nem te falar muito porque eu converso muito pouco com eles, né? É só chegada e saída. aqui e acolá, um ou outro que chega pra mim: “professora como é que tá meu filho e tudo”, aí fala, mas as crianças, o interesse delas é na Dorinha, né? O que a Dorinha faz, o que a Dorinha fez... no bode... e, de vez em quando eles falam: não sei o quê... no museu. Tudo o que a gente vai falar, às vezes eles colocam o museu no meio. Então eu noto que eles estão tendo assim um interesse pela história do museu. E, quando fala que vai ter outro passeio para o museu, “ah! professora eu quero ir no passeio do museu, ... eu quero ver o bode, eu quero ver a Dorinha, eu quero conversar com ela”. Tem até deles que acham que a Dorinha é uma pessoa de verdade, né? Muitos dizem: não é uma boneca, mas tem outros que falam, que se dirigem a ela como se fosse uma pessoa. Então isso aí eu acho interessante, né? E a questão das histórias, né? Eles adoram as histórias da Dorinha. Você vê aquele livrinho que você trouxe “Cadê Minhas Coisas”, todos eles adoram...Marcou

Pesquisadora – Marcou, né?

Professora – Marcou, porque eles levam pra casa, trazem, do mesmo jeito, não rasgam, não riscam... têm o maior cuidado, né? E... aquela primeira cartilhinha... que tem uns...

Pesquisadora – A cartilha. As Aventuras da Dorinha no Museu.

Professora – Pronto. Aquilo ali... A mãe da Lia, chegou para mim e disse assim: “professora, ela passa o dia deitada na rede olhando pra revista e pedindo pra eu ler”. E conta história, e pinta, aí quer dizer, a Lia é uma criança que você percebe que ela é muito na dela. Você não consegue assim que ela participe de tudo na aula, mas disso aí ela... né? A mãe dela disse que em casa ela fala muito. A história da Dorinha, do museu, e outra coisa que eu achei interessante assim deles é a questão do cuidado no... que você chega não pegar, não tocar nos objetos pra não quebrar, não sujar para não vir os ratos e as baratas para não roer, não estragar. Então isso aí é interessante, né? Que eles já estão começando a ter esse cuidado.

Pesquisadora – No museu a gente percebe que algumas crianças dizem para os outros não tocar, né? Porque nós adultos estamos ali de vez em quando dizendo e acaba que eles mesmos dizendo uns para os outros.

Professora – É. (Enquanto isso a professora concorda com a cabeça). Eles se educam e acabam educando os outros. Então, assim, para mim, está sendo muito rico esse trabalho que você está fazendo na sala, né? Eu acho que para as crianças também... Os pais também, você vê a confiança que eles têm, vão... vai a maioria da sala, né? Porque geralmente passeio tem pai que não quer liberar, não deixa. E no passeio do museu você percebe que noventa por cento da turma está ali, né? E, às vezes, os que faltam estão doentes. Eu estou gostando, gostando assim porque eles estão participando mesmo. Agora, a questão da sala de aula, é como você falou, o nosso ambiente não é muito propício para uma sala de educação infantil, né? Falta muita coisa. Então você vê que as crianças não se concentram, o espaço é pequeno, a sala quente... então eu acho que isso aí contribui para que a gente não consiga fazer um trabalho melhor ainda.

Apêndice E – Entrevista com a diretora (Realizada em 22 de dezembro de 2010)

Pesquisadora - Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica.

Diretora – Primeiro, eu fiz o meu curso em Pedagogia, eu sou formada em Pedagogia e em História. Primeiro, eu fiz o curso de Pedagogia, fiz uma especialização em Psico-Pedagogia aí, anos depois, eu consegui entrar no curso de História. Fiz minha formação em História e depois eu fiz também uma especialização em História da África.

Pesquisadora - Você ensinava em que turma?

Diretora - Eu sempre trabalhei com educação infantil. Sai da educação para assumir a direção, é pra lá que eu quero voltar. [A entrevista é interrompida].

Pesquisadora - Como foi o seu percurso até a diretoria da escola?

Diretora - Foi uma coisa assim, que não estava premeditado, eu não tinha essa intenção, eu não tinha essa pretensão foi uma coisa que aconteceu assim muito de surpresa, de repente a professora que assumia a escola há 14 anos, né... Essa história de troca de gestor, de prefeito, então ela já estava há 14 anos na escola, e de repente, essa prefeita agora tinha resolvido que ia fazer algumas mudanças, algumas modificações, entre elas as direções de escola. Aí, o que foi que aconteceu? Ela ia fazer uma lista tríplice. Então foi uma eleição da comunidade de uma lista tríplice e eu fui convidada a participar dessa lista tríplice.

Pesquisadora – Como é essa lista tríplice?

Diretora – É assim, a escola elege 3 candidatos da própria escola, mas quem não fosse da escola, também pudesse participar. E desses três candidatos, é feita uma eleição, certo? Depois dessa eleição, foi o resultado para a prefeitura e tem o primeiro, o segundo e o terceiro lugar. Mas independente desse resultado da prefeita, ela resolveria quem iria ficar na direção da escola e assim aconteceu. Houve a eleição, ficamos nós três na escola: eu, a professora e a Fernanda, e o resultado saiu eu na direção e a Fernanda permaneceu na vice-direção.

Pesquisadora - Está com quanto tempo na direção?

Diretora - Eu já estou com uns 4 anos.

Pesquisadora - Eu percebo que as mães da comunidade gostam muito de você.

Diretora - Algumas mães me aceitaram muito bem. A maioria dos funcionários, nós sabemos que eles gostam porque foram eles que nos elegeram.

Pesquisadora - Até mesmo porque tem disputa de poder em todas as escolas, e em todas as instituições.

Diretora - Mas a aceitação da comunidade e inclusive parte dos funcionários nós fomos bem aceitas.

Pesquisadora - Na exposição nós mostramos um pouquinho da exposição da história da escola. O que você achou dessa idéia e como é que você avalia essa experiência?

Diretora - Eu achei fantástica, porque sempre teve aquela impressão que só a turma do fundamental II podia participar da visita ao museu e fazer parte de um trabalho para o museu, né?. E aqui mostrou que se pode fazer esse trabalho magnífico que foi feito aqui no estudo de educação infantil e eu avalio assim: tem sido uma experiência formidável pela desenvoltura das crianças, pelo trabalho que foi desenvolvido, pelo conhecimento que eles tiveram, foi assim muito bom.

Pesquisadora - A tua opinião assim é importante porque você é da área da pedagogia e da área da história por isso que é importante ter alguém com um olhar de historiador.

Diretora - Então, é aquela história ... foi surpreendente essa história de trabalhar a educação e o museu com a educação infantil, a gente formar a base já, da educação infantil.

Pesquisadora - Em que medida ela atende ou não os interesses da escola?

Diretora - Ela atendeu todos os interesses. Era um trabalho que a gente gostaria. .. que eu acho que toda escola gostaria que tivesse um trabalho desse, assim para dar mais efetivo, mais direcionado para que trabalhasse essa parte do museu porque nós sabemos que pela falta de informação, essa história da visita ao museu sempre são bem aceita pelos alunos, Ah! ver museu, ver coisa velha, isso leva a crer que não é, isso é conhecimento, é formação.

Pesquisadora - Como é que você vê essa aproximação entre o museu e a escola?

Diretora - É uma aproximação, digamos assim, que a gente tem que fazer, um trabalho na escola mais permanente a respeito disso e quando a gente ver um trabalho, a gente vê muito mais, eu não digo nem que nós estamos falhando, o quanto nós estamos deixando a desejar um trabalho assim, para tratar os museus, da história, para os alunos conhecer a história, a raiz, a evolução como foi o passado, como foram as coisas.

Pesquisadora - O que você julga importante para o trabalho de parceria entre o museu e a escola? A quem caberia a responsabilidade por essa ação nas duas instituições?

Diretora - De todas nós, a gente fazer trabalhar mas a prefeitura dar mais abertura às escolas, né? E as escolas fazer um trabalho, chegar mais junto dos alunos, porque a gente trabalha muito a história na sala de aula, mas ver, participar, ver como é que as coisas funcionam, estimular, tanto os alunos como os professores e uma divulgação também do próprio museu levar para as escolas: nós estamos com exposição tal, vamos levar as escolas; por outro lado, a prefeitura abrir, por conta do transporte, porque você sabe que são muitas dificuldades

que nós temos essa história do transporte. Às vezes a gente se organiza, tem a idéia, tem a vontade, mas nós não temos como chegar até lá.

Pesquisadora - Eu fui monitora do museu, durante quase dois anos e sei como isso era difícil. Às vezes esperávamos uma escola, esta não vinha, ligávamos pra escola e o pessoal nos informava que a Regional não mandou o transporte, aí complicava, né?

Diretora - E você sabe que na escola, infelizmente, nós não ficamos assim com um recurso, uma verba pra gente fazer estes trabalhos de campo, essas aulas de campo, tão necessárias.

Pesquisadora - Eu combinei com a Ana que o museu entraria no planejamento da escola, ou seja, na classe do Jardim II, quer dizer, sem o apoio da Ana, sem a abertura da escola, certamente não teria sido possível o trabalho né. É um trabalho de parceria com a professora, com as mães das crianças, que quase no final eu trouxe pra participar da pesquisa.

Diretora - É tanto que eu sou muito aberta, para fazer um estágio, pra fazer um trabalho porque na realidade, a escola só tem a ganhar é um complemento do trabalho do qual nós não tivemos condições de fazer.

Pesquisadora - O museu teve um diretor que, na década de 70... , O Osmírio Barreto, ele pegava os slides dos objetos e ia de escola em escola, fazendo a divulgação do museu, então quer dizer (...)

Diretora - Deveria acontecer mais vezes.

Pesquisadora - As duas instituições deveriam, mas como você falou, caberia a todos (...) todos poderiam estar envolvidos, inclusive a prefeitura.

Diretora - A prefeitura nos possibilitando a chegada desse museu, o museu divulgando nas escolas os trabalhos de lá pra que a gente possa fazer um trabalho, né, antecipado para quando chegar no museu os alunos já terem tido aquela orientação para não ser aquela coisa de surpresa, arruma os alunos, vão visitar o museu amanhã! E a gente não ter o tempo de preparação, dizer como deve chegar o que é que eles vão ver, tá entendendo?

Pesquisadora - Inclusive, Vanda, o museu tem até esse trabalho, não tem essa disponibilidade de ter gente para ir às escolas. Há pouco tempo eram 10 “monitores”, agora são menos disso, as dificuldades, falta de uma política mais efetiva para os museus. O museu tinha até um trabalho de preparação antes para os professores, oficinas, não sei como está agora com esse novo governo.

Diretora - Eu li, né, o livrinho da Dorinha, eu achei maravilhoso, bem didático, quer dizer, para trabalhar com educação infantil, é perfeito até com os alunos maiores porque eles teriam a noção.

Pesquisadora - Você queria colocar mais alguma coisa?

Diretora - Minha querida, eu só queria te agradecer de coração por esse trabalho que foi realizado aqui na escola porque foi assim muito bom, né, foi um trabalho muito rico, a exposição e a sua capacidade de direcionar esse trabalho e pedir desculpas por algumas falhas da escola que a gente sabe que sempre tem, que acontece pelo acompanhamento, mais eu quero dizer que foi assim, muito gratificante, e ficou muito bom mesmo, a exposição foi maravilhosa, foi fantástica, abriu, assim, a cabeça das crianças da educação infantil, com relação aos trabalhos de história, com relação ao museu, porque com essa visita ao museu, eles conseguiram desenhar aquilo que eles vivenciaram. Então foi muito bom, e a escola só teve a ganhar realmente com esse seu trabalho.

Pesquisadora - Eu quero agradecer à escola, acho que nenhum trabalho é perfeito, que a gente só aprende mesmo né, caminhando e refletindo sobre o nosso trabalho (...)

Diretora - Eu quero dizer que as portas da Escola Antônio Sales estão abertas, o que precisar a escola só tem a ganhar. Você foi uma pessoa muito esforçada. Muito Obrigada.

Anexo L – Foto do escritor Antonio Sales



(acervo da escola)

Apêndice F – Foto da última visita ao Museu do Ceará



Escada do Museu

Foto: Marcelle Arruda



Museu do Ceará



Escola Municipal Antônio Sales