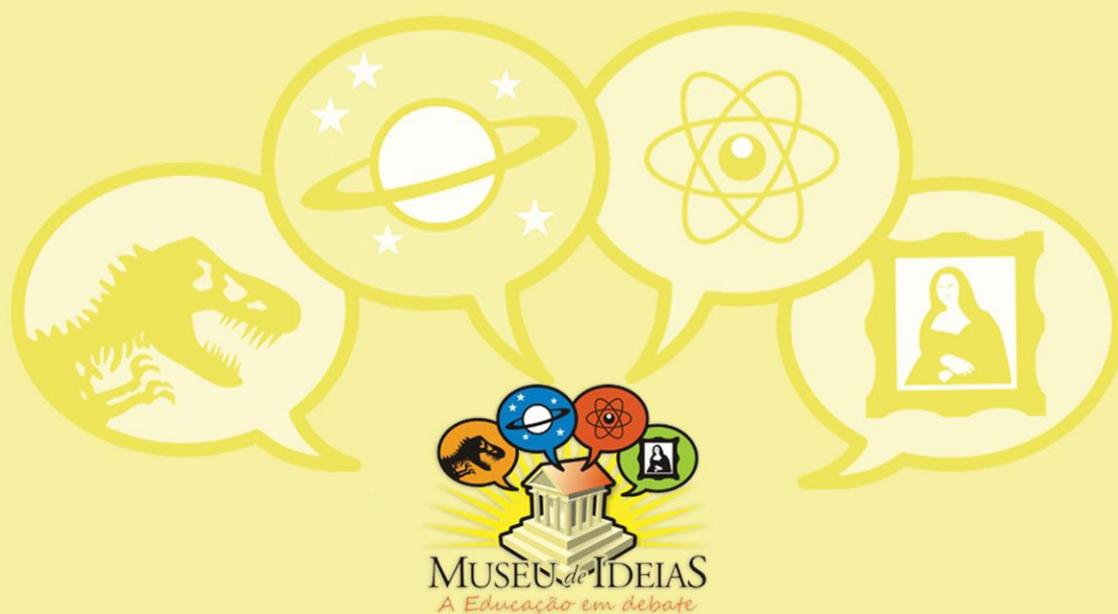


Andréa Fernandes Costa
Aparecida Marina de Souza Rangel
Isabel Aparecida Mendes Henze
Maria Esther Alvarez Valente
Ozias de Jesus Soares
Vivian Horta (organizadores)



Crianças no Museu: mediação, acessibilidade e inclusão Museu de Ideias – edição 2016

Rio de Janeiro
2017

PROJETO MUSEU DE IDEIAS

Crianças no Museu: mediação, acessibilidade e inclusão
Museu de Ideias – edição 2016

Fundação Casa de Rui Barbosa/ MinC
Museus Castro Maya/ Ibram - MinC
Museu de Astronomia e Ciências Afins/ MC&T
Museu Nacional/UFRJ
Museu da Vida/COC/Fiocruz

Andréa Fernandes Costa
Aparecida Marina de Souza Rangel
Isabel Aparecida Mendes Henze
Maria Esther Alvarez Valente
Ozias de Jesus Soares
Vivian Horta (organizadores)

Edilene dos Santos Ferreira
(Design Gráfico)

Rio de Janeiro
2017

C928 Crianças no museu: mediação, acessibilidade e inclusão:
Museu de Ideias, edição 2016 / Andréa Fernandes Costa/Aparecida
Marina de Souza Rangel/Isabel Aparecida Mendes Henze/Maria Esther
Alvarez Valente/Ozias de Jesus Soares/Vivian Horta (orgs.). Rio de
Janeiro: Museus Castro Maya, 2017.

118 p. : il. color., retrs.

Inclui referências

Projeto Museu de Ideias

ISBN 978-85-66765-07-6

1. Museus – Aspectos educacionais. 2. Arte e crianças. 3.
Crianças deficientes – Educação – Arte. 4. Museus e deficientes. 5. Arte e
sociedade. I. Costa, Andréa Fernandes. II. Rangel, Aparecida Marina de
Souza. III. Henze, Isabel Aparecida Mendes. IV. Valente, Maria Esther
Alvarez. V. Soares, Ozias de Jesus. VI. Horta, Vivian. VII. Museus Castro
Maya/Fundação Casa de Rui Barbosa/Museu de Astronomia e Ciências
Afins/Museu Nacional/Museu da Vida. VIII. Título.

069.15

As opiniões e conceitos emitidos nesta publicação são de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo necessariamente o pensamento do comitê gestor do Projeto Museu de Ideias.

É permitida a reprodução, desde que citada a fonte e para fins não comerciais.

SUMÁRIO

Apresentação -----	05
Crianças no Museu: estudos e relatos de mediação Thamiris Lopes -----	13
Leitura e cultura: um projeto de biblioteca infantojuvenil Cristina Carvalho -----	25
Bebês no museu: processos, relações e descobertas Maria Emília Tagliari Santos -----	54
Crianças e conversas sobre uma exposição interativa Adriana Vicente da Silva de Souza -----	65
Refletindo sobre vivência e experiência para pensar a acessibilidade de crianças surdas em museus Ana Luísa Antunes -----	77
A educação especial em visitas a museus: relatos de experiências Rosani Fernandes da Silva -----	93
Passeando com Mariana Patrícia Monteiro Lima Chagas -----	106
Resumo biográfico -----	116

CRIANÇAS NO MUSEU: MEDIAÇÃO, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO **MUSEU DE IDEIAS – EDIÇÃO 2016**

Apresentação

Completando nove anos de existência, o Projeto Museu de Ideias segue com a proposta da realização de palestras e discussões temáticas que envolvam profissionais e outros interessados em torno de questões e estudos centrais no campo museal. Inicialmente contando com o protagonismo do Museu de Astronomia e Ciências Afins, do Museu Casa de Rui Barbosa e dos Museus Castro Maya, a partir do ano de 2015 passaram a compor o grupo gestor do Projeto mais dois museus na cidade do Rio de Janeiro: o Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ) e o Museu da Vida, da Fundação Oswaldo Cruz (MV/COC/Fiocruz). Esses museus têm a educação museal como questão de interesse. São museus com ênfases distintas, ciências e história da ciência, história, patrimônio, meio ambiente, arte e cidade, instituições de referência nacional e tradição de pluralidade, mas, por isso mesmo, esboçamos o interesse em desenvolver uma reflexão abrangente sobre os museus como espaço de educação não formal e sua interface com outras dimensões educacionais. Um outro objetivo comum neste percurso se constituiu nas discussões e divulgação de trabalhos, inclusive de feição acadêmica, desenvolvidos sobre os processos educacionais nesses espaços.

Todos os museus diretamente envolvidos no Projeto já sediaram edições dos nossos encontros no decorrer de quase uma década. Estudos, pesquisas e práticas foram compartilhadas nesse período e no ano de 2013 lançamos uma publicação comemorativa de 5 anos do Museu de Ideias¹ contendo todas as palestras e outros

¹ A publicação foi resultado do I Seminário de Mediação do Projeto Museu de Ideias, realizado em 2013 no Museu da Chácara do Céu, ocasião em que reunimos uma mesa com especialistas nas três diferentes tipologias de museus representados (Ciência, História e Arte) além de abertura para comunicações de pesquisadores, professores e profissionais de museus que abordassem discussões no âmbito das práticas e concepções de mediação em museus. RANGEL, Aparecida Marina de Souza, CASTRO, Fernanda Santana Rabello de, VALENTE, Maria Esther Alvarez, SOARES, Ozias de Jesus. Anais do I Seminário de Mediação do Projeto Museu de Ideias. Rio de Janeiro: Museus Castro Maya, 2013.

textos atinentes à área para que o debate e as reflexões permaneçam sob foco dos profissionais e interessados.

Nos anos iniciais do Projeto adotamos o formato de encontros mensais, com a perspectiva de fortalecimento do campo baseada na troca de ideias, compartilhamento de experiências e divulgação das pesquisas realizadas ou em curso. Esta iniciativa se coadunava com propostas similares que também sinalizam à necessidade de congregar esforços para potencializar os setores educativos, contribuindo com a instrumentalização dos profissionais em atuação nestes espaços. Isso ocorreu durante os primeiros cinco anos, até que pensamos em outra regularidade para os encontros em função do cotidiano dos museus e dos profissionais envolvidos. A mudança na regularidade dentro do calendário anual não afetou a importância e a densidade teórica e reflexiva dos encontros; ao contrário, fomos percebendo e avaliando as diferentes possibilidades de manter e consolidar esse espaço do Museu de Ideias.

Seguindo a mesma linha conceitual e a crença na importância de garantir um espaço de debate e reflexão sobre o tema no qual militamos, mas vislumbrando a necessidade de dinamizar o projeto, elaboramos um novo formato, a partir de 2016. E, assim o projeto passou a ser pautado por um eixo temático com dois encontros anuais - sendo um em cada semestre - nos quais são organizadas mesas redondas com a presença de diferentes especialistas estabelecendo um produtivo diálogo do campo com áreas afins.

No tocante ao registro e divulgação de nossas palestras, já há algum tempo isso era alvo de nossas preocupações. Queríamos alcançar um público maior e deixar um material que pudesse servir de base para os debates acerca do que havia sido discutido nos encontros do Museu de Ideias. Entretanto, por diversas circunstâncias, publicar as palestras até então não havia sido possível. Os encontros realizados no Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST contavam com a transmissão online

diante da estrutura já existente ali, o que já era uma possibilidade de ampliação do público das palestras. Todavia, ainda não havíamos solicitado aos palestrantes que nos entregassem um texto escrito com o conteúdo do que fora apresentado.

No formato que assumimos a partir do ano de 2016 passamos a solicitar aos nossos convidados a entrega de um texto com parâmetros acadêmicos para efeito de publicação para o campo. Isso responderia, portanto, a uma necessidade que o campo museal cada vez mais possui de ampliar e divulgar os trabalhos produzidos, sejam eles resultados de pesquisas ou de experiências empíricas.

Desde o início do Projeto procurávamos calcar nossa temática anual sempre afinada com o mote do Dia Internacional de Museus do Conselho Internacional de Museus - ICOM, que, em geral, era também um parâmetro usado pelo Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM para pensar o tema da Semana Nacional de Museus. Ou seja, os palestrantes eram convidados para abordar um aspecto que estivesse conectado de alguma forma àquele tema.

No ano de 2016 buscamos uma outra orientação que foi discutir no grupo gestor que temas estavam emergindo no contexto museal e nas pesquisas e que poderiam servir de base para pensarmos as nossas mesas redondas.

Um desses temas era pensar o público infantil nos museus. Neste sentido, muitas questões em relação a este segmento etário na sua interface com os museus ainda merecem uma dedicação de investigação, o que, aliás, vem sendo feito por alguns grupos de pesquisa, dos quais destacamos, no contexto do Rio de Janeiro, o GPEMCI². Eoa, ainda, algumas perguntas trazidas pela professora Cristina Carvalho no texto “criança menorzinha... ninguém merece!”:

As crianças visitam esses espaços com as escolas? Em que momento essas visitas acontecem? Por que os professores realizam essas visitas com as crianças? O que acontece no momento da visita? Quais os significados atribuídos à visita pelos sujeitos envolvidos? Como as Instituições se preparam para receber esse segmento? O que se pode dizer sobre a

² Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância da PUC Rio, coordenado pela professora Dra. Cristina Carvalho.

relação dessas instituições a partir da observação das visitas escolares? (CARVALHO, 2007, p.1)

Somados a essas questões, nos propusemos a pensar, ainda, como o público infantil é recebido e acolhido nos espaços museais e que estudos e práticas se constituíam levando em consideração a relação infância e museus. Uma primeira mesa, no primeiro semestre de 2016, realizada no Museu de Astronomia e Ciências Afins, recebeu o título **“Crianças no Museu: estudos e relatos de mediação”** e trouxe pesquisadoras e educadoras para dividirem conosco suas experiências e investigações. Nesta mesa contamos com a presença da professora Cristina Carvalho, coordenadora do Departamento de Educação da PUC-Rio e do GEPEMCI, Thamiris Lopes, doutoranda em Educação da PUC-Rio, Maria Emília Tagliari Santos, mestre em Educação e integrante do GEPEMCI, e Adriana Vicente de Souza, mestre em Ciências e coordenadora do Núcleo de Educação da Casa da Ciência da UFRJ.

A segunda mesa do Museu de Ideias aconteceu em novembro de 2016, no Museu Nacional, sob o título **“Crianças no Museu: acessibilidade e inclusão”**. Para esta mesa, queríamos dialogar com professoras que possuíam um acúmulo de experiências de realizarem ações educativas com crianças com deficiência aos museus. A professora Ana Luísa Antunes, doutoranda em Educação pela PUC-Rio e professora do Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES), abordou as experiências e desafios das crianças surdas nos museus, como ainda apontou aspectos fundamentais a serem observados pelos educadores nas referidas instituições. Outra professora convidada, Patrícia Monteiro Lima Chagas, Coordenadora Pedagógica do Centro de Apoio Especializado em Educação Profissional (CAEP Favo de Mel/FAETEC), mestranda em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF), apresentou o projeto “Passeando com Mariana”, que se estrutura a partir de experiências inclusivas com recursos lúdicos. A professora Rosani Fernandes da Silva, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e atuante em turmas de alunos com deficiências múltiplas, apontou as experiências de visitas a museus com seus alunos e os desafios presentes nessa prática de inclusão.

As palestrantes das duas mesas de 2016 nos enviaram seus textos completos e que passam a compor esta publicação eletrônica. Ressaltamos que os textos e imagens são de responsabilidade das autoras. Na primeira mesa do ano de 2016, sob o tema “Crianças no Museu: estudos e relatos de mediação” a professora Thamis Lopes apresentou o tema “mediação cultural nos museus: reflexões sobre práticas educativas com crianças”, que é o título do capítulo que trazemos aqui nesta publicação. Thamis orienta seus apontamentos sobre algumas questões trazidas no texto: “Em que consiste a prática de mediação cultural nos museus? Quais os obstáculos encontrados no trabalho de mediação com crianças pequenas? De que maneira o trabalho de mediação cultural nos museus pode contribuir para o desenvolvimento das crianças que visitam esses espaços?”. Para a pesquisadora, a mediação cultural nos museus reside no trabalho de perceber as necessidades e interesses do público a fim de promover experiências significativas e criativas entre os sujeitos e objetos do conhecimento ali presentes.

Na mesma mesa, a professora Cristina Carvalho apresentou a experiência da Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti, da Fundação Casa de Rui Barbosa. Com o título “leitura e cultura: um projeto de biblioteca infantojuvenil”, Cristina aponta os caminhos e resultados de uma pesquisa realizada naquele espaço, mas, sobretudo discorre sobre contribuições para o desenvolvimento de propostas semelhantes em outros espaços e que leve em conta as especificidades deste segmento de público. A pesquisa se assenta sobre um rico diálogo com diferentes autores e aponta desafios na relação com este público e com a proposta de estruturar um espaço de qualidade para o desenvolvimento dessa importante prática cultural. Um dos desafios apontados pela pesquisadora diz respeito a triste realidade encontrada no país com relação à falta de hábito de leitura por uma grande parcela da população. Que condições conformam essa realidade? Que iniciativas podem ser tomadas na direção de alterar esse triste quadro? Experiências como essa nos instigam a continuar propondo ideias e forçando para que o campo das políticas públicas de cultura seja ampliado.

Com o tema “bebês no museu: processos, relações e descobertas”, a pesquisadora Maria Emília Tagliari Santos, apresentou resultados de estudos e

experiências que ressaltam a importância e a potência do contato das crianças entre zero e três anos com o acervo dos museus em suas diversas tipologias. Para a autora, os artefatos sejam eles objetos de arte, objetos históricos, os elementos da fauna e da flora em suas classificações visuais e conceituais, entre tantos outros, devem ser descobertos desde a mais tenra idade. Mas a experiência não se resume ao que os bebês podem vivenciar como, ainda, a presença de bebês, para Maria Emília, “desafia os modos já instituídos de se estar no museu”. Que desafios e que saberes estão presentes nesta relação dos bebês com os museus?

Diante das possibilidades metodológicas que observamos nos museus, percebemos o amadurecimento do campo, seja em termos das práticas ou mesmo no âmbito das políticas públicas. Uma área que vem ganhando espaço, entretanto, ainda enfrenta diferentes ordens de percalços é a avaliação no contexto museal. O relato da ex-coordenadora do Núcleo de Educação da Casa da Ciência da UFRJ, Adriana Vicente, atualmente vinculada ao Museu da Geodiversidade (UFRJ), aponta na direção de propor uma metodologia avaliativa do impacto das atividades e práticas de divulgação da ciência. Sua fala apontou um exercício de criação de uma metodologia de avaliação de exposições interativas por meio da percepção do público acerca da visita à exposição, algum tempo depois. A iniciativa “teve por base a exposição *Caminhos do passado, mudanças no futuro* realizada na Casa da Ciência da UFRJ”. Aquele exercício traz para os educadores instigantes questões: “O que os estudantes lembravam um tempo após a visita? A que aspectos da exposição se referem? Os aspectos percebidos pertenciam a que recursos interativos/instrumentos utilizados?”.

Já no segundo semestre do mesmo ano, o centro do debate, ainda com o público infantil, voltou-se para pessoas com deficiência. Com o tema “Crianças no Museu: acessibilidade e inclusão”, o evento realizou-se no auditório do Museu Nacional da UFRJ, com transmissão online. Nossa proposta foi ouvir experiências vindas da escola; ou seja, se no primeiro semestre a mesa centrou-se nas ações dos museus, desta vez queríamos ouvir o que professoras da educação básica tinham a nos dizer sobre a relação museu-escola a partir de experiências de visitas e outras ações educativas com crianças com deficiência.

Trazendo um relato sobre visitas de crianças surdas, estudantes do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a professora Ana Luísa Antunes falou-nos sobre a “experiência de pensar a acessibilidade de crianças surdas em museus”. A experiência da professora coloca questões aos museus e aos educadores: “será que os museus estão preparados para receber crianças pequenas? E se esses pequenos ainda estão na fase de aquisição da linguagem (no nosso caso da Libras), como fazer? Vale a pena levar crianças pequenas (surdas ou ouvintes) no museu mesmo sabendo da carência de alguns recursos para acessibilidade delas ao acervo?”. Essas reflexões foram o fio condutor da apresentação de Ana Luísa Antunes que entende que os museus possuem um sentido especial para o público infantil na medida em que abre possibilidades para a imaginação, e o estímulo á admiração do mundo.

A professora Rosani Fernandes da Silva, com uma rica experiência de muitos anos com alunos com deficiência trouxe a palestra “a educação especial em visitas a museus: relato de experiência”. Destaca que suas turmas possuem um perfil multietário, com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Numa escrita bastante fluida, a professora faz uma crônica de sua biografia e percurso com suas turmas a diferentes museus no Rio de Janeiro e Petrópolis. Nessa narrativa ela nos conta os desafios presentes na sua própria formação, nas escolas, nos museus e também para os educadores de museus. Conta o carinho com que era recebida em muitos espaços e as dificuldades para perseguir uma proposta de inclusão de seus alunos nos museus. A persistência e o compromisso ético-político-pedagógico pautou a trajetória da professora que continua buscando caminhos para insistir na visita das crianças e jovens aos museus e centros culturais.

Uma terceira experiência foi trazida por Patrícia Monteiro Lima Chagas, coordenadora do *Centro de Apoio Especializado em Educação Profissional – CAEP Favo de Mel/ FAETEC* que compartilhou a experiência do projeto “Passeando com Mariana”, uma ação pedagógica de visitas escolares a museus e a outros espaços culturais utilizando diversos recursos lúdicos como a boneca “Mariana”. A ideia surgiu de levar consigo para cada uma das visitas a boneca. Segundo a professora, a presença do brinquedo não só chamava a atenção das crianças, mas permitia também uma reconfiguração no modo de se experimentar e vivenciar novos saberes. Com o tempo,

as crianças começaram a querer ter também a sua própria “Mariana” e essas bonecas puderam se tornar uma ferramenta para a exploração de detalhes em diferentes espaços e também estímulo para a expansão do imaginário infantil.

Portanto, temos em mãos um material fruto de todo este debate profícuo que se deu na edição de 2016 do Projeto Museu de Ideias esperando que outros eventos desta natureza e temática se somem no campo museal.

Agradecemos ao Museu de Astronomia e Ciências Afins e ao Museu Nacional pelo acolhimento e apoio ao Museu de Ideias no ano de 2016.

Boa leitura!

Os organizadores

Andréa Fernandes Costa – Museu Nacional

Aparecida Marina Rangel – Fundação Casa de Rui Barbosa

Isabel Aparecida Mendes Henze – PUC-Rio

Maria Esther Valente – Museu de Astronomia e Ciências Afins

Ozias de Jesus Soares – Museu da Vida

Vivian Horta – Museus Castro Maya

MEDIAÇÃO CULTURAL NOS MUSEUS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS

Thamiris Bastos Lopes³

Resumo: Considerando os museus enquanto espaços de educação não formal que, a partir do trabalho de mediação cultural, podem contribuir para que seu público amplie o repertório de conhecimento sobre os saberes produzidos pela humanidade, buscou-se compreender como esses espaços podem tornar essa experiência acessível ao público infantil. Compreende-se que durante o processo de desenvolvimento infantil, principalmente nos estágios em que a atividade principal de apreensão da realidade pela criança é voltada para as ações exploratórias sobre os objetos, os museus podem ser lugares profícuos para o desenvolvimento da aprendizagem, desde que haja um planejamento pedagógico consistente e a realização de um trabalho de mediação adequado para esse público.

Palavras-Chave: público infantil – museus - mediação

Considerando os museus enquanto espaços de educação não formal que, a partir do trabalho de mediação cultural, podem contribuir para que seu público amplie o repertório de conhecimento sobre os saberes produzidos pela humanidade, busca-se compreender como esses espaços podem tornar essa experiência acessível ao público infantil.

Alguns estudos nos campos da educação e da museologia sobre visitas de crianças pequenas a museus vêm pontando que o trabalho educativo com esse público pode ser considerado de difícil execução. Tal dificuldade se deve à falta de conhecimento sobre as formas infantis de aquisição da aprendizagem. Dessa forma, o trabalho de mediação, por vezes, é reduzido à mera transmissão de informações em visitas demasiadamente longas, que primam pela ordem e silêncio, desconsiderando as especificidades desse público⁴.

³Doutoranda em Educação (PPGE PUC-Rio), Mestre em Ciências em Museologia e Patrimônio (UNIRIO), Graduada em Pedagogia (UERJ) e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância (GEPEMCI PUC-Rio). Sua pesquisa concentra-se nas áreas de infância, educação infantil, cultura, museus, educação formal e não formal. thamiris_bl@hotmail.com

⁴Ver mais em: LEITE (2004); CARVALHO (2005); POL, ASENSIO (2006); LOPES (2014); CARVALHO, LOPES (2016).

Articulando estudos dos campos da educação, da psicologia do desenvolvimento infantil e da museologia é possível elencar algumas questões importantes a serem observadas quando se busca oferecer experiências significativas para crianças nos espaços museológicos e que serão abordadas neste texto. Em que consiste a prática de mediação cultural com crianças nos museus? Quais os obstáculos encontrados no trabalho de mediação com esse público? De que maneira o trabalho de mediação cultural nos museus pode contribuir para o desenvolvimento das crianças que visitam esses espaços?

Mediação cultural e educação

Sobre a mediação em espaços educacionais, Sforzi (2008) alerta que um erro frequente é confundi-la com a imagem da presença física do educador intervindo nas tarefas que o educando realiza. A autora salienta que o homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento produzido pelas gerações precedentes. Todo o conhecimento produzido culturalmente está fora do sujeito e, para ser apropriado, é preciso entrar em contato com o mundo através da mediação de outros indivíduos mais experientes.

O desenvolvimento humano ocorre, portanto, na medida em que o indivíduo e apropria da experiência acumulada pela humanidade resultante em produtos materiais e intelectuais. Enquanto os instrumentos físicos potencializam a ação material, os instrumentos simbólicos potencializam as ações mentais humanas. A partir do processo de internalização dos conhecimentos adquiridos, as ações mentais transformam-se em instrumentos de mediação na construção do saber. Nesse processo, o indivíduo passa a utilizar signos em substituição aos objetos do mundo real promovendo a estruturação dos sistemas simbólicos organizados em estruturas complexas e articuladas.

Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de ampliar o conceito de mediação, compreendendo-a como uma ação compartilhada dos indivíduos com os

elementos mediadores. Nessa ação compartilhada – prática e verbal- a criança se apropria dos modos humanos de ação com os objetos. Para a realização de uma mediação cultural eficaz nos espaços educativos, Sforni (2008) indica que é preciso interpretá-la para além da relação interpessoal, não se restringindo à presença física do educador junto à criança e sim à ação com objetos do conhecimento – os elementos mediadores. Dessa forma, o foco da atenção volta-se para o conteúdo exposto nos museus e o modo de torná-lo próprio a quem busca o conhecimento.

Em que consiste a prática de mediação cultural nos museus?

Desde 2009, segundo o Estatuto de Museus (BRASIL, 2009):

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

São, portanto, espaços que contêm em seus acervos o conhecimento de saberes culturais produzidos pela humanidade em diferentes épocas e lugares. Entretanto, fazer com que as pessoas se apropriem dos museus ainda é um desafio por serem vistos como lugares em que os saberes culturais de distintos grupos, muitas vezes, não são legitimados.

Apesar de sua história vinculada à exclusão social do grande público, em favorecimento do saber reservado a pequenas elites, nas últimas décadas aumentaram consideravelmente os estudos acadêmicos e ações institucionais a favor da democratização desses espaços. De acordo com os estudos de Barbosa (2008), foi na década de 1990, acompanhando o movimento de democratização dos museus, que se intensificou a criação de setores educacionais nos museus brasileiros.

Com a presença cada vez maior das escolas nesses espaços, o atendimento ao público escolar precisou ser reavaliado e as práticas pedagógicas de educação não formal tornaram-se aspectos fundamentais no debate acerca de recepção/mediação.

Nesse sentido, surge a questão: em que consiste a prática de mediação cultural com crianças nos museus?

Buscando compreender a relação entre mediação cultural e museus, ressalta-se os estudos de Ferreira (2004) que, ao debruçar-se sobre o tema da mediação nos espaços museológicos de diferentes países, constatou que as ações de mediação, em geral, buscam facilitar a ligação entre visitantes e a exposição utilizando com maior frequência recursos como textos, visitas guiadas, monitores, atividades, dentre outros.

A autora considera que a mediação nos espaços dos museus ocorre por intermédio de objetos mediadores que *“orientam o visitante/participante na sua relação com uma exposição, de modo a usar o pensamento crítico e criativo nos processos de seleção, de análise, de imaginação, de avaliação e de decisão”* (FERREIRA, 2004, p. 07). Nessa perspectiva, diversos recursos potencialmente capazes de mediar a relação entre visitantes/participantes e artefatos seriam considerados objetos mediadores de museus, como por exemplo: a arquitetura do museu, os conteúdos temáticos, as conversações, tabelas, *websites*, blogues, catálogos etc.

Aprofundando a reflexão sobre objetos mediadores nos espaços expositivos, sejam eles humanos ou não, a autora defende que sua introdução deve ser concebida como uma estratégia para desafiar cada visitante a ver, ler, refletir, entrar em diálogo com sua memória, experiências e interesses. O objetivo é levar cada indivíduo à reconstrução dos significados potencializados pela exposição e não a mera recepção passiva de seus conteúdos.

Sobre essa concepção de mediação cultural que envolve sujeitos, objetos e conhecimentos, os museus se configuram como espaços de educação não formal que podem possibilitar aprendizados a partir de um trabalho de mediação adequado dos educadores junto aos visitantes com os temas em exposição. Entretanto, é possível constatar que essa proposta de mediação cultural que busca oportunizar experiências significativas ao público, por vezes, não é a realidade que em geral se encontra nos espaços museológicos.

Barbosa (2008), ao analisar o processo de mediação utilizado na condução de visitas em muitos museus brasileiras, salientou que *“alguns ainda se apegam a*

roteiros, direcionando o olhar do visitante somente para as obras as quais os mediadores se preparam para falar.” (p. 17). Nesse sentido, a autora atenta que a criatividade começa pela seletividade e, portanto, é preciso que mediadores de museus dialoguem com os interesses de cada grupo, ou seja, é o observador que deve escolher o que observar com a ajuda do mediador.

Em outros casos, “a animação cultural predomina e funciona como instrumento de sedução” (p. 18) sem levar o público ao entendimento dos conteúdos das exposições. Segundo a autora, por vezes, são desenvolvidas atividades superficiais que não tem um objetivo específico de desenvolver a percepção. São atividades sem intencionalidade educativa, apenas atrativa e, portanto, desconsideram um dos elementos fundamentais da tríade sujeito-conhecimento-mediador do ato de mediação.

Pode ocorrer, ainda, a submissão da ação educacional aos desígnios dos curadores, ficando o mediador como mero reproduzidor de ideias e repetindo-as sem entender muito bem a temática. Outro aspecto negativo no trabalho de mediação destacado pela autora é quando o educador apenas se limita a devolver perguntas aos visitantes sem oferecer questões que exijam a reflexão, análise e interpretação, evitam oferecer informações que esclareçam e/ou apoiem possíveis interpretações do público.

Ferreira (2014) ressalta que objetos mediadores textuais – textos de parede, tabelas, roteiros etc. – são muitas vezes o único objeto mediador que encontramos nos museus. Dão-nos informações sobre os objetos, mas não propõe modos de ver e de relacionar, nem perspectivas diversas sobre o tema.

Nesse sentido, quando o museu centra-se em explicar informações acerca dos objetos expostos, é estimulado um processo de recepção passiva do público e não de observação ativa e/ou mediação cultural. Para a autora, quando isso acontece, o visitante fica com a impressão de que precisa de muita informação para se relacionar com a temática apresentada, impedindo-o de observar e pensar por si, ou até mesmo de retornar ao museu.

Quais os obstáculos encontrados no trabalho de mediação com crianças pequenas nos museus?

Ao acompanhar as atividades desenvolvidas com o público infantil nos museus, estudos mostram que o trabalho de mediação com crianças pequenas, por vezes, pode ser ainda mais complicado⁵. Devido à falta de conhecimento sobre as formas como compreendem o mundo e como se apropriam da cultura na qual estão inseridas, crianças pequenas podem ser consideradas um público indesejável (CARVALHO, 2013). Outros problemas ainda são elencados nessa relação, como: a persistência da concepção de que visitas com crianças representam um problema para a segurança das coleções e para a tranquilidade das salas; a inadequação dos espaços para fazer uma visita não apenas contemplativa; a não adaptação das mensagens expositivas; a escassez na variedade/reformulação dos programas oferecidos; falta de escuta a esse tipo de público; o excessivo peso do espaço expositivo e dos espaços de administração frente aos espaços de serviços educativos, dentre outros.

Além desses fatores, Carvalho (2016) sinaliza que o fato de o público infantil ser encarado como um grande desafio e a incerteza de como conceber as propostas educativas direcionadas a esse público, muitas vezes, decorre da crença na incapacidade desses sujeitos em aproveitar situações de aprendizagem diferenciadas, como a que se passa nos espaços museológicos.

Sobre as formas como as crianças se desenvolvem, percebem e se apropriam dos conhecimentos e da cultura, os campos da psicologia e da educação há muito se dedicam a essa investigação. Entretanto, esses saberes foram se constituindo e sendo modificados historicamente, assim como o conceito e o olhar sobre a infância, e influenciando diretamente as políticas públicas voltadas para o atendimento às especificidades cognitivas, sociais e biológicas desses indivíduos.

Atualmente, compreende-se a infância como uma categoria social, etapa da vida na qual os sujeitos encontram-se constantemente frente a realidades distintas a

⁵Ver: Pol e Asensio (2006); Oliveira (2013); Carvalho e Porto (2013); Leite (2011); Carvalho (2013); Carvalho e Lopes (2016).

serem apreendidas, absorvendo e reformulando valores e estratégias que propiciam a formação da sua identidade pessoal e social (SARMENTO, 2003).

A partir dessa compreensão sobre crianças e aprendizagem, considera-se que promover seu desenvolvimento envolve instâncias e situações que contribuem no processo de formação, levando-as a se posicionarem diante do mundo, absorvendo, construindo e produzindo saberes e práticas culturais no contexto social no qual estão inseridas. Corsaro (2007) destaca que a família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as demais atividades desempenhadas socialmente contribuem para o processo de desenvolvimento na infância. Essas interações, portanto, acontecem em diversos espaços e propiciam novos aprendizados.

Compreendendo que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação com os saberes acumulados pela experiência humana, é possível considerar os museus - lugares que guardam diferentes saberes culturais produzidos pela humanidade ao longo da história - como espaços de educação não formal que podem contribuir para a formação dos indivíduos desde a infância.

De que maneira o trabalho de mediação cultural nos museus pode contribuir para o desenvolvimento das crianças que visitam esses espaços?

Para Oliveira (2011), o maior valor que os museus podem ter para o público infantil é a possibilidade de expandir sua imaginação e, assim, investigar cada vez mais os sentidos dos objetos expostos – o museu estimula o sentimento de admiração pelas coisas do mundo. Reddig e Leite (2007) corroboram essa ideia ao afirmarem que:

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

Refletindo sobre as experiências que atividades educativas nos museus podem proporcionar às crianças, os estudos de Facci (2004) trazem contribuições ao apontar que independente do estágio de desenvolvimento e/ou idade em que o indivíduo se

encontra, o traço fundamental do psiquismo humano constitui-se da interação entre indivíduos com o mundo.

A autora propõe que os estágios do desenvolvimento infantil possuem certa sequência no tempo, entretanto, o conteúdo e o processo de desenvolvimento dependem explicitamente das condições concretas as quais as crianças são expostas.

Em diferentes estágios do desenvolvimento, a atividade principal da criança - forma como se relaciona com a realidade - alterna-se, ora para relações mais afetivas onde a apreensão do mundo ocorre principalmente pelas interações com o humano, ora para relações mais diretas com os objetos onde a apreensão do mundo está principalmente voltada para situações em que pode vivenciar concretamente o sentido das coisas.

Leite (2004) destaca que o desenvolvimento do processo de imaginação infantil está aliado aos aspectos de apropriação e produção. Portanto, considera importante que os museus ofereçam experiências significativas às crianças, pois *“tudo o que vêem, tocam, ouvem, cheiram ou provam amplia seu repertório”* (p. 126). Com o intuito de contribuir para a ampliação do seu repertório, deve-se proporcionar situações em que possam experimentar, transformar e criar, tendo respeitado o seu tempo para criação.

Sforni (2008) aponta, nesse sentido, quão fundamental é a intencionalidade nos processos de mediação nos espaços educativos. Para a autora, o foco da ação do mediador deve ser as ações mentais envolvidas no processo de apropriação de um determinado conhecimento. Inicialmente é necessário dirigir a percepção das crianças para um olhar sensível, atentar para as diferenças, para sinais distintos, promover o raciocínio que permita compreender situações de regularidades e irregularidades, promover a imaginação de diferentes situações guiando a percepção, a atenção, a memória, a imaginação e o raciocínio.

O trabalho de mediação nos museus, orientado desta forma, pode organizar as interações de modo a dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade a partir da interação mediada com os objetos expostos.

Facci (2004) salienta que o conhecimento sobre o caráter periódico do desenvolvimento humano é fundamental para orientar os educadores em suas

práticas educativas. Nesse sentido, nos espaços educativos que atuam com crianças, sejam eles formais ou não formais, é importante que os educadores conheçam algumas especificidades do desenvolvimento infantil para a elaboração de propostas que compreendam as potencialidades e as necessidades das crianças em cada etapa, incentivando sua aprendizagem.

Pensar em diferentes práticas educativas para o público infantil implica em pensar o museu não como uma estrutura rígida e homogênea, mas como espaços que permitem modificações. Tempo, espaço e objeto configuram-se, portanto, como aspectos importantes da experiência museal e precisam ser articulados de forma a possibilitar que as crianças possam efetivamente experimentar, transformar e criar nos museus. Pode-se, assim, estimular a criança a brincar com palavras, ouvir histórias, explorar sua capacidade expressiva por intermédio das linguagens artístico-culturais, desenhando, pintando, modelando, fotografando, cantando, dançando, dramatizando etc. É na ludicidade, pelo ato do brincar, que a criança vê e ressignifica a cultura por meio de diferentes linguagens que ampliam sua visão sensível sobre o mundo.

A literatura aponta ainda algumas estratégias que podem ser traçadas para o desenvolvimento de propostas educativas apropriadas para crianças nesses espaços, que no âmbito de estratégias internas, implica na realização de estudos sobre a exposição, sua temática e os principais conceitos, adaptando o discurso teórico a uma linguagem apropriada à faixa etária, sem, contudo, prejuízo dos conceitos abordados na exposição. No âmbito das estratégias externas, alguns aspectos também devem ser contemplados, como: a elaboração de roteiros flexíveis que priorizem a qualidade da interação à quantidade no que tange ao trabalho com os objetos expostos; a confecção de material adequado aos interesses desse público; a formação adequada da equipe, dentre outras (CARVALHO e LOPES, 2016).

É importante ressaltar que essas estratégias precisam caminhar junto com a avaliação periódica sobre as práticas educativas realizadas pelos setores educativos. Para conhecer efetivamente as necessidades e os gostos infantis, ampliando a melhoria de ações educativas propostas, é preciso escutar as crianças e ampliar o

diálogo entre os espaços acadêmicos de educação e os museus para melhor direcionar o entendimento sobre conceitos teóricos e práticos acerca da infância.

Considerações Finais

Após as reflexões sobre mediação cultural, museus e práticas educativas com crianças abordadas no texto, pode-se considerar que a mediação cultural nos museus reside no trabalho de perceber as necessidades e interesses do público a fim de promover experiências significativas e criativas entre os sujeitos e objetos do conhecimento ali presentes. O esforço que se emprega para um trabalho de mediação adequado nos museus pode ser capaz de possibilitar, desde a infância, a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade em épocas distintas, resultando em benefícios para a compreensão sensível de si, do outro e do mundo.

Sob essa perspectiva, compreende-se que, durante o processo de desenvolvimento infantil, principalmente nos estágios em que a atividade principal de apreensão da realidade pela criança é voltada para as ações exploratórias sobre os objetos, os museus e seus acervos podem ser lugares oportunos para o desenvolvimento de diferentes aprendizagens, desde que haja um planejamento consistente e a realização de um trabalho de mediação adequado para esse público.

Para tanto, a ampliação do diálogo entre profissionais e pesquisadores do campo da educação e dos museus é premissa para um trabalho educativo profícuo nos espaços museológicos. Considerar as crianças enquanto sujeitos, que possuem interesses e necessidades específicas, a serem apreciados nos estudos de público dessas instituições também é aspecto fundamental.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Mediação Cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte educação como mediação cultural e social*. Editora UNESP, 2008.

BRASIL. *Estatuto de Museus*. Lei 11.904 de 14 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm. Acesso em: 13 abr. 2017.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris Bastos. O público infantil nos museus. In: Revista Educação e Realidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 911-930, jul./set. 2016.

CARVALHO, Cristina; PORTO, Cristina. Crianças e Adultos em Museus e Centros Culturais. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Fernanda; CARVALHO, Cristina. *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papyrus, 2013.

CARVALHO, Cristina. Criança menorzinha...ninguém merece! – políticas de infância em espaços culturais. In: KRAMER, Sonia & ROCHA, Eloísa Candal (orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Papyrus, 2013.

_____. *Instantâneos da visita: a escola no Centro Cultural*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

CAZELLI, Sibeles; COIMBRA, Coimbra. Avaliar as Ações Educativas em Museus: como, para quê e por quê? In: Encontro Nacional da REM/RJ. *Anais...* Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010. p. 165-187.

CORSARO, William. *Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares em Crianças*. Tradução Ana Carvalho, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/texto.pdf>. Acesso: 15 mar 2017.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004 Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/FACCI.pdf>. Acesso: 08 mar 2017.

FERREIRA, Inês. Objetos mediadores em museus. In: *Revista MIDAS* [Online], vol. 4, 2014. Disponível em: <midas.revues.org/676>. Acesso: 30 jan 2017.

LEITE, Maria Isabel. o serviço educativo dos museus e o espaço imaginativo das crianças. In: *Revista Pro-Posições*. v. 15, n. I (43) - jan./abr. 2004.

LOPES, Thamiris Bastos. *O público infantil no Museu Internacional de Arte Naif do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; MAST, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Alessandra Maria Rotta de. Museu: Um lugar para a imaginação e a educação das crianças pequenas. In: KRAMER, S. e ROCHA, E. *Educação Infantil: Enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.

POL, Elena; ASENSIO, Mikel. La Historia Interminable: una visión crítica sobre la Gestión de Audiencias Infantiles en Museos. In: *MUS-A. Revista de los Museos de Andalucía*. v. 4, 2006.

REDDIG, Amalhe Baesso ; LEITE, Maria Isabel. O lugar da infância nos museus. In: *Revista Musas*, vol 3, 2007.

SARMENTO, M.J. *Imaginário e culturas da infância*, 2003. Disponível em: [www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos_de_trabalho). Acesso: 26 fev 2017.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em: <www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>. Acesso: 10 fev 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Imaginação e criação na infância. *Col. Ensaios comentados*. São Paulo: Ática, 2009.

LEITURA E CULTURA: UM PROJETO DE BIBLIOTECA INFANTOJUVENIL

Cristina Carvalho⁶

A pesquisa foi viabilizada por meio do Programa de Incentivo à Produção do Conhecimento Técnico e Científico na Área da Cultura e financiada através de convênio firmado entre a FCRB e a FAPERJ⁷.

Sempre imaginei que o paraíso será uma espécie de biblioteca.

Jorge Luis Borges

Resumo: Este artigo apresenta os caminhos e resultados de uma pesquisa realizada na Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti (BIMM), localizada na Fundação Casa de Rui Barbosa, na cidade do Rio de Janeiro. O principal objetivo da investigação foi contribuir para a orientação das atividades realizadas na BIMM através da elaboração de um plano educacional, fornecendo, assim, subsídios para a sistematização do trabalho a ser desenvolvido na biblioteca. Para a realização da investigação, foram utilizados como instrumentos de pesquisa a revisão bibliográfica, a análise documental, entrevistas, estudo de usuários, e – por peculiaridades do campo naquele momento – a pesquisa passou a se configurar como pesquisa-ação. Constatou-se que a existência de um plano educacional pode contribuir para que a educação obtenha visibilidade na instituição, mas esse papel só será alcançado com o devido conhecimento do espaço e do público-alvo, com a formação de uma equipe qualificada e com o envolvimento de profissionais de diferentes áreas.

Palavras-chave: biblioteca infantojuvenil; plano educacional; mediação; pesquisa-ação

Este artigo apresenta os caminhos e resultados de uma pesquisa realizada na Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti (BIMM), localizada na Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB)⁸, na cidade do Rio de Janeiro. O principal objetivo da investigação foi a construção de um Plano Educacional que fornecesse subsídios para a sistematização do trabalho a ser desenvolvido na Biblioteca. Consideramos que os resultados obtidos

⁶ Doutora em Educação, professora do Departamento de Educação da PUC-Rio, coordenadora dos Cursos de Especialização em Educação Infantil, Graduação em Pedagogia e do Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI). cristinacarvalho@puc-rio.br.

⁷ Algumas das reflexões aqui apresentadas foram publicadas em: [CARVALHO, Cristina](#). Plano educacional para uma biblioteca infantojuvenil: projetando ações e mediações. *Educação e Pesquisa* - Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 42, p. 507-523, 2016.

⁸ A pesquisa foi realizada ao longo de dois anos (2009 a 2011)¹ e financiada pela FCRB - instituição pública federal, situada em Botafogo, zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

com a realização da pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento de propostas semelhantes em outras bibliotecas ou espaços culturais afins.

Tomando por base a relação que Rui Barbosa - patrono da Fundação que leva seu nome - tinha com os livros e com a literatura, e destacando a dimensão política, social e cultural que essa vertente envolve, a pesquisa aqui apresentada buscou preservar os princípios defendidos pelo autor no que diz respeito à formação do leitor, ao incentivo à leitura, à formação do cidadão. Acredita-se que os campos da leitura, da educação e da cultura devem, efetivamente, se constituir como fio condutor das ações desenvolvidas não só pela Biblioteca ou pela Fundação, mas por espaços culturais comprometidos com o atendimento a ser oferecido à população.

As ideias e ações de Rui Barbosa, intelectual nacionalista, valorizavam a formação humana e cultural como um projeto de nação. Para ele “a ideia de progresso, pela ação da cultura, com liberdade e a compreensão de mudança social, pelo fortalecimento das classes menos favorecidas” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 46), eram constituintes de uma proposta efetiva de educação. Esses ideais confirmam a relevância de um projeto como o Plano Educacional da BIMM - objeto desta investigação -, que valoriza a formação cultural e a leitura como um projeto político de construção de um espaço democrático, voltado para a formação de cidadãos leitores, fruidores e produtores de cultura.

Portanto, compreende-se que aspectos como a formação humana, cultural, artística e a democratização da cultura e da educação são fundamentais em um campo que hoje se estende para além das instituições escolares, representando, portanto, também um papel a ser cumprido pelas instituições culturais.

Em um primeiro momento, são apresentadas algumas reflexões sobre leitura e literatura, ressaltando-se a potencialidade e a dimensão educativa e cultural da cidade e de espaços como uma biblioteca infantojuvenil para a formação do leitor. A biblioteca e o público infantil são então tomados como foco, explicitando-se as concepções de linguagem, leitura e infância adotadas no desenvolvimento da investigação. A seguir, através de análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas, são contemplados o espaço investigado e aspectos considerados relevantes no processo de elaboração de um plano educacional para espaços não

formais, como uma biblioteca. Os resultados obtidos no estudo de usuários realizado e as alterações no percurso da investigação são igualmente apresentados, para, em seguida, retomarem-se as discussões sobre a temática abordada.

Leitura e literatura: a palavra com arte

Conforme sinalizado acima, a realização do trabalho buscou articular diferentes temas e conceitos que foram considerados fundamentais para se pensar o lugar da literatura infantojuvenil na sociedade e particularmente no espaço investigado. A leitura de autores clássicos e contemporâneos possibilitou a construção de um diálogo aberto com o nosso tempo e o espaço da BIMM.

Um dos pressupostos adotados nesta pesquisa foi que a leitura representa uma dimensão singular da experiência humana e possibilita registrar e entremear pensamentos e fatos de diferentes tempos e espaços culturais e sociais. Leitura é decifração e também produção de sentidos, que se realiza no jogo da comunicação humana, em uma perspectiva semiótica, ou seja, que considera a interação com diferentes signos e símbolos (YUNES, 2009). É nas diversas experiências de leitura que o ser humano se constitui como um sujeito histórico, potencializando, assim, sua maneira de ver o mundo e de estar nele.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1983, p. 11). Esta frase emblemática de Paulo Freire revela a complexidade que a palavra leitura carrega. Leitura pode ser entendida como a capacidade ou o ato de decodificar signos, mas ela traz outros múltiplos aspectos quando trabalhamos com busca de sentidos, com capacidade interpretativa e criativa. Nesse processo, o sujeito ativa sua leitura de mundo e constrói sentidos e relações a partir de suas referências, de suas histórias vividas e sentidas, individual e coletivamente. Conforme destaca Yunes (2009, p. 9), “o ato de ler não corresponde unicamente ao entendimento do mundo do texto, seja ele escrito ou não. A leitura carece de mobilização do universo do outro - do leitor - para atualizar o universo do texto e fazer sentido na vida, que é o lugar onde o texto realmente está”.

Ler é sempre um processo transformador, pois “algo novo nos atravessa quando lemos/ ouvimos novas e velhas histórias, capazes de nos co-mover em

diferentes planos, do afetivo ao intelectual” (YUNES, 2009, p.19). Esse ato cotidiano pode então se estabelecer de forma superficial e/ou complexa em vários níveis de experiências, pois ler é compreender o mundo de forma ampliada, “requer um grau de profundidade muito maior, porque o individuo tem antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado” (Pillar, 2002, p. 73).

A intenção, portanto, foi buscar as possibilidades de construção de leitura no campo da literatura, da poesia e nos suportes em que essas leituras podem se desenvolver. Buscou-se, também, refletir sobre os diálogos constituídos com o texto, com o outro, com o mundo e com o próprio sujeito, pois, segundo Marques (2005, p.18), “a leitura remete ao texto e a sua rede de significações. O texto remete a ideias, valores, crenças, ideologias, sentimento, emoções e afetos. Um ato de vida, de relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo”.

Vargas (2009) considera a leitura como fonte de conhecimento e prazer estético e defende que se trate a leitura como atividade artística. Referindo-se ao texto literário, a autora destaca que esse tipo de leitura “agiliza a nossa compreensão dos símbolos, por meio dos quais a realidade se explica, possuindo, assim, esse tipo de leitura, uma função ordenadora em que pese sua desordem e subjetividade aparentes” (p. 22).

Para Antonio Candido (2004), a literatura é uma atividade sem sossego: confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate; “não corrompe, nem edifica”, mas, “trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo porque faz viver” (p. 173). O autor destaca que a literatura, concebida no sentido amplo, deve “corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (p. 173).

A leitura é, assim, uma atividade que, por sua complexidade, tem sido objeto de estudo de diferentes ramos da ciência, como a linguística, a psicologia, a semiologia, a história... Nesta pesquisa, toma-se por base sobretudo aspectos da semiologia, buscando uma noção de leitura que extrapola a relação com o texto escrito e em autores da história cultural, que consideram a leitura como uma prática cultural. Considera-se, também, que a compreensão do significado e da dimensão da leitura na vida humana, a clareza quanto às diferentes concepções que o universo da

leitura abrange e das relações e meios em que são desenvolvidas experiências de leituras, contribuem para as práticas e as mediações possíveis de serem realizadas a partir do acervo de uma biblioteca e das questões que envolvem a singularidade do leitor.

Nesta perspectiva, ressaltamos que é preciso pensar espaços como a BIMM em uma perspectiva mais ampla - da criança e da cidade -, e, a seguir são apresentadas algumas reflexões para um leitor além dos muros escolares.

Criança e cidade - o leitor para além dos muros escolares

Diversos estudos assinalam o quanto a cidade, principalmente a cidade ocidental moderna, tem se firmado como objeto de estudo e o quanto é possível identificar distintas matrizes teóricas sob as quais ela tem sido pensada. As diferenças já são encontradas em autores clássicos como Marx, Weber e Durkheim, assim como nos teóricos da Escola de Chicago ou da Sociologia Francesa.

Ainda que tardiamente, por volta da década de 1960, a cidade também se torna objeto de preocupação entre estudiosos da América Latina, inaugurando reflexões sobre urbanização e desenvolvimento em "países periféricos". Para Garcia-Canclini (2001), a concepção europeia de cidade como núcleo de vida cívica, cultural, acadêmica e comercial perdeu importância e as megalópoles latino-americanas têm se transformado em cenários caóticos de mercados informais, exploração e redes de solidariedade ou de violência. "Na Europa fala-se de um 'renascimento das cidades' e as cidades latino-americanas são cada vez mais sedes de catástrofes" (p. 118).

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), desde 2007, mais de 50% da população mundial vive nas grandes cidades. Na América Latina, a taxa alcança o nível de 75%. Estudos promovidos pela organização apontam que, em 2030, dois terços da população mundial viverão em centros urbanos, acarretando o surgimento de megalópoles⁹. As dificuldades se apresentam em proporções igualmente preocupantes quando constatamos um grande número de pessoas que se agrupam em edifícios e condomínios dos centros urbanos e, muitas vezes, não se relacionam, não

⁹ www.unhabitat.org

convivem ou sequer se conhecem. Cada um envolvido em suas rotinas, vivendo em seu próprio mundo.

Na verdade, a qualidade das relações (ou a sua falta!) é uma questão que preocupa aqueles que se interessam pelos rumos de nossa sociedade. Como preservar relações humanas eficazes? Como contribuir para a construção de um mundo melhor? Que espaços existem para que as pessoas se relacionem?

Por outro lado, nos grandes centros urbanos, o fechamento de espaços públicos tradicionais destinados à população se apresenta crescente e também preocupante, principalmente aqueles espaços destinados às crianças. A maioria das crianças moradoras das metrópoles desconhece o que significa apropriar-se das ruas, nelas brincar, apreciar, desfrutar. Além disto, conforme destaca Lopes (2000, p. 75), praças e ruas transformaram-se em lugares de passagem e as multidões se apresentam solitárias. São espaços que se desvitalizaram, resvalando progressivamente da categoria de público para a neutralidade do não privado.

Pesquisas já têm apontado o quanto o espaço urbano não tem mais se configurado como um local de convivência plural por excelência como em várias épocas da história da humanidade, proporcionando às pessoas muitas “vivências” e poucas “experiências”, no sentido benjaminiano. Já no início do século XX, Walter Benjamin (1984) ressaltava a degradação da experiência humana na modernidade. O autor contrapõe a ideia de *experiência* - outrora sinônimo de sabedoria, consolidada por meio de sua transmissão de geração em geração -, com a ideia de *vivência* - saturada de eventos e sensações. Para Benjamin (1984), estaríamos cada vez mais envolvidos em redes de vivências, tentando assimilar rapidamente o universo de informações ao qual somos bombardeados a cada momento e, aos pobres de experiência, restaria apenas assumir uma nova barbárie.

Garcia-Canclini (2001) aponta para a necessidade de se examinar as condições concretas em que se desenvolvem as práticas culturais em diferentes países, pois, para o autor, a América Latina foi “inventada” pela Europa com retoques norte-americanos (p.12) e, nessa perspectiva, uma das instâncias sugeridas é a cidade. Utilizando-se principalmente de dados da cidade do México, o autor destaca o quanto é baixo o uso das instalações públicas por parte da população.

E, pensando algumas instituições que compõem as cidades, especificamente as bibliotecas infantis, Cruz¹⁰ destaca que em nosso país o caso é complexo: esses espaços são desativados por falta de recursos financeiros e humanos. Sejam eles bibliotecas infantis escolares, de bairro, ou seções regionais administradas em âmbito municipal ou estadual. Se não temos uma rede nacional de bibliotecas públicas adequadamente estruturadas, também não temos experiências isoladas devidamente estimuladas em qualquer ponto do país.

Embora as bibliotecas sejam apenas um dentre os muitos espaços que se apresentam como solução para estas questões, é preciso sim pensar que não há como ignorar a importância de instituições como a BIMM. Diante da degradação das relações e das novas configurações urbanas, para além da formação do leitor, locais como esse assumem, efetivamente, papel privilegiado na construção das relações humanas.

Também frente a tantas transformações urbanas, onde adultos parecem perdidos em suas cidades, como ficam as crianças? Que espaços existem para as crianças nos grandes centros urbanos? Como se dá a inserção das crianças nos espaços das cidades? Será que, no planejamento urbano, alguém se preocupa com os ambientes destinados a esse segmento da população? Será que se pensa no que realmente é melhor para as crianças? Nessa direção, vale trazer a reflexão de Carvalho (2008, p. 5)

Enquanto profissional da área da Educação, minhas preocupações perpassam não apenas a instituição escolar, mas todos os espaços urbanos. Conforme ressalta Mikel Asencio e Elena Pol, nos dias atuais, é preciso reconhecer uma educação que passa pela importância de se perceber os novos cenários do processo de ensino e aprendizagem de modo mais amplo do que os modelos tradicionais dos últimos anos (Carvalho, 2008, p. 5).

Certamente avançamos na luta pelo reconhecimento da criança enquanto sujeito, enquanto cidadão de direitos. O historiador francês Phillipe Ariès (1978) configura-se como referência nos estudos que buscam a “História Social da Criança e da Família”, apresentando, através da análise de pinturas, inscrições em túmulos, testamentos e as mudanças históricas do conceito de infância em função de determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais. Não se trata aqui de

¹⁰ http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_DomingoGonzalezCruz_A_cestinha_de_livros.pdf

reescrever essa história, já tão debatida e aprofundada em vários estudos, mas apenas de ressaltar o processo histórico de construção do conceito de infância que perpassa a história da humanidade e, especificamente no contexto desta pesquisa, destacar que as ações desenvolvidas com as crianças - em uma biblioteca ou em qualquer outro espaço -, estão intimamente relacionadas com a concepção de infância que temos. “A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal” (Benjamin, 2002, p. 55).

Educação e leitura: a dimensão educativa e cultural da biblioteca infantojuvenil

A cidade, e os diversos territórios que a compõem, são, portanto, espaços potencialmente educativos e, neste sentido, os aparelhos culturais apresentam-se como importantes pontos de aprendizagem, troca e circulação de conhecimento. Em uma perspectiva de educação integral, esses diversos espaços se congregam na formação do sujeito, e não apenas as influências advindas da educação formal. Certamente a escola tem uma enorme participação no papel de educar as gerações, mas, sozinha, encontra limites. Assim, uma proposta de educação integral busca a contribuição de inúmeros agentes e instituições que se somem e se articulam a esse processo educativo. “Tais iniciativas convocam a atuar em rede, ou seja, em relações mutuamente complementares e interdependentes. É preciso conectá-las, reconhecer a complementaridade e a interdependência (NILSON et alli, 2009, p. 8).

Deste modo, a biblioteca, enquanto uma dessas instituições, tem uma importante função educativa e social e deve cumprir o papel de oferecer acesso gratuito à literatura e a outros suportes de leitura. Contudo, não basta que esses espaços existam: a biblioteca só ganha sentido, só se transforma em um espaço de aprendizagem, quando é frequentado, quando o público entra em contato com o seu acervo e com ele interage, quando cumpre a função de possibilitar práticas de leitura.

Na verdade, o atendimento ao público em espaços culturais é uma área de atuação que vem ganhando reconhecimento e atenção nas instituições, e esse movimento tem aproximado o público - tanto aquele que é levado por estabelecimentos de ensino como o público espontâneo. O atendimento ao usuário

possibilita a formação de novos públicos e o aproveitamento, de forma mais significativa, do acervo das instituições, e apresenta-se como uma atividade cada vez mais procurada e valorizada pelos gestores e frequentadores desses espaços.

A figura do mediador, portanto, é fundamental no processo de criação do hábito da leitura. Em um primeiro momento, é o mediador quem vai criar possibilidades de aproximação com livros e histórias e facilitar esse contato. Certamente a mediação pode ocorrer em vários âmbitos, e ser realizada por diferentes instâncias, - familiar, escolar, museus, bibliotecas etc. -, mas o ideal é que o contato com livros, com objetos de leitura, com histórias e narrativas se dê o mais cedo possível, e que família, escola e biblioteca possam trabalhar em parceria na formação de leitores. Em uma situação ideal de incentivo à leitura, ao prazer de ler e à intimidade com os livros, o contato com histórias e o objeto livro devem fazer parte do cotidiano da criança desde muito pequena. Estudos apontam que conviver com adultos lendo, e ouvir histórias lidas ou contadas por eles, apesar de não se apresentar como fator determinante, pode sim contribuir significativamente para a formação de leitores. No entanto, esse estímulo não deve estar pautado em imposições, para que a leitura se torne um hábito prazeroso e legítimo. A biblioteca é um lugar de aprendizado e de experiências no campo do conhecimento, da leitura, da cultura e da arte e, nesse sentido, a função do agente que nela atua é potencialmente muito rica, pois poderá desenvolver um trabalho que explore e aproveite as inúmeras possibilidades educativas a partir do acervo da biblioteca. É preciso, então, que o projeto educativo da biblioteca crie alternativas de diálogo e interação, ressaltando a importância desses adultos na formação leitora das crianças.

Porém, sabemos que no Brasil a realidade está longe de chegar perto da perspectiva ideal - as pesquisas apontam baixos índices de leitura, de frequência às bibliotecas e de valorização social da leitura. Os dados obtidos nas investigações reforçam o importante papel que as bibliotecas desempenham na formação cultural de todos os cidadãos: esses espaços podem disponibilizar ao público um acervo variado e educar para o gosto pela leitura.

Além disso, é fundamental que existam não só boas bibliotecas voltadas para o público infantojuvenil, mas que esses espaços possuam em seus quadros profissionais

qualificados para o atendimento, desenvolvendo atividades que incentivem a leitura e que, sobretudo, contribuam para a autonomia dos leitores e futuros leitores. Então, que atividades devem ser realizadas em uma biblioteca infantojuvenil? Qual deve ser o enfoque do trabalho desses espaços?

Diante do que foi exposto, para que se proporcionem atividades eficazes às crianças, reiteramos a importância da qualificação dos profissionais de uma biblioteca infantojuvenil, pois crianças e jovens precisam se sentir acolhidos e estimulados a frequentar e participar das atividades, precisam se sentir atraídos e à vontade na biblioteca, desenvolvendo suas potencialidades, sua autonomia. Conhecimento mais aprofundado de literatura infantojuvenil certamente é importantíssimo não só para garantir a escolha dos livros que serão trabalhados em atividades, bem como para fornecer indicações às crianças e responsáveis, contribuindo para uma adequada interação com o acervo. Por outro lado, formação pedagógica e conhecimento na área da psicologia infantil ajudam na relação a ser estabelecida com a criança – a maneira de receber e abordar esse público e a compreensão de questões relacionadas a cada faixa etária são aspectos essenciais para a realização de um trabalho qualificado. Conforme destacado anteriormente, a concepção de infância, de criança e de desenvolvimento infantil têm se apresentado de diferentes formas e passado por inúmeras transformações ao longo do tempo. O avanço de determinadas áreas do conhecimento e a vasta produção das ciências sociais nas últimas décadas produziram importantes modificações na forma de pensar e agir em relação às crianças, principalmente na faixa etária de 0 a 6 anos..

Existem, portanto, inúmeras maneiras de se perceber as crianças e são várias as teorias do desenvolvimento infantil. No contexto desta investigação, a abordagem adotada insere-se na perspectiva sociointeracionista, que defende que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. Para Felipe (2001, p. 27), “as teorias sociointeracionistas concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta”. Deste modo, a concepção de criança com a qual trabalhamos ao longo desta pesquisa caminha nessa linha sociointeracionista, compreendendo a criança como sujeito histórico, social e

cultural, produtor de cultura, imersa em um contexto, e que embasa as ações voltadas para ao público infantil no contexto do Plano Educacional para a BIMM.

O campo investigado e o plano educacional: projetando ações e mediações no cotidiano

Paralelamente à revisão bibliográfica e à definição dos conceitos, buscamos conhecer um pouco mais a própria instituição: sua estrutura, funcionamento, atividades, estatutos, regimentos etc. Foi então empreendida uma análise documental sobre a instituição, desde a sua fundação, e sobre a produção realizada pela FCRB, através de seus relatórios anuais e registros de natureza diversa. Certamente, a intenção não era reconstruir ou recontar a história da instituição, mas conhecer e compreender o espaço da pesquisa.

Nessa revisão, verificamos que inúmeros eventos ocorridos na própria FCRB já traziam à tona a discussão sobre cultura e educação, ressaltando, assim, a conseqüente importância de uma política educacional em consonância com uma política cultural. Entretanto, alguns desses eventos destacaram o quanto essas políticas têm conduzido mais para a reprodução do que para a produção de conhecimento. Esses debates, portanto, apresentaram-se como um dos pontos de partida para a elaboração do plano. Buscou-se, igualmente, contemplar a trajetória da instituição, de modo a resgatar as inquietações e ações que permearam sua história e produção no campo educacional.

Conforme informado anteriormente, a BIMM está localizada na FCRB, que teve sua origem no museu-biblioteca instituído em 1928, a Casa de Rui Barbosa. Para melhor cumprir sua finalidade de desenvolvimento da cultura, da pesquisa e do ensino, como também de divulgação e de culto da obra e vida de Rui Barbosa, a personalidade jurídica da instituição foi alterada em 1966, passando a denominar-se Fundação Casa de Rui Barbosa.

A BIMM está vinculada a um dos setores da FCRB – o serviço de biblioteca –, e foi inaugurada em 1979, através de convênio firmado entre a FCRB e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). O nome foi uma homenagem à educadora Maria Mazzetti (1926-1974), que, além de escritora de livros infantis, dirigiu o Teatro

Gibi (teatro de bonecos), quando se constatou a importância do teatro na educação infantil. No projeto de criação da BIMM, a falta de bibliotecas infantis na cidade do Rio de Janeiro já era apontada como fato inconteste, e se apresentou como uma das justificativas para o seu estabelecimento. Apenas duas bibliotecas especializadas foram destacadas naquela época: a Biblioteca Infantil Carlos Alberto (BICA) – vinculada ao governo do estado, ainda em funcionamento, mas não mais como uma biblioteca exclusivamente infantojuvenil –, e a Biblioteca do Museu da República, já extinta.

Com a criação da BIMM, buscava-se atender à clientela infantojuvenil da comunidade de Botafogo – bairro onde se localiza a biblioteca, e que tem uma grande concentração de escolas –, e às crianças das famílias pobres da periferia do bairro. No documento do processo de abertura, já se pode detectar o escopo principal da instituição: “é meta primordial o desenvolvimento do interesse pela leitura de lazer e divulgação da literatura de ficção¹¹” (ARQUIVO..., 1978).

Ainda enquanto recurso metodológico, realizamos cinco entrevistas: quatro com ex-funcionários já aposentados da BIMM, e uma entrevista com uma funcionária que se aposentaria naquele primeiro ano de investigação. Todos os entrevistados, que atuaram em diferentes períodos, também destacaram a dificuldade em se constituir uma equipe, realizando as atividades “por intuição”, “por amor às crianças” e pela certeza de que “a BIMM poderia contribuir para a formação de futuros leitores”. A dedicação e empenho no trabalho deram a tônica das entrevistas, revelando ações, de fato, desenvolvidas por intuição e não decorrentes de um planejamento: “Só o que precisamos fazer é olhar bem nos olhos de cada criança que entra aqui”; “Sempre lutei para manter esse espaço aberto. Dei minha vida pela BIMM. Ela não pode fechar”; “Cada manhã eu chegava aqui feliz. Era minha segunda casa”. O desejo de desenvolver um trabalho de estímulo à leitura voltado para as crianças apareceu nas entrevistas e, na verdade, os entrevistados tomaram para si a tarefa de lutar para manter aquele espaço, considerado, por vezes, como extensão de suas casas. Entretanto, as ações não foram norteadas por diretrizes ou projetos específicos para atender ao público-alvo.

¹¹Arquivo da FCRB, Processo no. 59/78, fl. 48.

A partir da análise documental e do resultado das entrevistas, foi possível constatar que, ao longo de mais de trinta anos de existência, a BIMM sempre manteve o atendimento ao público, diferenciando-se na qualidade e na intensidade das atividades oferecidas ao usuário em cada período. A acuidade ou a incipiência das ações foram norteadas por fatores distintos: econômicos, políticos, conjunturais, administrativos, e mesmo individuais, conforme destacado nos depoimentos. Mas vale também ressaltar os inúmeros esforços e iniciativas de diferentes gestões para revitalizar esse espaço. A realização desta investigação é exemplo de uma dessas ações e enquadra-se em uma busca pela elaboração de um projeto político-pedagógico que possa embasar as atividades a serem desenvolvidas na BIMM.

Retomando os resultados obtidos na análise documental, chegamos ao Plano Educacional da Fundação elaborado em 2007 e verificamos que o plano para a BIMM se inseria em um dos três eixos apontados no documento *A FCRB e os caminhos do livro e da cultura* (CARVALHO, 2007). Cabe ressaltar que o Plano já destacava a necessidade de elaboração de um projeto sistematizado das atividades a serem desenvolvidas na biblioteca e também apontava para a urgência de reestruturação do espaço-físico. Esse documento, portanto, foi igualmente importante para a realização da pesquisa. Mas consideramos que era preciso definir melhor o que é um plano educacional para espaços não formais, como uma biblioteca. Ou ainda, era necessário conhecer instituições que já possuíam esse documento.

Decidimos então mapear as bibliotecas infantojuvenis existentes no Brasil e não apenas na cidade do Rio de Janeiro, buscando aquelas que já haviam elaborado um plano educacional. Contudo, não foi possível sequer realizar o mapeamento, pois nenhum dos órgãos contatados possuía informações ou os dados apresentados não eram precisos. Não cabe aqui relatar as dificuldades encontradas nessa etapa da pesquisa; destacamos apenas que buscamos informações através de visitas, levantamentos, telefonemas, *e-mails* e, naquele momento, não conseguimos mapear as bibliotecas infantojuvenis ou ter acesso a qualquer plano educacional nessas instituições.

Frente a esse panorama, ampliamos a investigação para a literatura internacional e, a seguir, apresentamos alguns aspectos considerados relevantes nesse

levantamento e que auxiliam no processo de elaboração de um plano educacional (HOOPER-GREENHILL, 2007, 1999).

Um plano educacional é um documento que explicita as regras da educação de uma instituição, o que é prioritário e quais atividades serão desenvolvidas em um determinado período. A elaboração de um plano educacional não significa que o trabalho educativo da instituição está deliberado; ao contrário, o documento deve ser revisto constantemente, pois as prioridades e necessidades da instituição e do público visitante estão em constante transformação. A literatura internacional tem indicado que o período recomendável para revisão de um plano educacional é por volta de três anos, o que não exclui a possibilidade de revisões anuais.

Uma política – explicitada através da elaboração de um plano – significa que o trabalho educacional será então mais organizado e direcionado, que toda a instituição estará ciente de sua potencialidade e das diretrizes adotadas, bem como da interligação e responsabilidade de cada setor envolvido. Apresenta-se, ainda, como uma possibilidade de registro das ações e como um instrumento norteador na formação de novas equipes, configurando-se, por conseguinte, para além do corpo técnico atuante em cada momento.

O processo de desenvolvimento do plano é valioso como documento final, pois, ao se envolver um grande número de pessoas, pode-se aumentar a consciência do – e o suporte ao – papel educacional da instituição. A chave de um plano educacional de sucesso é conhecer e compreender o público, uma vez que esses sujeitos envolvidos podem ajudar a estabelecer novas ou aquilatadas relações com as comunidades locais. Um plano deverá, em um primeiro momento, identificar as taxas de audiência e suas necessidades, para, então, definir a qualidade e os tipos de serviços a serem prestados e demonstrar como essas atividades serão desenvolvidas.

Organizar um plano educacional é colocar em execução ações passíveis de serem realizadas na instituição e consideradas importantes para a educação. Tal empreendimento não apenas permite a construção do perfil da educação na organização, mas também otimiza, viabiliza e proporciona a base para que se cumpram os recursos, contribuindo, assim, para aplicações internas mais seguras (CARVALHO, 2007).

Como ferramenta de gerenciamento, o plano educacional deve caminhar o mais próximo possível das diretrizes e documentos estratégicos da instituição; ou seja, as ações contidas no plano educacional devem ser parte do plano institucional. Assim como ressaltado no plano educacional para a Fundação, para se executar as metas de um plano, é importante que se tenha clareza não apenas da missão da instituição, mas também da missão do plano e da missão educativa da instituição. Desse modo, partimos das definições e etapas já apresentadas em estudo anterior (CARVALHO, 2007), com a preocupação de que as diretrizes apontadas para a biblioteca se apresentassem em consonância com a missão da Fundação.

Discutindo a gestão museológica, especificamente no que se refere à importância da elaboração de um plano institucional, mas que se aplica igualmente a um plano educacional para uma biblioteca, Mason (2004, p. 48) destaca que “ter um documento escrito permite a focalização no pensamento estratégico e na tomada de decisões, além de ajudar a conquistar credibilidade junto a outros órgãos que podem estar considerando se vão ou não financiá-lo”.

Estudo de usuários: conhecendo o público

A literatura sobre elaboração de um plano educacional sinaliza, portanto, enquanto uma das etapas, a identificação das taxas de audiência e suas necessidades. Na verdade, trata-se de estudo de usuários, um campo que vem cada vez mais ganhando acuidade no âmbito de entidades prestadoras de serviços, em suas mais variadas áreas de atuação (BAPTISTA; CUNHA, 2007). A importância de se agregar aos serviços disponibilizados o diferencial da satisfação de seus usuários, através não só da qualidade das atividades já oferecidas, mas também daquelas a serem planejadas, é consenso entre os pesquisadores. Desse modo, a opção pela realização de uma pesquisa de usuários, apresentou-se como um caminho profícuo para embasar o plano educacional, abalizando as ações propostas para a BIMM.

Em primeiro lugar, através da análise documental dos relatórios de atividades da BIMM, identificamos os diferentes segmentos que compunham o nosso público-alvo: crianças de 0 a 4 anos, que frequentavam o jardim para os banhos de sol e circulavam pela biblioteca; os jovens leitores, associados da biblioteca (5 a 18 anos); os

grupos escolares que visitavam a BIMM e o museu (3 a 18 anos); e os responsáveis pelas crianças.

Em seguida, construímos um questionário, assumindo que o *survey* – uma das ferramentas disponíveis para pesquisadores da área social – seria a metodologia de pesquisa adotada para essa etapa. Babbie (2005) ressalta que esse tipo de investigação não se resume a fazer perguntas e contar respostas; ao contrário, engloba a utilização de técnicas específicas que se encaixam nas normas gerais da investigação. Para o autor, o *survey* pode ser usado de forma bastante vantajosa e eficaz, principalmente quando combinado com outros métodos como, por exemplo, entrevistas. No momento de realização do estudo, não havia nenhum grupo escolar agendado, e foram então elaborados dois questionários – um a ser aplicado ao público infantojuvenil (5 a 18 anos) e outro aos responsáveis que acompanham as crianças às dependências da BIMM (pais, avós, babás...). As questões, as opções, o formato, as estratégias, enfim, as possibilidades para a construção e aplicação do instrumento foram amplamente discutidas e revisadas. Os questionários foram aplicados entre junho e agosto de 2010 e, assim como a análise dos resultados, constam do relatório final da pesquisa. Além disso, para contemplar também as crianças menores, decidimos desenvolver mais um instrumento de pesquisa: a realização de atividades lúdicas com esse segmento, a partir dos mesmos eixos que deliberamos abordar nos questionários.

Com o intuito de validar o questionário, realizamos uma pré-testagem, etapa crucial na pesquisa de *survey*. Segundo Babbie (2005), o pré-teste se refere ao teste inicial, ao exame em pequena escala de aspectos do desenho da investigação e seu objetivo fundamental é melhorar o instrumento da pesquisa, ou seja, trata-se do *survey* em miniatura.

O questionário não foi autoaplicável e acompanhamos o preenchimento das questões, sanando algumas dúvidas, anotando sugestões para sua revisão e aprimoramento. Esse acompanhamento pretendeu funcionar também como entrevista informal e observação do espaço, combinando, assim, outros métodos de pesquisa. Algumas reformulações foram feitas após a pré-testagem e nossa intenção

era ampliar a aplicação do questionário. No entanto, em decorrência do fechamento¹² das instalações da BIMM ao longo de um ano para a realização de reforma, os antigos sócios e as escolas haviam se afastado e contávamos com um número reduzido desses segmentos e, de modo geral, apenas crianças ainda muito pequenas frequentavam os jardins da FCRB. Assim, após três meses acompanhando o público, verificamos que não seria possível aumentar o universo de investigação – 47 adultos e 38 crianças –, pois os frequentadores se repetiam a cada dia. Os dados obtidos foram devidamente tabulados e analisados e, juntamente com o trabalho de observação e as entrevistas realizadas, apresentaram informações relevantes, forneceram subsídios fundamentais e embasaram tanto as atividades propostas ao longo da realização da investigação quanto as sugestões apresentadas no relatório final de pesquisa.

Cabe esclarecer que as atividades lúdicas com as crianças menores foram executadas de modo incipiente e que elas ofereceram muito mais em impressões do que resultados de pesquisa. No entanto, avaliamos que continua a ser um bom recurso de investigação. A seguir, tendo em vista o reduzido universo de pesquisa – 47 adultos e 38 crianças –, apresentamos alguns dos resultados obtidos na tabulação dos questionários, trabalhando com números absolutos e, por vezes, apresentando percentuais apenas como amostragem do conjunto investigado.

Crianças e responsáveis: quem são e o que dizem sobre a BIMM?

Na análise das respostas, foi possível confirmar que, com o período de reforma da BIMM, os antigos sócios haviam, de fato, se afastado e estávamos frente a um usuário recém-conquistado: 38 responsáveis e trinta crianças (por volta de 80%) frequentavam a BIMM há menos de seis meses, e somente duas crianças eram sócias. Dos 47 adultos, 25 frequentavam com os filhos, dezenove com as crianças sob a sua responsabilidade e três responsáveis não declararam. Do universo investigado, quase todos (95%) frequentavam a BIMM de três a cinco vezes por semana.

Com relação aos motivos da visita, todas as crianças assinalaram a opção *porque eu gosto de ler*, e obtivemos mais 31 marcações em *porque eu gosto de*

¹²A biblioteca permaneceu fechada de agosto de 2009 a junho de 2010 para reforma de suas instalações e informatização e inventário do acervo.

participar das atividades, pois a questão oferecia a possibilidade de marcar mais de uma alternativa.

O número de meninas e meninos que responderam ao questionário foi praticamente equânime e, dos 47 adultos, apenas três eram do sexo masculino. Mais da metade dos responsáveis (29) encontrava-se na faixa de 26 a 32 anos ou 40 a 47 anos; 27 crianças possuíam de 6 a 8 anos; quatro, entre 9 e 11 anos; e sete crianças tinham 5 anos de idade. Com relação ao local de moradia, a maioria (43 adultos e 35 crianças) assinalou a opção que apresentava os bairros Humaitá, Urca e Botafogo (este último, local onde se encontra a FCRB).

A rede particular de ensino acolhia 32 crianças (quase 85%) e todas estavam em segmentos compatíveis com a idade. A escolaridade dos pais dessas crianças apresentou-se elevada: todas as mães possuíam o ensino superior e apenas um dos pais possuía o ensino médio. A escolaridade dos responsáveis também se mostrou elevada: 38 possuíam ensino superior; sete, ensino médio; e dois responsáveis, o ensino fundamental. Nenhum dos dois grupos cursou uma pós-graduação.

Consideramos que a questão que buscava mapear a profissão dos responsáveis merecia uma reformulação, pois 22 adultos (em torno de 46%) assinalaram a alternativa *outra*, sem que o campo para a informação da profissão tenha sido preenchido. Das opções oferecidas no questionário, doze eram professores e treze domésticas/babás. A renda familiar bruta desse grupo apresentou dezessete adultos na faixa entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00; 27 distribuídos de forma equânime nas três faixas seguintes, e três adultos com uma renda acima de R\$ 8.000,00.

Com exceção do jardim e da biblioteca, os demais espaços da FCRB (museu, sala de cursos, auditório etc) não eram utilizados por esse público. O atendimento e o acervo foram considerados como *ótimo* ou *razoável* pelos entrevistados, ressaltando-se o desejo pelo atendimento nos finais de semana. Aliás, a solicitação para que a BIMM funcionasse também nos finais de semana apareceu não só nos questionários, mas em todas as entrevistas informais.

No que diz respeito ao consumo cultural e hábitos de lazer dos responsáveis, *ouvir música* e *ir ao shopping* foram hábitos reiterados no universo dos nossos entrevistados (33 adultos eram frequentadores assíduos de *shopping*), e o *cinema*

apareceu como um lugar visitado com frequência por 26 adultos desse grupo. *Ir a festas/casa de amigos, praticar atividade física/esporte, ir a bares/restaurantes e ler um livro* configuram-se como atividades praticadas com baixa frequência. As praias da cidade do Rio de Janeiro, mundialmente conhecidas pela beleza e pela superlotação nos dias de sol, não se apresentaram como preferência para o universo dos pesquisados: 42 adultos (quase 90%) assinalaram que *nunca* ou *raramente* frequentam as praias da cidade.

A maioria dos responsáveis (38) desconhecia o *site* da BIMM, enquanto metade das crianças afirmou que conhecia, mas que não navegava nele. Apenas três crianças consideraram a página eletrônica *boa* e *ótima*, e o restante a classificou como *razoável*.

O gosto pela leitura e o desejo de intensificar esse hábito foram revelados por nossos entrevistados e apenas uma criança assinalou que gostava *mais ou menos* de ler. Os adultos apontaram de modo equitativo os motivos que impediam o acréscimo de leitura: *excesso de trabalho, falta de tempo e quantidade de afazeres*. Na opinião das crianças, o maior impedimento para o aumento de horas dedicadas à leitura foi a necessidade de *brincar e/ou sair com os amigos* (24 crianças), seguida de *falta de biblioteca* (dez) e *falta de tempo* (quatro).

A preferência pela leitura no livro impresso dominou o universo dos entrevistados: apenas dois adultos e uma criança assinalaram indiferença com relação ao recurso de leitura no livro ou no computador. A frequência de livros lidos pelas crianças foi bem maior do que a dos adultos: 25 assinalaram que liam *um livro por semana; doze, um livro a cada quinze dias*, e uma criança destacou a leitura de *um livro por mês*; já entre os responsáveis, todos assinalaram *uma vez por mês*.

O gênero literário mais apreciado pelos adultos foi *romance*, seguido por *aventura*, que se apresentou de modo inverso para as crianças: *aventura* foi seguido de *romance*. Apesar do gosto pela leitura, quinze adultos declararam que não compram livros e apenas as crianças assinalaram que pais e avós costumam presentearlos com livros.

Todos os entrevistados declararam influência de alguém na construção do hábito da leitura, reforçando, portanto, a importância da mediação nesse processo. Foi

interessante constatar que as 38 crianças sinalizaram tanto os *pais* quanto as *mães* enquanto pessoas que influenciaram no gosto pela leitura e, entre os adultos, as figuras da *mãe* (um pouco mais elevada) e do *pai* também apareceram como as mais frequentes nesse papel de mediador, mas seguidas pelo *professor* (dez adultos), influência que não apareceu no universo sinalizado pelas crianças. Os *avós* foram citados por quatro crianças. Por outro lado, nenhum dos responsáveis sinalizou a *biblioteca* como espaço onde se criou o hábito pela leitura e elegeram a *casa* como o local privilegiado para a construção desse hábito, enquanto 25 crianças assinalaram esse local, e o restante ressaltou a *casa*.

Elaboramos os questionários com a maioria das questões fechadas, e apenas algumas delas destinadas a sugestões ou informações pontuais. De modo geral, os responsáveis manifestaram agradecimentos: *existência da biblioteca; reforma realizada; socialização entre as crianças e mães; educação das atendentes; qualidade das atividades oferecidas*. Alguns dos itens destacados como aspectos positivos da BIMM pelas crianças foram: *bom atendimento; qualidade dos livros; oportunidade de desenhar; presença dos amigos e contação de história*.

Algumas sugestões dos responsáveis para que a BIMM pudesse oferecer um melhor atendimento foram: *promover lançamentos de livros; abrir nos finais de semana; aumentar e renovar o acervo para os pequenos; intensificar atividades durante as férias; aumentar o espaço da biblioteca para a realização das atividades; instalar computadores para as crianças; aumentar o número de brinquedos para as crianças menores; oferecer contação de história todos os dias; adquirir livros para menores de três anos; possibilitar a realização de festas/comemorações no espaço da biblioteca*. As sugestões dadas pelas crianças foram as seguintes: *liberação para a realização de festas; lançamento de livros; aquisição de mais mesas; aquisição de um número maior de brinquedos*. O desejo pelo atendimento nos finais de semana e a realização de contação de história todos os dias também surgiram nas conversas informais com as crianças e com os responsáveis.

Não obtivemos muitas respostas na solicitação dos três livros mais apreciados. Algumas das obras e autores citados pelos responsáveis: Monteiro Lobato; *Mapa do Brasil; A galinha ruiva; Poesia fora da estante; Coleção artes; O caçador de pipas; Cem*

anos de solidão; A casa dos espíritos; João Bernardo; Livros infantis com desenho; Vamos contar; O circo; Odisseia; Animais na fazenda; Divirta-se com os números; Drawing on the go. E os livros mais apreciados pelas crianças foram: *Livro das fadas; Livro dos números; Reinações de Narizinho; A bolsa amarela; A reforma da natureza; O rato roeu a roupa do rei de Roma; Mundo encantado; Operação de Lili; Dinossauros; Alice no país das maravilhas.*

Considerando-se, portanto, que o estudo configurou-se como teste-piloto e que o instrumento foi aplicado em um momento de reabertura da biblioteca, recomendamos sua reelaboração para nova aplicação aos usuários. Contudo, os resultados obtidos no estudo de usuários, bem como o trabalho de observação e as entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, apresentaram informações relevantes e também embasaram a investigação.

Redefinindo os caminhos da pesquisa

Conforme apresentado, para a realização da investigação, optamos pela utilização de alguns instrumentos de pesquisa, como revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas, estudo de usuários, sem a intenção de intervir diretamente nas ações desenvolvidas pela biblioteca. No entanto, alguns fatores redefiniram o formato da pesquisa. Ainda no período de fechamento da BIMM, fomos convidadas pela direção da Fundação a integrar o projeto de reestruturação daquele espaço, como a reforma das instalações e informatização e inventário do acervo. Não temos conhecimento em áreas específicas, como da biblioteconomia e da arquitetura, bem como não definimos vários aspectos, mas cabe ressaltar o fato de termos sido inseridas nesse processo e, principalmente, a importância do diálogo interdisciplinar em um projeto dessa natureza.

Por outro lado, com o prenúncio de reabertura da biblioteca, a necessidade de se definir as atividades a serem desenvolvidas ficou evidente, e a FCRB não contava com uma equipe que pudesse assumir as ações a serem oferecidas à comunidade, pois o número de servidores era reduzido e os funcionários terceirizados não possuíam formação específica para desenvolver atividades na biblioteca.

Desse modo, frente à situação que se colocava naquele momento, o percurso previamente pensado para a pesquisa foi alterado e, a partir de então, participamos ativamente das ações da BIMM, desde o planejamento, a programação, os contatos para os eventos, até a execução das atividades oferecidas aos usuários. Assim, sem aprofundar as discussões teóricas que perpassam a literatura especializada, esta investigação passou a se configurar como pesquisa-ação.

É consenso que a pesquisa-ação é um método qualitativo de investigação, mas, de acordo com os estudiosos da área, o termo apresenta uma amplitude de aplicação, tem sido utilizado de maneira vaga para qualquer tentativa de melhora ou de investigação da prática, e vários autores têm se dedicado a esclarecer alguns aspectos que envolvem essa forma de investigação. Tripp (2005), por exemplo, defende que se encare a pesquisa-ação como uma das muitas diferentes formas de investigação-ação e considera que questões comuns a outros métodos também se aplicam a essa modalidade: participação, papel da reflexão, necessidade de administração do conhecimento e ética do processo. Para o autor, pesquisa-ação é toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.

Na verdade, as controvérsias para esse tipo de investigação começam com a denominação: pesquisa-ação? Pesquisa-participante? Pesquisa-intervenção? Não há consenso com relação às diferenças e aproximações entre as designações. Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa-participante, mas nem todas as pesquisas-participantes são pesquisas-ação. No Brasil, a polêmica recai sobre as diversas tendências que envolvem o conceito de pesquisa e participação. Já na literatura estrangeira (ANDALOUSSI, 2004; BARBIER, 2006), a preocupação dos pesquisadores não está ligada ao uso deste ou daquele termo, mas, sim, se de fato as pesquisas se apresentam de forma participativa ou não. Entretanto, a maioria dos estudiosos concorda que a pesquisa-ação é uma metodologia coletiva, que favorece as discussões e a produção cooperativa de conhecimentos específicos sobre a realidade vivida.

Para além do termo que define esta pesquisa, é fato que interviemos na prática já no decorrer do processo de investigação e não apenas como possível consequência do resultado final do projeto – uma das características apontadas por Thiollent (2011)

para esse tipo de pesquisa. Assim, o aprofundamento teórico ao longo desta investigação norteou o percurso e as ações propostas, bem como balizou o planejamento e a execução das atividades.

O cotidiano da biblioteca e a avaliação das atividades

Na perspectiva de uma pesquisa-ação, que passou a nortear esta investigação, planejamos, implementamos, descrevemos e avaliamos as mudanças para o aprimoramento da prática, aprendendo mais no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005). E, exatamente nessa perspectiva, deparamo-nos com a realidade de uma instituição pública, com a burocracia e as amarras da máquina estatal, e buscamos dialogar com o cotidiano e a dinâmica de uma biblioteca infantojuvenil, que exigia ações práticas que permitissem seu funcionamento. Entretanto, procuramos não perder de vista os conceitos teóricos que delinearão nossa investigação, como a necessidade de realização de um trabalho direcionado para as crianças, com a construção de um projeto que levasse em conta as especificidades desse público, com suas distintas características e demandas (VIGOTSKI, 2009).

Aspectos práticos foram então implementados ao longo da pesquisa e/ou ressaltados na elaboração final do documento. Além das atividades educativas e culturais, executamos, por exemplo, e com o auxílio de profissionais da comunicação, ações relacionadas a um projeto de divulgação do espaço e de construção da identidade visual – elaboração de *folders*, cartazes, marcadores de livros etc –, buscando consolidar uma identidade visual para a biblioteca.

Elaboramos também uma programação anual, com a inclusão de eventos pontuais, e a consequente divulgação, permitindo, assim, que os usuários tomassem conhecimento das atividades oferecidas pela BIMM. Consideramos que a regularidade das ações possibilita sua inclusão na agenda do público e propicia a consolidação das atividades.

A construção de um manual de serviços, elucidando as normas seguidas pela biblioteca em relação aos serviços técnicos adotados em torno do acervo, bem como a elaboração de um regulamento de uso do espaço também se apresentaram como

importantes instrumentos. A percepção de que o usuário precisa estar ciente das regras e dos preceitos que conduzem a instituição só foi possível pela inserção de uma das bolsistas no cotidiano da BIMM, através, por exemplo, de relatos, como o de adultos que exigiam silêncio das crianças, pois estavam lendo um livro.

Por outro lado, implementamos instrumentos de avaliação das ações desenvolvidas, enquanto aspecto fundamental na realização de atividades, planos, projetos, programas etc., bem como na reelaboração e consolidação de propostas. A meta principal da avaliação é produzir informações pertinentes para a tomada de decisões, mas não se dá ao acaso; deve ser planejada, devidamente programada, e ancorada em uma metodologia ordenada. A avaliação busca também verificar o impacto das atividades e emitir juízos de valor, norteando, assim, as ações a serem desenvolvidas. Os processos avaliativos possibilitam uma reflexão sobre a ação, um repensar sobre as atividades executadas. Contudo, a avaliação deve se configurar como parte de uma proposta educativa definida previamente pelo conceito de educação adotado por cada instituição, ou seja, a concepção de educação é que vai dar suporte à avaliação (MORTARA, 2010).

Já no plano educacional da Fundação Casa de Rui Barbosa, Carvalho (2007, p. 25) sinalizou que, idealmente, a avaliação “deve incluir, junto ao público-alvo, uma avaliação anterior ao projeto, durante e posterior a ele. Isso pode incluir a observação dos visitantes, pesquisas, questionários, grupos de discussão, comentários e painéis de consulta”.

Reiteramos que o estudo de usuários e a definição dos conceitos apresentam-se como etapas basilares na elaboração de um plano educacional e, certamente, orientaram a investigação realizada. A partir, por exemplo, da informação coletada no estudo de usuários de que o *site* da BIMM não era bem avaliado, realizamos alguns encontros com a empresa responsável, na tentativa de empreender algumas modificações (ainda que não tenha sido possível avançar). Na mesma perspectiva, a busca por uma integração eficaz entre as atividades lúdico-pedagógicas da BIMM não apenas no ambiente físico, mas também no ambiente virtual da Fundação, também mereceu destaque. Transitando pelo campo das mídias digitais, Gaspar (2012, p. 180) constata “perspectivas e possibilidades que se revelam merecedoras de investimentos

e pesquisas na área de empreendedorismo digital para museus”. Entretanto, por inúmeros entraves, esse projeto também não foi implementado e, no relatório final da pesquisa, apontamos algumas possibilidades de ação, ressaltando a importância de tornar esse ambiente o mais interativo possível e em diálogo com as atividades realizadas na BIMM. Também não conseguimos atender ao desejo dos usuários de que a BIMM funcionasse no final de semana, pois a instituição não tinha pessoal que pudesse assumir a tarefa, ficando apenas a recomendação.

Algumas considerações: retomando as discussões

A pesquisa aqui apresentada buscou destacar alguns dos caminhos adotados na construção de um plano educacional para uma instituição cultural. No caso específico da BIMM, procuramos preservar os princípios defendidos pelo patrono da Fundação – Rui Barbosa – no que diz respeito à formação do leitor, ao incentivo à leitura, à formação do cidadão. Suas ideias confirmam a relevância de um projeto como o plano educacional da BIMM – objeto desta investigação –, que valoriza a formação cultural e a leitura como um projeto político de construção de um espaço democrático, voltado para a formação de cidadãos leitores, fruidores e produtores de cultura.

Desde o início desta investigação, nosso intuito era: avaliar as atividades desenvolvidas na BIMM, ampliar o conhecimento dos usuários atuais e potenciais e de suas necessidades informacionais; identificar as atividades educativas e culturais adequadas ao perfil do público; fundamentar futuros projetos para a BIMM. Ainda que o percurso de pesquisa tenha sido alterado, ou talvez em decorrência desse desvio, consideramos que os objetivos iniciais foram alcançados.

Acedendo com a literatura pertinente, que ressalta que cada instituição deve construir o seu plano educacional, pois cada instituição é única, nossa intenção, com a construção deste texto, não foi apresentar um modelo, mas expor alguns dos caminhos percorridos e algumas das opções adotadas ao longo da elaboração da investigação, com o intuito de colaborar com outras instituições que pretendam construir um plano educacional.

Para além da formação do leitor, é preciso pensar que não há como ignorar a importância de espaços como a BIMM. Diante da degradação das relações humanas e

das novas configurações urbanas, locais como esse assumem efetivamente papel privilegiado na construção das relações (CASTRO, 1998; ASENSIO; POL, 2002).

No desenvolvimento desta pesquisa, constatamos a triste realidade encontrada em nosso país com relação à falta de hábito da leitura por parte de uma grande parcela da população. Pais, professores e bibliotecários, por vezes, acabam não proporcionando o contato de crianças e jovens com os livros.

Compreendemos que, embora vivamos em outro tempo, aspectos como a formação humana, cultural e artística e a democratização da cultura e da educação – ressaltados e defendidos na obra de Rui Barbosa – com certeza continuam sendo fundamentais em um campo que hoje se estende para além das instituições escolares. Assumir a formação humana de modo amplo também representa um papel a ser cumprido pelas instituições culturais.

Após dois anos de pesquisa, do aprofundamento teórico realizado, das ações desenvolvidas em decorrência da metodologia adotada, ressaltamos a necessidade de que a Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti seja um projeto da Fundação Casa de Rui Barbosa, que a sua importância junto à comunidade seja reconhecida e que se assuma a sua função social, cultural e educativa. Um dos maiores desafios, para toda instituição, é a formação de uma equipe qualificada para a execução das atividades e a consolidação de um setor educativo com propostas efetivamente planejadas para o bom atendimento ao usuário (MACHADO, 2009).

Mario de Andrade, no início do século XX, já destacava que a criação de bibliotecas populares apresenta-se como atividade fundamental para o desenvolvimento da cultura brasileira: “Não que essas bibliotecas venham resolver qualquer dos dolorosos problemas de nossa cultura [...] Mas a disseminação no pouco, do hábito de ler, se bem orientada, criará fatalmente uma população urbana mais esclarecida, mais capaz de vontade própria, menos indiferente à vida nacional” (ANDRADE, 1957, p. 71).

Referências bibliográficas

- ANDALOUSSI, Khalid El. *Pesquisas-ações: ciência, desenvolvimento, democracia*. Trad. Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSar, 2004.
- ANDRADE, Mário. Um depoimento de Mário de Andrade. *Revista do Livro*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, 1957.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARQUIVO DA FCRB. *Projeto de Criação da BIMM*. Processo no. 59/78, fl. 48, 1978.
- ASENSIO, Mikel; POL, Elena. *Nuevos escenarios en educación*. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad. Argentina/Buenos Aires: Aique, 2002.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BAPTISTA, Sofia; CUNHA, Murilo. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 12, n. 2, p. 168-184, 2007.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília/DF: Líber Livro. v.3, 2006.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.
- _____. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CARVALHO, Cristina. Plano educacional para instituições de memória: algumas reflexões e sugestões. *Revista do Mestrado de História – Vassouras*, USS, Vassouras, v.10, 2008.
- _____. *Relatório Projeto Elaboração do Plano Educacional da Fundação Casa de Rui Barbosa*, Convênio FAPERJ/FCRB, 2007.
- CASTRO, Lucia (Org.). *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1998.
- FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C & KAERCHER, G. (org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.
- GARCIA-CANCLINI, Nestor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

GASPAR, Ana. Iniciativas digitais em museus. In: MENDES, Luis (org.). *Reprograme: comunicação, branding e cultura numa nova era de museus*. Rio de Janeiro: Imã Editorial, 2012, p. 195-204.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Museums and Education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge, 2007.

_____. *The educational role of the museum*. London: Routledge, 2nd.ed. 1999.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf

LOPES, João. *A cidade e a cultura: um estudo sobre as práticas culturais urbanas*. Portugal: Edições Afrontamento: Câmara Municipal do Porto, 2000.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A Pedagogia de Rui Barbosa*. Org. de Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MACHADO, Maria Iloni. *O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida*. Tese de Doutorado, Unicamp: Instituto de Geociência, 2009.

MARQUES, Francisco. Contadores de histórias: aventura partilhada. In: MEC/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro. *A palavra reinventada: seus usos na educação*, Rio de Janeiro, ano XV, n.18, set.2005. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/salto>. Acesso em: 17 jun. 2010.

MASON, Timothy. *Gestão Museológica: Desafios e Práticas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: British Council: [Fundação} Vitae, 2004. Série Museologia; 7).

MORTARA, Adriana. Avaliar as ações educativas: como, para quê e por quê? In: *Anais Encontro Nacional da REM/RJ*, 1. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010.

NILSON, Lucia; GOUVEIA, Julia; FERREIRA, Stela. Apresentação da série Educação integral e intersectorialidade. In: MEC/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro. *Educação integral e intersectorialidade*, RJ, ano XIX, n.13, out. 2009. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/salto>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PILLAR, Analice. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mãe. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria (org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2009.

VIGOTSKI, Lev. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymar, 2009.

BEBÊS NO MUSEU: PROCESSOS, RELAÇÕES E DESCOBERTAS¹³

Maria Emília Tagliari Santos¹⁴

Resumo: Para refletir acerca da importância e da potência do contato das crianças entre zero e três anos com o acervo dos museus em suas diversas tipologias, o presente artigo propõe pensar as obras de arte, os objetos históricos, os elementos da fauna e da flora em suas classificações visuais e conceituais, entre tantos outros, como artefatos a serem descobertos desde a mais tenra idade. Além de algumas reflexões sobre o conceito de artefato, serão abordados recentes estudos acerca do desenvolvimento infantil e sua estreita relação com a cultura. A compreensão do bebê como um ser social que interage e aprende na cultura desde os primeiros meses de vida configura-se como eixo norteador para se pensar as possibilidades de ações desenvolvidas nos museus.

Palavras-chave: Museu, bebês, artefato, famílias.

Os artefatos como comunicadores da cultura

Tendo em vista o entendimento de que os conceitos sobre a humanidade bem como sobre a sua infância são construções históricas produzidas pelos seres humanos, Mello (2007) apresenta a humanização como o processo pelo qual os indivíduos se apropriam da cultura (que envolve, por exemplo, costumes, ciência, valores, instrumentos e linguagens) e desenvolvem as características e qualidades humanas "expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana" (MELLO, 2007, p. 86). Para a autora, essas aquisições humanas não são passadas por meio biológico ou genético, pois é na interação com os objetos criados na cultura e através da mediação de sujeitos mais experientes que as novas gerações vivem o processo de humanização.

Nesse sentido, é interessante trazer para o debate o conceito de artefato

¹³ Parte desse artigo foi apresentado no 5º GRUPECI, em Florianópolis 2016.

¹⁴ Mestranda em Educação (PPGE PUC-Rio), Graduada em Comunicação Social - Cinema (UFF) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância (GEPemCI PUC-Rio). Sua pesquisa concentra-se nas áreas de infância, estética, cultura, museus e educação. Atua profissionalmente como educadora em museus de arte. memiliats@gmail.com.

aportado por Wartofsky (1999). Segundo o autor, os artefatos são a materialização da *práxis* cognitiva humana e, enquanto tal, acumulam e transmitem informações das gerações precedentes. Nesta perspectiva, a atividade cognitiva possui uma história, não apenas o que conhecemos, mas como conhecemos está constantemente sendo construído pela humanidade com base na produção de conhecimentos anteriores. Então, o que é ser *humano* também é dado através dos artefatos, que podem se constituir em ferramentas, estruturas sociais ou modos de interação. Wartofsky (1999) afirma ainda que as invenções humanas dadas nos artefatos podem originar necessidades inéditas e, logo, estimular novas criações. Os artefatos podem ser modificados e ressignificados, inclusive via imaginação, dando origem a novas possibilidades.

Pensando o desenvolvimento infantil e o que denomina de evolução cultural cumulativa, Tomasello (2003, p.51) aponta o “efeito catraca” para ilustrar o acúmulo de modificações que os artefatos sofrem no transcorrer da história humana. Através desse efeito, cada geração agrega modificações e complexifica os artefatos encontrando diferentes soluções e criando novas necessidades. Tal complexificação dos instrumentos, das convenções sociais, dos rituais e das manifestações simbólicas faz com que esses abarquem gamas mais amplas de funções adaptativas. Segundo o autor, a constante inovação individual ou coletiva que se dá nos artefatos anteriormente criados só é possível pela capacidade humana de aprendizagem social. Os avanços e modificações acontecem por meio da colaboração, que pode ser virtual (a geração atual herda historicamente as inovações anteriores e pode compreender as intenções de quem as criou) e/ou simultânea (quando dois ou mais indivíduos trocam sugestões criativas para solucionar um problema).

É possível pensarmos, então, os acervos museológicos (sejam estes de natureza científica, histórica, ou artística) como artefatos que carregam consigo uma carga cognitiva e simbólica compartilhada e elaborada na sociogênese¹⁵, ou seja, na inventividade colaborativa. Não apenas os objetos expostos, mas a sua organização e classificação, assim como o próprio ato de selecionar tais elementos (que podem ser

¹⁵ A sociogênese se refere à história cultural.

objetos ou informações) podem ser considerados artefatos simbólicos que explicitam e selecionam aquilo que é exposto para ser lembrado e divulgado para a sociedade. Porém, tal curadoria não faz do museu um lugar de cristalização das produções e dos conhecimentos humanos. O museu é lugar de reflexão, de exercício de um olhar crítico no qual há a oportunidade de se colocar em diálogo passado, presente e futuro; no qual é possível refletir e elaborar coletivamente as ideias e intenções contidas nos artefatos (KRAMER, 2001).

Mello (2007) corrobora com essa linha de pensamento ao pontuar que os objetos possuem, acumuladas em si, qualidades socialmente criadas e desenvolvidas através da história. Segundo a autora, a apropriação das funções sociais de alguns desses objetos pode se dar pela mediação espontânea; entretanto, quando se trata de objetos mais complexos é necessária a mediação intencional. É também nessa relação com os indivíduos mais experientes que são apropriadas e internalizadas, de maneira dialética, as funções psíquicas tipicamente humanas como a fala, o pensamento, o controle das vontades, a imaginação e a função simbólica da consciência.

Para Vigotski (2009), memória, imaginação e criação são elementos que se entrecruzam constantemente. O autor reconhece a importância da capacidade humana de conservar hábitos e internalizar práticas sociais, entretanto, percebe como fundamental a habilidade de combinar e reelaborar as experiências anteriores que, como ressalta o autor, pode ser a experiência alheia, experiência anteriormente acumulada, na medida em que possibilita a criação do novo. O resultado da criação pode se dar tanto como um objeto no mundo, como numa construção mental (VIGOTSKI, 2009). Seguindo este raciocínio, percebe-se a importância da dimensão social, coletiva, na construção da teoria de Vigotski. A criança conserva ao mesmo tempo em que transforma a experiência e isso só pode acontecer com sua inserção na cultura, para que ela torne próprias as maneiras de sentir, pensar falar e agir.

A partir das reflexões dos autores supracitados, verifica-se a importância da mediação e das propostas voltadas para as crianças nas instituições culturais envolvendo seu acervo. Compreendendo a natureza dos artefatos é possível encará-los como objetos e conceitos que potencializam a experiência cultural e criativa das

crianças. Mas de que maneira um bebê pode interagir com objetos e conceitos presentes nas instituições culturais? Será que uma criança em seus primeiros meses e anos de vida é capaz de se relacionar com os artefatos?

Conhecendo a si, o outro e o mundo

As discussões a respeito da cultura, em especial da importância das formas simbólicas de comunicação e expressão, parecem um pouco distantes quando o olhar se volta para os bebês. O conjunto de artefatos aparenta ser, de modo geral, demasiado complexo para definir suas possibilidades de relação a serem estabelecidas com e pelas crianças bem pequenas. No entanto, algumas instituições culturais desenvolveram de maneira bem sucedida estratégias para receber e mediar os conceitos presentes em seus acervos para crianças entre zero e três anos. A compreensão dos modos de aprendizado e da importância das relações sensoriais e afetivas dos bebês é fundamental no processo de estruturação de encontros voltados para essa faixa etária.

Figura 1 – Programa *Culturebabies*



Foto: Divulgação - *Manchester Museums and Galleries Partnership*

De acordo com pesquisadores da área da infância (TOMASELLO, 2003; RAYNA; LAEVERS, 2011), algumas competências cognitivas dos recém-nascidos e das crianças bem pequenas só foram compreendidas principalmente a partir dos anos 1970 pela psicologia do desenvolvimento. Segundo Tomasello (2003), as competências de compreensão de objetos, de outras pessoas e da auto compreensão não são

perceptíveis no comportamento manifesto dos recém-nascidos e, portanto, por muito tempo acreditou-se que apenas crianças mais velhas possuíam diversas habilidades cognitivas.

Através de pesquisas que avaliam o comportamento visual de bebês, foi possível identificar que crianças de três e quatro meses são capazes de entender os objetos enquanto entidades independentes, assim como certas leis que regem sua conduta. Porém, como observado por Piaget, a manifestação dessa compreensão só ocorre geralmente por volta dos oito meses de vida. No que tange à compreensão dos outros sujeitos, já é bastante estabelecido que os bebês são seres muito sociais e, mesmo antes do nascimento, parecem estabelecer sintonia e estar em processo de se acostumar com a voz materna. Além disso, distinguem as pessoas como seres animados, diferentemente dos objetos (TOMASELLO, 2003).

A compreensão de si mesmo envolve as experiências com as entidades externas, ou seja, quando o bebê dirige suas atitudes ao meio físico e social ele vivencia a si próprio. Assim, os bebês aprendem a respeito de suas capacidades e limitações ao receberem respostas às suas ações. Um exemplo de vivência que evidencia uma limitação é quando um objeto de desejo da criança está num local muito alto exigindo uma postura instável no ato de alcançá-lo e, ao perceber, a criança desiste da ação. A exploração do próprio corpo também se relaciona com o processo de autocompreensão na medida em que o bebê encontra uma correspondência entre seu comportamento e o *feedback* perceptual (TOMASELLO, 2003).

Tendo em vista a importância das experiências sensoriais, a utilização de elementos que permitam uma experiência que extrapole a contemplação visual dos objetos expostos é um recurso recorrente na medição para bebês nos museus. Materiais como tecidos, objetos com diferentes texturas e comportamentos físicos, brinquedos, espelhos, lanternas e utensílios domésticos são algumas das possibilidades que vêm sendo exploradas pelos educadores. Entretanto, é importante refletir acerca da escolha desses materiais. A intencionalidade na seleção dos objetos é pressuposto para que sua inclusão contribua para a construção de sentido, para que o jogo sensorial esteja conectado com o acervo em questão.

Figura 2 - Elementos sensoriais usados na mediação / Naif para Nenés



Foto: Divulgação – Museu Internacional de Arte Naif do Brasil

A seleção dos objetos e materiais a serem experimentados pelos participantes pode estabelecer relações variadas à temática do museu e com os artefatos expostos. Por exemplo, a escolha pode ser pautada pela qualidade física – como forma, composição e textura –; por qualidades sensorial – como cor, qualidade luminosa e sonoridade – que remetam a metáforas evocadas pelo artefato (em especial quando se tratam de artefatos simbólicos); ou pela decomposição em unidades de seu funcionamento, no caso de artefatos mais complexos.

Figura 3 – Diálogo temático com o acervo / *Culturebabies*



Foto: Divulgação - *Manchester Museums and Galleries Partnership*

Figura 4 – Diálogo metafórico com a obra de arte / *No Colo*



Foto: Divulgação – Instituto Tomie Ohtake

Por volta dos nove meses, as interações dos bebês passam por uma revolução ao se estabelecerem em relações triádicas. Antes dos nove meses, os bebês interagem diádica com objetos e pessoas, o que significa dizer que não envolvem um

terceiro elemento na interação. Por exemplo, quando um bebê brinca com um chocalho ele concentra sua atenção apenas no instrumento, ignora outros elementos e/ ou pessoas ao seu redor. Segundo Tomasello (2003, p.85), o comportamento triádico proporciona uma incursão mais profunda do bebê na cultura, uma vez que parece indicar que a criança começa a compreender os outros como “agentes intencionais”. A respeito desse comportamento o autor discorre:

Mas entre nove e doze meses de idade começa a aparecer um novo conjunto de comportamentos que não são diádicos, como aqueles primeiros comportamentos, mas triádicos no sentido de que envolvem uma coordenação de suas interações com objetos e pessoas, resultando num triângulo referencial composto de criança, adulto e objeto ou evento ao qual dão atenção. O termo *atenção conjunta* costuma ser usado para caracterizar todo esse complexo de habilidades e interações sociais (cf. Moore e Dunham, eds., 1995). (TOMASELLO, 2003, p.85-86)

Sob um primeiro olhar, essa mudança nos modos de interação do bebê a partir dos nove meses pode parecer algo banal. Entretanto, o comportamento triádico evidencia uma coordenação de interações por parte do bebê; agora, ele acompanha o olhar do adulto e também é capaz de participar de interações sociais mediadas por objetos. Da mesma forma, o bebê começa a buscar captar a atenção de outras pessoas para entidades exteriores a ele através de gestos como apontar e gesticular com objetos para mostrá-los. Esses gestos podem ter intenções declarativas - quando o bebê deseja mostrar e sintonizar a atenção do adulto em determinada coisa ou acontecimento - ou imperativas - quando o bebê deseja que o adulto realize alguma ação específica (TOMASELLO, 2003).

Dessa forma, a presença dos elementos sensoriais não contempla sozinha os modos de aprendizado das crianças bem pequenas. A interação com os artefatos na relação com os adultos e/ou com seus pares é crucial para um envolvimento significativo dos bebês durante o seu contato com o acervo. Incentivar os acompanhantes a conversarem com os bebês e a apontarem elementos de seu interesse é um caminho para potencializar os momentos nas salas expositivas. A visita a um museu geralmente consiste em um momento de descoberta para todos ali envolvidos. O interesse genuíno e os afetos envolvidos no encontro com os artefatos

propicia descobertas compartilhadas que fortalecem as conexões entre adultos e bebês ali estabelecidas. O ímpeto por compartilhar emoções e sentidos motiva o aprendizado infantil desde a mais tenra idade. Ou seja, o aprendizado de uma nova habilidade não se dá apenas como um fim em si, mas geralmente está associada à expressão e à partilha de significados (TREVARTHEN, 2011).

Figura 5 – Engajamento afetivo na exposição/ No Colo



Foto: Divulgação – Instituto Tomie Ohtake

A atenção conjunta é um comportamento fundamental para que o bebê capte o aspecto intencional dos artefatos, percebendo que esses foram criados como mediadores estratégicos para solucionar certos problemas e atingir determinados objetivos (TOMASELLO, 2003). Fazer uso das estratégias comportamentais e cognitivas alheias gera uma maneira de aprender completamente nova, caracterizando-se por ser uma aprendizagem cultural. Essa revolução tem para os bebês “consequências surpreendentes em relação a como aprendem a interagir com objetos e artefatos, a como aprendem a se comunicar gestualmente com os outros e a como aprendem a pensar sobre si mesmos” (TOMASELLO, 2003 p. 109).

O movimento dialético entre o “eu” e o “outro” é um processo fundamental para a construção pela criança da sua compreensão do mundo, uma vez que essa construção é mediada pela compreensão dos outros dos acontecimentos e das coisas. Posteriormente, a criança poderá compreender as perspectivas “das outras pessoas

incorporadas nos artefatos materiais e simbólicos criados por pessoas muito afastadas no tempo espaço” (TOMASELLO, 2003 p. 129).

Dessa forma, os objetos passam a ter, além de suas potencialidades sensório-motoras, potencialidades intencionais que estão diretamente relacionadas com o uso intencional que os outros fazem dele. Essas primeiras percepções das potencialidades intencionais dos objetos e de artefatos serão, mais adiante, a base para o jogo simbólico das crianças pequenas, pois, já compreendendo os usos convencionais e intencionais dos artefatos, a criança estabelece um intercâmbio entre os distintos usos convencionais e os diversos objetos de maneira lúdica (TOMASELLO, 2003). Por exemplo, uma criança pode fazer de um sapato um pequeno carro para passear com suas bonecas; o jogo simbólico não se dá pela incompreensão do uso intencional e convencional do sapato, mas pela capacidade de extrair as potencialidades dos artefatos carro e sapato e brincar com elas conscientemente.

O museu também pode ser compreendido com espaço de imaginação e ludicidade que amplia o repertório estético e simbólico das crianças (LEITE, 2014). O jogo simbólico pode estar presente nas ações voltadas para os bebês através da criação de narrativas e de convites a brincar com os sentidos e funcionalidades dos objetos. A música e o jogo com palavras são outras formas extremamente sofisticadas de interagir com o acervo e provocar trocas sensíveis entre os participantes. O entendimento da importância da utilização de diversas linguagens na mediação não significa, porém, corroborar com uma possível substituição do encontro direto com o acervo. Conceber propostas que não estão perpassadas pelos conceitos presentes nos artefatos é passível de um esvaziamento das potencialidades do espaço museal (CARVALHO, 2010).

Considerações finais

Experiências como a interação criativa e afetiva entre pais e crianças, o aprendizado de novas habilidades e a instigação da curiosidade são fundamentais para um desenvolvimento consistente na linguagem, na comunicação e na dimensão social (envolvendo a parentalidade, a saúde emocional, o bem estar e a formação de vínculos) das crianças. Tais experiências são passíveis de serem vivenciadas nos

museus (MAIR; MAIR; BILLSON, 2012). Entretanto, para muitos grupos sociais algumas barreiras sociais e psicológicas precisam ser rompidas para que se constitua uma assiduidade em programas culturais. O contato com profissionais bem qualificados que saibam identificar as demandas dos novos visitantes (em especial daqueles pertencentes a segmentos tradicionalmente marginalizados dessas instituições, como é o caso dos bebês), além da acolhida amigável por parte de toda a instituição, promovem uma inserção maior nesses espaços.

Compreender os processos de aprendizado dos bebês e sua relação dialética com as outras pessoas e o mundo é pressuposto para pensarmos a inserção e o acolhimento dos bebês e seus acompanhantes em espaços da cidade como os museus. Se o que é ser criança é construído historicamente, como um artefato cultural, esse entendimento afeta quais espaços a sociedade irá conceber como sendo pertinentes à presença das crianças (no caso deste estudo mais especificamente a presença dos bebês) e os modos de ação infantil ali permitidos ou desencorajados. Sendo assim, não é apenas o mundo interior, subjetivo do indivíduo criança que se constrói em relação com a cultura, mas também o mundo concreto composto por instituições, normas e arquiteturas permeadas por certos modos de interação e atitudes desejáveis ou passíveis de punição (WARTOFSKY, 1999). É nas brechas desse mundo que a criança irá atuar.

O encontro com os bebês desafia os modos já instituídos de se estar no museu provocando, desse modo, uma ampliação do repertório educativo. Portanto, as pesquisas realizadas pelos educadores das instituições culturais na elaboração das propostas de mediação para bebês podem contribuir não apenas para a constituição de uma linguagem e estratégias específicas para esse público, mas também reverberar em sua atuação com o público em geral. Foi nessa perspectiva e tendo em mente o direito de todos os cidadãos ao acesso à cultura que o presente artigo buscou sinalizar possíveis direções para a compreensão das especificidades e do desenvolvimento de propostas de mediação do público até três anos nas instituições culturais.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Cristina. Uma pedagogia da visita: “vou estalar os dedos quando for para sair”. In: I Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro; *Anais*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010.

KRAMER, Sonia. Produção Cultural e Educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel F. (orgs.) *Infância e produção cultural*. 2.Ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LEITE, Maria Isabel. Museu e criança pequena, relação possível e desejada. In: MUSEU LASAR SEGALL. *I Seminário Museus e bebês*. p.09. São Paulo, 2014.

MAIR, Liz; MAIR, Sara; BILLSON, Adam. *Engaging Under Twos and Parents / Carers* Museums and Galleries Pilot Final Report. The Manchester Museum & The Whitworth Art Gallery, 2012

MELLO, S. A. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*. v. 25, n. 1, 83-104 Florianópolis: Perspectiva, jan./jun. 2007.

RAYNA, Sylvie; LAEVERS, Ferre. Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies' side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19:2, p.161-172, 2011.

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TREVARTHEN, Colwyn What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, v.19:2, p.173-193. 2011.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico* – livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

WARTOFSKY, Marx. A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo. In: KOHAN, Walter Omar & KENNEDY, David (orgs). *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro*. Vol III. 2a Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CRIANÇAS E CONVERSAS SOBRE UMA EXPOSIÇÃO INTERATIVA

Adriana Vicente da Silva de Souza¹⁶

Resumo: Uma das dificuldades encontradas nos museus, que se propõem interativos, reside na avaliação do impacto de suas atividades junto ao público. Ao realizar práticas de divulgação científica pautadas em um conceito que pressupõe a provocação, o estímulo, o despertar de interesses, faz-se fundamental a criação de mecanismos para entender a percepção, em especial de crianças e jovens, que acontece após a visita ao museu. O artigo apresenta um exercício para a criação de uma metodologia de avaliação de exposições interativas por meio da percepção do público, acerca de uma exposição, algum tempo depois de sua visitação. A experiência teve por base a exposição *Caminhos do passado, mudanças no futuro*, realizada na Casa da Ciência da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

Palavras chave: Museus de Ciências, exposição, interatividade, avaliação.

Introdução

Museus e Centros de Ciência Interativos são espaços de popularização da ciência onde se desenham exposições e se planejam atividades com o objetivo de provocar a curiosidade científica. A interpretação e a reação do visitante são processos dos mais importantes dentro da dinâmica desses espaços.

Tendo em vista esses pressupostos, uma exposição só se realiza por meio da interação do público com a mesma. Cada vez mais, os Museus e Centros de Ciência Interativos concebem suas exposições e planejam suas ações tendo em vista as experiências que querem provocar. A atividade é pautada na provocação de vivências e reflexões em torno de temas próprios da ciência. As reações, emoções e sentimentos

¹⁶ Produtora Cultural na Coordenação de Extensão do Instituto de Geociências da UFRJ e Museu da Geodiversidade. Atuou como coordenadora do Setor Educativo da Casa da Ciência da UFRJ. Mestre em História da Ciência e Epistemologia pelo HCTE/UFRJ.

derivados das experiências vividas pelo visitante marcam e constroem o espaço museal.

Uma das fragilidades que é detectada nos Museus e Centros de Ciência Interativos do Brasil¹⁷ refere-se à avaliação do impacto das atividades dirigidas ao público. Destes, poucos declaram promover algum tipo de avaliação junto a seus visitantes e os que a realizam, em geral, o fazem no espaço do museu, logo após a visita.

Por conta desse cenário, será aqui apresentado um exercício de como poderia ser realizada a avaliação de uma exposição interativa – ou seja, o embrião de um modelo. A realização da avaliação, sobre a percepção do público, teve como base a exposição temporária *Caminhos do Passado, Mudanças no Futuro*, em cartaz na Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, no período de outubro de 2007 a abril de 2008¹⁸. O objetivo do exercício executado, algum tempo após a visita à exposição, foi o de detectar o que, sobre a exposição, havia “ficado na cabeça” de uma parcela dos visitantes, em especial crianças em fase escolar. A experiência se processou com alunos da Educação Básica.

Sobre a Exposição

A exposição *Caminhos do Passado, Mudanças no Futuro* tratou das transformações geológicas ocorridas no planeta Terra e que deram origem à atual configuração das terras onde se localiza o território brasileiro, dando “sustentação” a tudo que se desenvolveu e se preservou posteriormente: fósseis, bacias sedimentares, etc..

Composta de ambientes cenográficos integrados com objetos de acervo científico, objetos manipuláveis e multimídias, a exposição pretendeu discutir a diversidade da paleoflora e paleofauna da região e as transformações ambientais geradas no transcorrer

¹⁷ Neste trabalho, são considerados Museus e Centros Interativos, aqueles que se auto-reconhecem como tal em pesquisa realizada no Brasil. SOUZA, Adriana V. S. *A ciência mora aqui: reflexões acerca dos museus e centros de ciência interativos do Brasil*. Dissertação de mestrado, HCTE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em www.casadaciencia.ufrj.br.

¹⁸ A exposição itinerou por algumas cidades brasileiras, após o período de apresentação na Casa da Ciência. O MiniSite da exposição pode ser acessado em: www.casadaciencia.ufrj.br

do tempo geológico, até o presente. Para sua concepção foi proposta uma “sensibilização” do público por meio de seu desenho e da compreensão das mudanças pelas quais passou nosso planeta, visando contribuir para transformar o futuro através do conhecimento científico (nesse caso, o geológico). Os recursos utilizados para o tratamento do tema pretendiam suscitar no visitante a compreensão do caráter dinâmico da Terra, com a apresentação dos principais eventos de modificação no processo da história geológica. Apresentou, ainda, um panorama da extensa variedade de materiais e aplicações de produtos a partir do petróleo, desde objetos do cotidiano até materiais desenvolvidos com novas tecnologias para outros fins.

Sobre as Conversas e o estudo

A partir da proposta expositiva, procurou-se realizar um exercício de investigação que desse uma visão das percepções, de uma parcela do público, sobre a exposição interativa. Do público visitante, foram selecionadas para a abordagem as crianças em fase escolar, e a avaliação foi feita cerca de dez a 15 dias após a visita. As questões de investigação foram: O que os estudantes lembravam depois de um tempo após a visita? A que aspectos da exposição se referiam? Os aspectos percebidos pertenciam a que recursos interativos e instrumentos utilizados?

Outro aspecto, pretendido com a observação, era o de perceber se a visita havia provocado uma mudança de vocabulário nas crianças e se elas haviam incorporado conhecimentos específicos sobre o tema exposto.

Metodologia

A partir do quadro de marcação de visitas escolares à exposição, selecionaram-se algumas escolas que pudessem contribuir para a pesquisa. Os contatos foram realizados de dez a 15 dias após a visita, e nossa chegada à escola se deu quase que imediatamente ao contato (um ou dois dias depois). O procedimento visou evitar que, o fato dos estudantes saberem que seriam indagados sobre a exposição, influenciasse demasiadamente no resultado da abordagem.

A ida até as escolas teve por fim levantar que aspectos da exposição permaneciam na memória das crianças: que objetos lembravam e que recursos interativos haviam

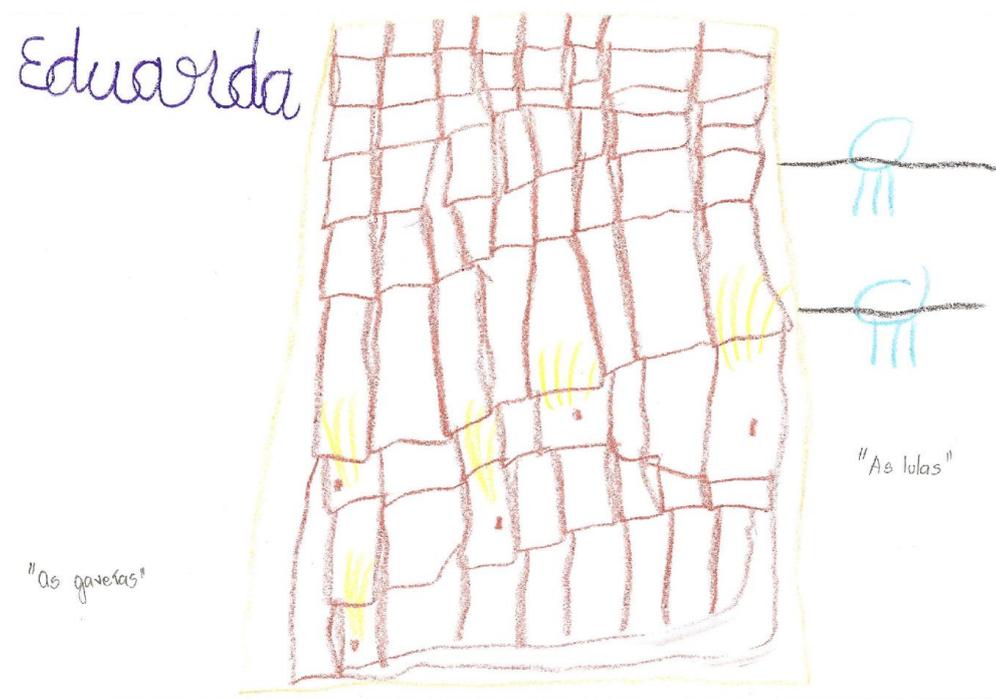
despertado o interesse. A abordagem foi realizada no ambiente escolar. Ao todo, 108 crianças do pré-escolar ao 9º ano foram entrevistadas e produziram desenhos ou pequenos textos sobre a visita.

Nas escolas, procurou-se conversar com as crianças de forma “relaxada” sobre a visita. As crianças estavam em grupo e, na maioria dos casos, sentadas no chão. As professoras ausentaram-se da sala para que se pudesse ficar à vontade com as crianças. Cada turma foi entrevistada separadamente. Sugeriram-se as seguintes perguntas para a conversa: O que você mais gostou na exposição Caminhos do Passado, Mudanças no Futuro? Por quê? / O que você não gostou? Por quê? / O que mais você lembra da exposição?

Todas as conversas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. As questões não tinham como propósito configurar juízo de valor à exposição, mas tão somente incentivar a fala das crianças sobre o que haviam visto para, a partir daí, perceber o que tinha ficado como lembrança da visita. A escolha por questões abertas se deu porque não se desejou induzir as respostas das crianças. Acreditou-se que se fosse perguntado a elas “o que havia no globo da exposição?”, por exemplo, além de estar induzindo que falassem sobre o globo, elas poderiam inventar coisas sobre ele só para poderem participar da conversa. Como mencionado anteriormente, foi solicitado, ainda, que os estudantes desenhassem ou escrevessem um pequeno texto sobre a exposição.

Posteriormente, foi realizada a construção de categorias, tendo por base as respostas das crianças, os desenhos e os pequenos textos. Ao ouvir as entrevistas, decidiu-se criar categorias que fizessem uma conexão entre as lembranças e os recursos interativos utilizados na exposição. As categorias abrangeram grupos de respostas relativas ao tipo de recurso interativo utilizado. Por exemplo, as declarações referentes a “túnel” e “floresta” foram englobadas na categoria “Composições e recursos cenográficos”.

Através dos registros das crianças percebeu-se que muitas delas provavelmente haviam incorporado novos conhecimentos sobre o tema, fazendo uso inclusive de vocabulário específico relativos aos assuntos da ciência, tratados na exposição como “Baurusuchus” e “cefalópodes”. Seguem alguns exemplos:



Desenho: "As lulas" e "As gavetas"



Fotos: painel e objetos da exposição

OBS. Desenho de uma criança da Educação Infantil seguido de fotos da área da exposição ao qual o desenho se refere.

Resultados obtidos

Dentre os itens que as crianças "mais gostaram", aqueles pertencentes às composições cenográficas apareceram em primeiro plano (41 citações). A floresta (18) e o túnel (22) foram os mais citados. Os objetos de acervo científico ficaram em segundo lugar

na preferência (26 citações) e, dentre eles, o maior número de citações foi para os fósseis em geral (16) e os troncos fossilizados (7). As crianças escreveram que adoraram “ver os pedaços de madeira de um milhão de anos” e “fazer uma viagem no tempo”. Também citaram que gostaram de ganhar um vidrinho de petróleo ao final da exposição (5).

Dentre os itens que as crianças menos gostaram, são citados novamente recursos cenográficos (27 citações), como a floresta (10) e a sala do âmbar (13), esta segunda mais citada pelos menores. Os motivos apontados foram: o medo, nos dois casos, e o cheiro, no caso da floresta. Ao serem perguntados sobre o que mais as crianças lembravam da exposição, os objetos de acervo científico aparecem em primeiro lugar (36 citações). Os fósseis de animais são os mais apontados (21), seguidos do tronco fossilizado (09), referenciado como “pedra grande”.

Os recursos cenográficos (41) e os objetos de acervo científico (36) encontram-se amplamente presentes nos desenhos. Cefalópodes, réplicas de fósseis e a estrutura da Terra, antes da separação dos continentes, foram desenhados. A réplica inacabada de um titanossauro, na entrada da exposição, foi desenhada muitas vezes com uma coluna vertebral imensa e, uma criança chegou a batizá-la de “Pescossauro” em seu desenho. Algumas crianças desenharam o âmbar, bem pequeno, em suas mãos. Duas crianças se desenharam dentro de uma pedra – como que se transformando em fósseis.



Desenho: “Pescossauro” – Aluno da Educação Infantil



Desenho: “Eu, a pedra e a Casa da Ciência” – Aluno da Educação Infantil

Curiosamente, muitas crianças declararam sentir medo da floresta e da sala do âmbar mas, mesmo assim, declararam gostar da floresta. O túnel foi a área mais desenhada.



Desenho: “O túnel por dentro” – Aluno do primeiro segmento da Educação Básica



Desenho: “petróleo e derivados” – Aluno do 1º Segmento da Educação Básica

As crianças declararam, ainda, que “foi legal descobrir que o petróleo fica na pedra”. Em seus desenhos, algumas figuraram imagens que pertenciam ao vídeo que compunha a exposição: um desenho animado que representa a extração do petróleo e seus derivados.

Comentários acerca dos resultados obtidos

Inicialmente, o exercício não objetivou a avaliação da exposição em si, mas conhecer, somente, o que tinha “ficado na cabeça” das crianças após a visita, e a partir disso observar as possibilidades de análise com os dados obtidos durante a abordagem das crianças nas escolas. Após a fase de categorização dos registros, percebeu-se que estes poderiam ser agrupados em torno dos recursos interativos que compunham a exposição.

Ou seja, através da percepção das crianças, verificou-se que mecanismos de interatividade foram mais eficientes sob o ponto de vista da percepção do público. Ao compararmos todas as categorias de respostas foi observado que, dos recursos utilizados na exposição, como um convite à interatividade, foram apontados os seguintes, apresentados no gráfico 1:

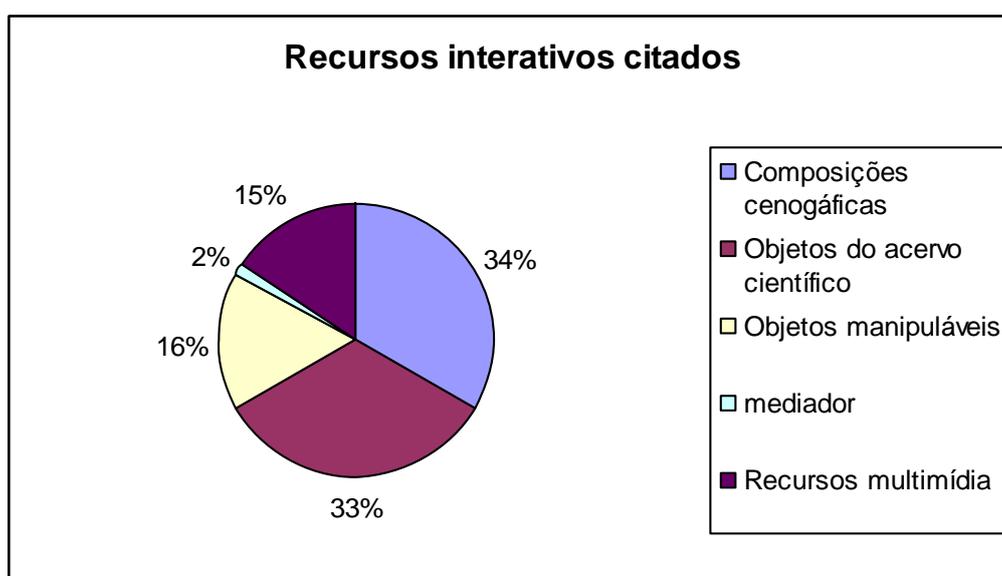


Gráfico 1

Pode-se observar pelas respostas que os recursos mais citados foram os pertencentes à cenografia da exposição, com valores similares aos objetos científicos. Ressalta-se, mais uma vez, que essa exposição valoriza a cenografia, e que os objetos científicos distribuídos no espaço e inseridos em contextos cenográficos, provavelmente interferiram de forma significativa na percepção das crianças.

Os objetos manipuláveis, nesse caso, construídos especialmente para a exposição, foram pouco citados (16%). Três deles não tiveram qualquer citação. Pode se supor que, na manifestação das crianças, em relação à conceitos encontrados em mais de um dos aparatos, podem ter influenciado as falas. Verificação que, entretanto, o instrumento de pesquisa não alcançou.

Em relação à incorporação de conhecimentos e vocabulários próprios do tema da exposição, pode-se perceber que muitas crianças chegaram a declarar que “a Terra tem milhões de anos” e, através das falas, algumas observaram, inclusive, que ela se

transforma. A palavra “fóssil” e a ideia de que o petróleo fica na pedra também foram citadas, como se pode perceber na tabela 1, a seguir:

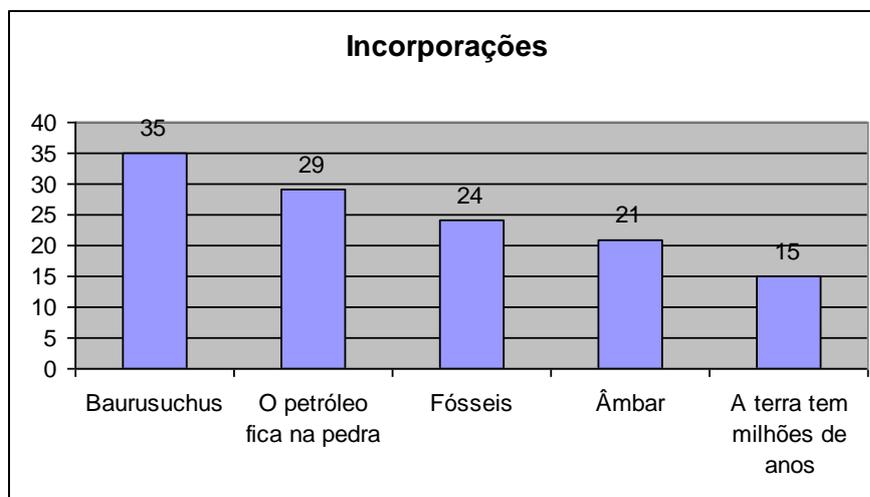


Tabela 1: Obs. Dentro do universo das 108 crianças entrevistadas

O exercício avaliativo contribuiu para que se percebesse, em linhas gerais, o que havia sido absorvido por parte das crianças que visitaram a exposição. O objetivo do exercício não previa um aprofundamento maior nessa questão e, por esse motivo, as questões foram tão abertas. Também, não se desejou induzir as respostas e se procurou um instrumento amplo que pudesse apontar possibilidades de desdobramento do trabalho realizado.

As limitações encontradas foram muitas. Algumas escolas particulares recusaram o convite para participar da avaliação. Acredita-se que um item que poderia ser melhorado seria equilibrar a amostra entre escolas públicas e particulares e comparar os resultados. Os resultados também não foram comparados entre faixas etárias, o que poderia revelar outras percepções. Todas as atividades foram realizadas em grupo, e os desenhos foram produzidos após as conversas, o que nos leva a crer que os desenhos podem ter sido induzidos pela conversa. Por um lado, isso é positivo, porque, provavelmente, após a discussão em grupo, algumas crianças desenharam coisas levantadas por outras, que talvez não tivessem lembrado se não fosse a ajuda dos colegas. Mas, observou-se, também, que durante o ato de desenhar, elas dificilmente conversavam entre si. O desenho foi uma realização individual fruto de uma ação coletiva.

Considerações Finais

Consideramos esse estudo tão somente um exercício de como poderia ser feita uma avaliação de percepção do público sobre uma exposição interativa. Além, da importância de incorporar práticas avaliativas entre as atividades regulares dos Museus e Centros de Ciência Interativos, pareceu adequado realizar práticas que pressupõem o olhar do outro, criando mecanismos que auxiliem observar como esse olhar está se dando. Um aspecto significativo do exercício é o de ter sido realizado cerca de dez a 15 dias após a visita, permitindo recolher o que ficou da exposição na memória das crianças após algum tempo depois da visita a exposição. Enfim, o exercício acena para uma possibilidade e um ponto de partida factível para a discussão acerca de mecanismos de percepção do público em exposições interativas.

Referências bibliográficas

CAPOZOLI, Ulisses. A divulgação e o pulo do gato. In: MASSARANI, Luisa. MOREIRA, Ildeu de Castro. BRITO, Fátima (Org.). *Ciência e Público*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002.

COLINVAUX, Dominique. “Museus de ciências e psicologia: interatividade, experimentação e contexto”, *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, vol.12, pp.79-91, 2005.

CURY, M. X. *Exposição: análise metodológica do processo de concepção, montagem e Avaliação*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: ECA/USP, 1999.

CURY, M. X. Museus e Centros de Ciências: Comparando suas características. Material Didático. *Curso Planejamento, Concepção, Montagem e Avaliação de Exposição ministrado na Casa da Ciência*. UFRJ, 1 p. digitalizada, 1997.

MASSARANI, Luisa. *Depoimentos de divulgadores de ciência no Brasil*. v. 1, CD- ROM. Centro de Estudos do Museu da Vida/Fiocruz. Rio de Janeiro. 2005.

_____; TURNEY, Jon; MOREIRA, Ildeu de Castro (orgs.). *Terra Incógnita; a interface entre ciência e público*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent: UFRJ, Casa da Ciência: Fiocruz, 2005.

_____; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO; Fátima. *Ciência e Público; caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002.

OPPENHEIMER, F. *A Rationale for a Science Museum*. *Curator*, XI/3, 1968, pág.1-4.

SOUZA, Adriana Vicente da Silva. *A Ciência Mora Aqui: reflexões acerca dos Museus e Centros de Ciência Interativos do Brasil*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: HCTE/UFRJ, 2008.

REFLETINDO SOBRE VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA PARA PENSAR A ACESSIBILIDADE DE CRIANÇAS SURDAS EM MUSEUS

Ana Luísa Antunes¹⁹

Resumo: A contribuição para a discussão será a partir da experiência de uma professora que atua na Educação Infantil com uma turma de alunos surdos de 5 anos. A proposta será discutir vivência e experiência a partir de Walter Benjamin com olhar sensível ao potencial pedagógico do espaço do museu para que os professores reflitam sobre o que podem proporcionar aos seus alunos de Educação Infantil neste espaço. Trataremos de questões referentes à adaptação do museu para receber visitas de crianças pequenas afirmando a necessidade da língua de sinais como forma de acessibilidade para crianças surdas. Destacamos a importância da Libras (Língua Brasileira de Sinais) no museu e as possibilidades lúdicas antes, durante e depois da visita.

Palavras-chave: Educação Infantil. Surdos. Língua de sinais. Museu

Pretendo neste texto realizar um ensaio, no sentido atribuído por Larrosa (2003) que o concebe como um texto que se situa na zona de travessia entre ciência e arte, conhecimento e imaginação, objetividade e subjetividade. Trago para o centro do debate a minha experiência de visita a museus como professora de crianças surdas.

Este ensaio tem o tom da escrita da experiência que para Larrosa (2003) problematiza o que lê e escreve num movimento de desdobrar e de tecer palavras sem pretensão de incutir ao leitor protocolos de aceitação ou de posicionamento diante da existência ou não de uma verdade. Como nos diria Adorno (2003 p.30 apud LARROSA, 2003 p.114), “Da densidade dessa tessitura depende a fecundidade dos pensamentos” e, deste modo, eu pensarei a seguir a potencialidade do desenvolvimento infantil proporcionado pela visita das crianças pequenas aos museus.

Compartilho minha experiência enquanto professora na Educação Infantil atuando com uma turma de crianças surdas de 5 anos em uma escola bilíngue.

¹⁹ Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente é doutoranda em Educação pela PUC-Rio e professora da Educação Básica do INES.

Na minha escola é em Libras que os alunos são estimulados para o aprendizado. Na Educação Infantil buscamos a construção da linguagem e da significação do mundo por meio da Libras.

Atuo em uma escola bilíngue para surdos na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é utilizada como primeira língua (L1) para comunicação e instrução das crianças surdas e o aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua (L2), na modalidade escrita.²⁰ Ela atende alunos surdos, com diversos níveis de surdez, desde a Educação Infantil, a partir de 3 meses de idade, até o Ensino Superior, possuindo graduação e pós-graduação na área da Educação.

Sem nada posterior a ela, a proposta bilíngue tem sido apresentada como a mais aceita dentro da comunidade surda sendo inclusive amparada pela Lei de Libras nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e o Decreto nº 5.526/2005 que garante aos surdos o direito a comunicação e instrução por meio da Libras com obrigatoriedade do ensino da língua de sinais nos cursos de licenciaturas e de Fonoaudiologia e como optativa nos demais cursos de Educação Superior e Profissional.

A necessidade de comunicar apresentada pelas crianças e as possibilidades de trabalho na Educação Infantil com as curiosidades e as descobertas das crianças impulsionaram minhas reflexões sobre vivência e experiência levando algumas de minhas aulas para espaços fora da sala de aula²¹.

Utilizo aqui valiosas reflexões e interlocuções sobre Walter Benjamin que tive durante meu doutorado com a querida professora Sônia Kramer em uma disciplina de estudos sobre a obra do autor. Neste artigo irei me deter a ideia de vivência e experiência para explorar o significado da criança no museu. Parto da significação da minha experiência para encorajar meus colegas de profissão em propostas lúdicas com suas turmas de Educação Infantil em museus.

W. Benjamin nos textos sobre Baudelaire, “Experiência e pobreza” e “O narrador” denuncia o definhamento da experiência na modernidade e a necessidade

²⁰ Saber mais em “Primeira Língua e Constituição do Sujeito: Uma transformação Social”, artigo de LODI (2006). Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=25>. Acesso em: 2/11/2016.

²¹ Apesar de narrar aqui a experiência em museus, as reflexões que trago aqui serviram também para apropriação de outros espaços com as crianças para descobertas.

da reconstrução da experiência que passa pela linguagem, pela interlocução, pelo estar com o outro e se constituir pela palavra do Outro que nos alcança e de alguma forma nos afeta. Aliás, a palavra que afeta e de alguma forma nos provoca é de acordo com Vigotsky e Bakhtin o que constitui o sujeito e seus modos de estar no mundo numa relação dialógica que é intermitente²² (JOBIM e SOUZA, 2012).

Benjamin ressalta a incapacidade dos sujeitos narrarem acontecimentos memoráveis. As fontes de informação transformam tudo em instante, a instantaneidade dos acontecimentos nos dispersa e transforma tudo em mera vivência. Na era capitalista a experiência se torna escassa e observa-se a minimização da memória coletiva.

O museu tem estado cada vez mais aberto para a recepção de crianças e pessoas com necessidades especiais (NE), mas nem sempre sabemos aproveitar este espaço que é nosso e que narra memórias. Apesar das conhecidas dificuldades de acessibilidade, considero que a nossa ocupação desses espaços com crianças pequenas e pessoas com NE contribuem para uma reflexão institucional e para a construção de iniciativas como o Museu de Ideias²³ que proporciona reflexão, parcerias e mobilização de ações para tornar os museus cada vez mais acessíveis.

Devemos ter a consciência de que promover a acessibilidade implica a inclusão social de diversos públicos independentemente de suas diferenças e isso implica sensibilidade e tal sensibilidade só acontecerá se estivermos demandando mudanças desses espaços visitando-os/ocupando-os e mostrando as necessidades implicadas em nossas diferenças.

Considero que a própria mudança de paradigma dos museus foi extremamente necessária para uma nova abordagem pela acessibilidade e divulgação do conteúdo de seus acervos para a recepção dos diversos públicos.

Se em 1956, para o Comitê Internacional de Museus (ICOM)

²² Muitas vezes os sujeitos se dão como prontos, mas subjetivamente eles continuam sendo afetados pelo mundo social ao seu redor. O sujeito é polifônico por natureza e a linguagem é uma dimensão perceptível do movimento dialógico nas cadeias de interdependência da esfera social (BAKHTIN, 1988). Benjamin (2012 p.162) ao comentar o final da obra "O processo" como formas de "interpretação de si" do Kafka, da produção de apagamentos e da redenção como última forma de evasão, comenta "Eles não respondem à pergunta, mas há indícios que eles tenham sido afetados por ela.". A palavra de fato é capaz de penetrar na subjetividade do sujeito e de alguma forma constituir-se em experiência.

²³ Ver mais em <http://www.museus.gov.br/acessoainformacao/o-ibram/>.

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.

Em 2001 passa a ser:

Instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade.” (ALEXANDRE; CARVALHO; LOPES, s/d p.16)

Assim, entendo os museus como um lugar de todos. Lugar de intertextualidade, de construção e negociação de sentido, é que senti cada vez mais a necessidade de ocupar o espaço do museu com meus alunos surdos; crianças pequenas que ainda estão construindo suas hipóteses sobre o mundo. Que ainda estão descobrindo uma língua para comunicar seu sentir e seu pensar e que possuem a suavidade de imaginar e criar para significar tudo que ao seu redor, tudo que vê e tudo que toca. Em tudo um aprendizado! E para crianças surdas a vivência, o visual, é muito importante para a construção do conhecimento. Especialmente quando pequenos, quando ainda não possuem a sua L1 estruturada para a interlocução.

Trago uma definição poética de "O que é um museu"? feita pelo IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus) para dialogar com meu texto e meu contexto.

Os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. Os museus são conceitos e práticas em metamorfose. (IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus)²⁴

Pensando em conceitos, práticas e metamorfoses que considero esse espaço tão relevante para as crianças. Para instigar reflexões, causar o espanto do novo, incomodar, sensibilizar, etc..

Mas dá para levar a criança pequena ao museu? Entre o real e o ideal, percebo que em geral as crianças não podem tocar nas coisas; não podem expressar suas emoções (gritos, agitação, etc.); e muitas vezes, as crianças pequenas surdas não

²⁴ Disponível em <http://www.brasil.gov.br/cultura/2010/01/instituto-brasileiro-de-museus-apoia-trabalho-das-instituicoes>.

possuem vocabulário para acompanhar a interpretação em Libras com algumas exceções²⁵.

Quando digo pessoas surdas no museu pensa-se logo na Libras como meio de proporcionar a acessibilidade. E sim, ela é fundamental! Mas quando estamos pensando em um grupo de crianças é necessário que a Libras tenha sido pensada de forma adequada para esse público, adequando linguagem e, sempre que possível, contando com o setor educativo para realizar a adaptação do programa pedagógico da visita guiada no museu.

O ideal para crianças pequenas seriam espaços para vivência sensorial; espaços educativos (internos e externos) com a presença de atividades lúdicas e diversificadas adequadas às necessidades específicas dos surdos; intérpretes de Libras ou profissional surdo com narrativa/abordagem educativa adequada a crianças surdas.

Mas nem sempre é possível contarmos com cada um ou todos esses recursos. A pergunta que sempre fica no ar é: será que os museus estão preparados para receber crianças pequenas? E se esses pequenos ainda estão na fase de aquisição da linguagem (no nosso caso da Libras), como fazer? Vale a pena levar crianças pequenas (surdas ou ouvintes²⁶) no museu mesmo sabendo da carência de alguns recursos para acessibilidade delas ao acervo?

Nem sempre contamos com as condições que gostaríamos, mas isso não inibe nossa vontade de levar as crianças aos museus.

Sempre que podemos, contamos com a presença de intérpretes ou professores surdos para mediação dos conteúdos das exposições. No entanto, mesmo quando não contamos com esse apoio, consideramos que levar as crianças para museus proporciona vivências que poderão ser apropriadas e reelaboradas pelas crianças.

O ideal é sempre elaborar espaços e atividades educativas pensando na diversidade e acessibilidade das crianças. No entanto, resolvi considerar os ensinamentos de Walter Benjamin sobre vivência e experiência para criar um movimento de oportunizar a aprendizagem autônoma, livre das crianças.

²⁵ Há guias e intérpretes que com conhecimento do acervo e conhecimento das especificidades implicadas na surdez, em especial crianças pequenas surdas, que são capazes de adequar o vocabulário e também a forma de apresentar o acervo sem prejuízo da compreensão e constrangimentos.

²⁶ Neste contexto caracterizamos surdos como usuários de língua visual-espacial (língua de sinais) e ouvintes como usuários de língua oral-auditiva.

Em alguns momentos como interlocutora procuro proporcionar momentos em que eles possam conhecer falantes adultos da Libras narrando fatos e apresentando acervos; outros no qual eles possam interagir com objetos de museus e; outros em que eu possa entrar na lógica da criança para construir e imaginar junto. Sempre tem vivência importante para criança! O museu sempre traz uma curiosidade, uma descoberta!

A aprendizagem e o entendimento de vivências devem ser entendidos como momento singular de cada um. E as crianças devem contar com a paciência e parcimônia do professor para compreender que cada um possui uma subjetividade que tornará sua vivência uma experiência baseando-se em experiências anteriores. Sim, a criança pequena possui experiências anteriores! E se não for possível uma interlocução das experiências anteriores com a vivência de um “passeio”, certamente este “passeio” ficará guardado em algum lugar da memória e no momento oportuno ele poderá se encontrar com outra vivência e transformar-se em uma experiência com narrativas de ontem e hoje.

Nem tudo que falamos (no meu caso, sinalizamos) e fazemos com a criança faz sentido na hora. É necessário um tempo para a apropriação. Quando se trata de crianças pequenas não podemos ser imediatistas no resultado de suas aprendizagens.

O “passeio”, como chamamos muitas vezes as atividades fora do âmbito da sala de aula, não deve ser seguido de um trabalho síntese no qual depositamos todas nossas expectativas sobre o entendimento de cada criança sobre o lugar para onde fomos, o que vimos, o que aprendemos. Mas sim deve contar com um trabalho de contextualização, antes, durante e depois.

Em minha escola costumamos trabalhar com projetos e envolver todas as crianças da Educação Infantil em torno de uma mesma atividade elaborando da maneira mais pertinente a faixa etária de cada grupamento. Num primeiro momento despertamos a curiosidade das crianças para alguns elementos do lugar que vamos visitar, apresentamos vocabulário e algumas regras de comportamento do lugar que visitaremos, e após a visita continuamos com nossas descobertas pelo olhar/vivências dos alunos procurando valorizar a produção das crianças incentivando a narrativa em sinais e a criação. E depois, mesmo com o projeto finalizado, há momentos de resgate

do projeto e narrativas por meio de fotos. E é fantástico acompanhar a (re)elaboração das crianças depois de passado algum tempo da visita. As relações, a imaginação, a forma de construção da lembrança de forma apropriada, dão um tom especial para a vivência que aos poucos se torna experiência e que reflete um desenvolvimento cognitivo e discursivo dos pequenos.

KRAMER et al. (2011 p.76) afirmam que é através da linguagem que os sujeitos se relacionam com a cultura, a criam e a recriam para si, pois linguagem e vida são indissociáveis e é “nas inter-relações entre eu e o outro que se confrontam múltiplos discursos e, nesta arena, nos constituímos e somos constituídos mutuamente”.

De acordo com Benjamin (2012) a arte de contar é primordial para o surgimento de uma tradição e de uma memória comuns que “garantam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e a um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e linguagem.” (BENJAMIN, 2012 p.11)

Relacionando as ideias de W. Benjamin com outros conhecimentos pedagógicos me sinto cada vez mais impelida a oportunizar vivências aos meus alunos em espaços fora da sala de aula e o museu é um desses espaços, por reunir uma série de características que instigam as crianças e as aproximam de outros espaços, tempos, objetos, outras narrativas que poderiam estar somente atreladas ao mundo da fantasia, do faz de conta.

(...) a terra está cheia de substâncias puras e infalsificadas, capazes de despertar a atenção infantil. Substâncias extremamente específicas. Pois as crianças têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na alfaiataria. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. (BENJAMIN, 2012 p.257)

Os museus possuem um sentido especial para o público infantil, pois cria muitas possibilidades para a imaginação. Ele é capaz de estimular o sentimento de admiração pelo mundo e, portanto, mesmo com desafios vamos aos museus!

Da minha interpretação, do meu contato com os textos no mundo social e com os textos do objeto eu crio a minha forma de contar e de recontar. Minha narrativa,

minha experiência com o mundo social, o como eu vejo, o como eu entendo e o como eu narro.

Podemos apresentar todo tipo de conhecimento para criança! Para Benjamin (2012) é um preconceito inteiramente moderno produzir objetos “supostamente apropriados às crianças”, pois “a criança compreende perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que partam honesta e espontaneamente do coração (...)” (p.256)

O museu proporciona, portanto, o passeio, a interação com outros espaços, tempos e objetos nos instigando a compreender que podemos aprender em todos os espaços e com tudo que nos cerca. Ele é local de arte, cultura, história, conhecimento, construção, coleção, imaginação, criação, narrativa, vivências e experiências. Cada palavra nos diz muito sobre esse espaço e sobre sua importância para a criança. Arte e culturas atreladas à narrativa de histórias contadas e que nos proporcionam ir ao passado e voltar ao presente, na construção de caminhos de pensamento para compreendermos o acervo segundo o nosso conhecimento de mundo. E assim nasce o aprendizado que poderá dar asas a imaginação em novas formas de narrar.

Um simples “passeio” ao museu pode ser uma vivência passível de ser narrada e que, somada as vivências anteriores (ou posteriores quando acontecerem), podem proporcionar uma experiência também narrável. Algo que fará sentido para o sujeito, no vivido, e elaborado em narrativa se torna aprendizado que quando prazeroso, quando faz a diferença proporciona prazer em narrar. Narrar é constituir-se como ser de experiência. A narrativa proporciona diálogo e constitui uma forma de referência para os surdos quando acontece em Libras.

Há também experiências não prazerosas que acabam caindo no esquecimento, elas são o que Benjamin (2012) chama de “apagamento”, e nunca serão narradas espontaneamente. Em seu ensaio sobre Kafka, ele ressalta a técnica de narrativa de lembrar e esquecer como o “apagamento dos pecados do livro da memória” que é uma tentativa de através do esquecimento produzir uma nova história como possibilidade de redenção do presente num movimento de sonhar com o futuro (BENJAMIN, 2012 p.169).

Estudos como o de Schemberg et al. (2009) ressaltam a dificuldade da significação social das práticas cotidianas pelos surdos (especialmente as crianças) e a ausência de interação com a família devido aos modelos pautados nos que ouvem. Neste estudo, especificamente, é abordada a dificuldade de diálogo e contação de histórias para crianças surdas. Este estudo aborda a dificuldade de comunicação entre pais ouvintes e filho surdo, de certa forma, limita as possibilidades de imersão na tradição e posterga as possibilidades do sujeito ser dono do seu discurso no intercâmbio de vivências por meio da narrativa proporcionada para a construção de sua palavra, identidade e experiência para ler e interpretar/dar sentido ao mundo que o cerca.

Benjamin (2012 p.219) lamenta que hoje as experiências estejam perdendo sua comunicabilidade, “quase nada do que acontece é favorável à narrativa”. Para ele, a experiência está se perdendo “porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve as histórias.” (p.221) e a produção de fragmentos esparsos são paradoxalmente ameaça de destruição da tradição e da experiência, mas ao mesmo tempo esperança e possibilidade de novas significações.

O contato dos meus alunos com objetos do museu proporcionou a eles possibilidade de criação, de transformação, de exercício criativo. Na sala, em outro momento sempre posso explorar com os alunos suas vivências a partir do que chamou mais a atenção deles a partir do momento em que eles me convidam a “lembrar” do nosso passeio na forma de suas memórias, de suas narrativas e do exercício criativo (utilizando materiais como massinha, desenhos, brinquedos e até mesmo a sucata) para nos remeter a situação da exposição que visitamos e começar a narrativa, o compartilhar, a reflexão. As crianças vêm ludicidade em tudo.

“As próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo” (BENJAMIN, 2012 p.257). As crianças conhecem o mundo brincando. E sua interpretação do mundo será elaborada com os elementos que têm no momento da infância e será assimilada e acomodada de uma forma que poderá, futuramente, ser reelaborada. A experiência se transforma. Assim, mais tarde ela poderá ser agregada a outros saberes, outras vivências. Novas experiências poderão ser construídas e outras poderão ser reformuladas e ou transformadas.

A vivência poderá tornar-se experiência pela elaboração da criança por meio das construções cognitivas que ocorrem ao longo de seu desenvolvimento. A história continua e “sempre está aberta a novas propostas e ao fazer junto” (BENJAMIN, 2012 p.11).

Para proporcionar um ambiente favorável a aprendizagem quando visitamos museus busco proporcionar uma vivência de emoção, seja pelos sentidos ou pela sensibilização de uma narrativa instigante para as crianças, mas sempre respeitando o momento e a expressão da criança. Sendo assim, as conversas e as atividades sobre a visita nunca acontecem apenas após a ida ao museu, mas também antes. As crianças sempre vão curiosas e ansiosas para conhecer e descobrir coisas. As preparações para as visitas sempre instigam a curiosidade das crianças trazendo um pouco de informação, usando vocabulários que talvez sejam utilizados com eles e também orientando quanto ao comportamento e cuidado com o acervo.

No retorno, as fotos da visita ao museu sempre são utilizadas como recurso. Ficam no mural da sala, na altura das crianças, para nossa roda de conversa e para que eles possam explorar narrando uns aos outros o que viu, como viu e o que gostou ou não na exposição. Pois,

Nessa proposta, museus são tidos como espaços de significação, encantamento, produção de conhecimento crítico, pesquisa, comunicação da natureza e da cultura por intermédio dos objetos expostos. A constituição da percepção infantil é potencializada pela possibilidade de ver os objetos – em seu tempo – e se ver nos objetos em uma proposição identidade/alteridade, que ajuda na percepção de si como sujeito ativo. Nesses espaços, é possível apreender conhecimentos por meio de diversas maneiras de brincar e interagir, configurando relações entre a presença do passado e do presente. Sem perder de vista a leveza das atividades e aludindo ao papel indagativo e participativo de crianças, (...). (CARVALHO; LOPES, 2016 p.914)

Mesmo quando em algum momento não conto com a expressão das crianças, não desanimo em fazer outras visitas. Pois, se não expressam nas atividades após a ida ao museu com toda a contextualização, a compreensão parece em brincadeiras de faz de conta e também em desenhos como os da foto abaixo que mostra a apropriação dos alunos, em momentos diferentes, sobre a exposição “O mar não está para peixe!” (I Exposição Temporária do ESPCIE1), que foi instalada por alguns dias em nossa escola,

do Projeto Surdos UFRJ – Ladics (Laboratório Didático de Ciências para Surdos) que propõe um projeto de acessibilidade com e para surdos²⁷.

Figura 1 – Desenhos produzidos pelos alunos sobre a exposição



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Desenhos das crianças expressam o que mais gostaram, como relacionaram elementos e muitos ainda me contam histórias referentes à produção revelando os sentidos que criaram. Será que compreenderam tudo? Compreenderam como foi possível no momento! Foram muito estimulados e motivados e as respostas irão aparecendo aos poucos. Eu sempre me surpreendo com a criatividade e as possibilidades de aprendizado e compreensão das crianças!

Portanto, visitas significativas aos museus, com ações de mediação adequadas, podem proporcionar atividades educativas de natureza distintas, independentemente da faixa etária, possibilitando o trabalho cognitivo de análise, interpretação e entendimento do outro; ou seja, o artista, estimula o contato com diversas formas de expressão. (CARVALHO et al., 2015 p.173)

Abaixo, a escultura de uma tartaruga vista pelo aluno na exposição do Ladics e reproduzida na massinha pelo aluno que me chama, faz o sinal e começa a contar a sua versão das “aventuras” da tartaruga.

²⁷ Para saber mais sobre o Ladics acesse <http://ladics.blogspot.com.br/>.

Figura 2 – Tartaruga de massinha e o sinal correspondente



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Certamente, promover o acesso à narrativa/acervo do museu despertando a curiosidade das crianças (estimular a imaginação do elo passado-presente-futuro), possibilitar que elas “experimentem” alguma(s) peça(s) do acervo com alguns sentidos (interagir ou tocar em algum objeto) e dar ferramentas para a interpretação criativa das crianças é fundamental para despertar o prazer em conhecer. E quando pensamos em conhecer e aprender em visitas aos museus lembramos logo da relevância dos espaços educativos dentro dos museus.

O GEPEMCI (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância)²⁸ grupo de pesquisa da PUC-Rio realizou contato com 115 museus da cidade do Rio de Janeiro constatando que apenas 39 possuem espaço educativo (CARVALHO et al., s/d). Sobre a relevância do espaço educativo para crianças de educação infantil, Carvalho e Lopes (2016, p.915) destacam que:

Contudo, para que as crianças possam admirar as obras de forma a observar, construir ideias e percepções, é preciso que os museus apresentem propostas de mediação com discursos e percursos expositivos que privilegiem, também, espaço e tempo para expressões motoras e emotivas. Insistir no acúmulo de explicações e informações sobre as obras e objetos acaba por reduzir o contato com o acervo às suas dimensões técnica e histórica, privando a criança dos momentos de fruição. Nesse sentido, propostas educativas organizadas de forma que as crianças tenham tempo e espaço para se encantar e imaginar diante das peças que despertem seu interesse, sem ter que apressadamente já desviar seu olhar para outra peça da exposição por solicitação de adultos (professores ou mediadores), configura-se como aspecto relevante nas ações desenvolvidas para esse segmento. E, contrariamente, o estímulo ao olhar, mas respeitando e

²⁸ Gostaria de agradecer ao GEPEMCI pelas publicações que potencializaram as minhas reflexões sobre o meu fazer pedagógico com as crianças de Educação Infantil.

considerando o ritmo infantil, muitas vezes acelerado, pelo entusiasmo de conhecer e explorar o ambiente desconhecido, também se apresenta como mais um fator a ser considerado no atendimento às crianças.

De fato, ainda temos muitas questões para ampliar o acesso e tornar a acessibilidade uma realidade, mas para isso é necessário ocuparmos, estarmos presentes nos museus com todas as nossas diferenças. As diferenças precisam ser vistas, respeitadas e acolhidas em suas necessidades específicas para a efetividade da acessibilidade de todos.

O setor educativo surge como uma possibilidade de adaptar a visita ao museu, pois se há objetos e espaços que não podem ser modificados, os mesmos podem ser adaptados com estratégias criativas para inclusão social de diversos públicos. Por exemplo: os objetos que estão muito altos poderiam contar com uma réplica que seria apresentada para as crianças; a sala escura poderia ter uma versão com a luz acesa; etc..

Quando pensamos em crianças, o setor educativo comprometido com a acessibilidade é fundamental e, no caso de visita de educandos surdos, a presença dos intérpretes de Libras também é indispensável. Mesmo quando pequenos e sem pleno conhecimento da Libras, para alguns a própria interação com um adulto falante da Libras já constituirá algo positivo. É o contato com outra narrativa, um espaço tempo diferente. Para a criança é a percepção de um igual, um falante da sua língua. E para aqueles que já conhecem bem sua língua, ter Libras no museu pode despertar ainda mais o sentimento de pertencimento e acolhimento neste espaço que possui a disposição de utilizar a sua língua gestual e visual. E talvez dessa acolhida brotem experiências a partir de uma vivência prazerosa de contato com um acervo em sua língua que poderá gerar formas prazerosas de narrar.

De acordo com Bakhtin a linguagem é social e é a expressão que organiza a experiência dando-lhe forma por meio da junção de múltiplas vozes que falam ao sujeito (KRAMER, 2004).

Para Benjamin (2012 p.221) o dom narrativo é uma das formas mais antigas de trabalho manual, é “uma forma artesanal de comunicação que não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada”, mas que mergulhando no vivido, na experiência do narrador “imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão

do oleiro na argila do vaso.”. Para ele, a experiência pressupõe uma comunidade de vida e de discurso, pois “a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte.” (BENJAMIN, 2012 p.10).

Sendo assim, por mais que venha argumentar e encorajar meus colegas professores assinalando que devemos ocupar os museus mesmo diante de condições adversas é importante exigirmos que nos sejam proporcionados os recursos de acessibilidade. No meu caso, enquanto professora de crianças pequenas surdas, reafirmo a fundamental presença de intérpretes de Libras para potencializar, significar e incluir meus alunos no museu de forma respeitosa e prazerosa para seu aprendizado e desenvolvimento.

KARNOPP (2010) afirma que apesar das mudanças na legislação há a predominância de uma cultura universal que acaba silenciando outras manifestações como as narrativas em Libras. Além disso, a autora relata as representações de surdos atreladas a deficientes, especiais ou “exóticos” que de alguma forma “põe-se para adormecer a memória popular, imobilizam-se as mãos e as narrativas que os sinais tecem.” (KARNOPP, 2010 p.159)

Deste modo, ocupar ambientes como o museu, especialmente quando contamos com a língua de sinais, oportuniza aos surdos, principalmente aos pequenos que ainda não aprenderam a ler, a oportunidade de trocar experiências e aprender construindo suas leituras e elaborando suas próprias narrativas a partir das narrativas que puderam conhecer em sinais.

Ressalto que a língua de sinais é uma porta fundamental para as relações do sujeito social com o mundo que o cerca e para os aprendizados da vida, inclusive da leitura e da escrita, essenciais para qualquer sujeito que busca defender seus interesses e exercer sua cidadania.

Retomando a dimensão ensaísta deste texto que para Adorno por si só já apresenta teor impuro e livre, proponho uma citação de Larrosa (2003 p.102) para sem apontar o que é certo ou errado refletirmos com e contra os autores postos em debate neste texto preservando nos indivíduos uma faculdade própria das crianças no que há de mais puro nelas que é a faculdade de imaginação, de criar e recriar, de fazer do lixo algo mágico no meio das multidões para se constituir como sujeito, cidadão autônomo

e livre para realizar escolhas na sociedade em que está imerso desde o primeiro suspiro de sua vida.

Assim, termino o ensaio destacando o valor daqueles que estiveram de alguma forma a frente de seu tempo para pensar o presente baseado, mesmo que subjetivamente, com suas relações de passado e futuro na busca de uma outra forma de contar a história e de narrar a si e ao contexto em que vivem. Destaco neste processo a produção do GEPEMCI e de Proust, Kafka, Brecht e Baudelaire que foram objeto de análise em ensaios de W. Benjamin e que subsidiaram a presente discussão sobre as relações do museu com a vivência e experiência, a construção da narrativa em Libras, a ludicidade e as possibilidades de significação pela criança para repensarmos o nosso fazer pedagógico e ousarmos ocuparmos espaços como os museus com nossos alunos pequenos sabendo que podemos falar/sinalizar e apresentar tudo para as crianças e potencializar ainda mais seu desenvolvimento.

Referências bibliográficas

ALEXANDRE, R. F.; CARVALHO, C.; LOPES, T. B. *Museu, interação e o público infantil: alguns diálogos possíveis*. s/data. (acervo pessoal).

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. – Obras escolhidas v.1. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CARVALHO, C.; LOPES, T. B. O público infantil nos museus. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 911-930, jul./set. 2016.

CARVALHO, C.; LOPES, T. B.; ALEXANDRE, R. F.; FERNANDES, R. F.; CAVALHEIRO, T. P. *Antes das crianças havia um guia*. s/data Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR04.PDF>. Acesso em: 02/11/2016.

CARVALHO, C.; LOPES, T. B.; CANCELA, C. D. M. Dos quadrinhos para o museu: a democratização da informação em artes para o público infantil. *Revista ARS*, ano 13, n. 25, p.169-181, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/105530>. Acesso em: 02/11/2016.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 2012.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n.36, p.155-174, 2010.

KRAMER, S. ; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. *Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, p.69-85, 2011.

KRAMER, S. *Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin*. Cadernos de Pesquisa, v.34, n.122, p.497-515, 2004.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*, v.2, n.28, p.101-115, jul./dez. 2003.

LODI, A. C. B. *Primeira Língua e Constituição do Sujeito: Uma transformação Social*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, 2006.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P. de O. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n.2, p.251-268, 2009.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM VISITAS A MUSEUS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Rosani Fernandes Ribeiro da Silva²⁹

Resumo: Este texto trata-se de um relato de experiências com turmas de Educação Especial em visitas educativas a diversos museus do município do Rio de Janeiro, como Museu do Índio, Museu do Pontal, Museu de Arte do Rio, Museu Nacional de Belas Artes, Museu de Astronomia e Museu da Chácara do Céu. Trataremos sobre pontos positivos e negativos do trabalho desenvolvido através destas experiências, levando em conta as especificidades deste público frente ao ambiente do Museu.

Palavras chave: Educação especial, Museu, Relato de Experiências.

Em 1992 começava minha carreira na área da Educação, quando ingressei na rede pública de ensino como professora do município do Rio de Janeiro. Porém, foi em 1993 que minha longa jornada na Educação Especial se iniciou, quando, por amparo aleitamento devido a uma recente licença maternidade, fui trabalhar na Escola Municipal Miguel Gustavo, no bairro de Braz de Pina. Foi nesta escola que tive meu primeiro contato com as turmas de Classe Especial que, no início, me deixaram um pouco receosa, devido às várias deficiências que os alunos apresentavam. Eu me perguntava como eles seriam capazes de aprender. Porém, à medida que os anos foram se passando, comecei a perceber que eles conseguiam nos responder do jeito deles e acabei me identificando com o trabalho que as professoras dessas turmas desenvolviam e com os próprios alunos, que eram extremamente carinhosos e bastante receptivos.

No final do ano de 1996, entrei no processo de remoção para poder ir trabalhar definitivamente na E. M. Miguel Gustavo. Quando fui escolher a escola na 4ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), soube que não haveria vagas nesta escola no ano seguinte, pois o quadro de professores já estava completo. Acabei sendo lotada na escola e fiquei cedida na Escola Municipal David Perez, localizada no bairro de Braz de Pina. Em janeiro de 1997, a professora Fátima Maria, que trabalhava com a Classe Especial da E. M. Miguel Gustavo, me falou que o Instituto Helena Antipoff (IHA) iria

²⁹ Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro desde 1992; graduada em matemática e com curso de Formação de Professores. Atua em turmas de Educação Especial desde 1997.

abrir três turmas de Classe Especial na escola onde eu estava indo trabalhar e perguntou se me interessava, me indicando para assumir as turmas.

Antes do início do trabalho com as turmas, realizei uma capacitação pelo IHA, onde acompanhei, inicialmente, durante uma semana, o trabalho desenvolvido pelas professoras na Escola Especial Municipal Dr. Ulisses Pernambucano, localizada dentro do Hospital Psiquiátrico D. Pedro II, no Engenho de Dentro. Lá, os alunos, além das atividades pedagógicas, participavam de diversas oficinas, como: música, brinquedoteca, culinária, artes cênicas e jardinagem. Depois, acompanhei o trabalho de uma professora numa classe especial na Escola Municipal Cientista Mário Kroeff (bairro da Penha) e fiz diversas capacitações pelo IHA durante a minha trajetória na Educação Especial.

As turmas nas quais comecei a trabalhar, na Escola Municipal David Peres, foram turmas de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), onde o atendimento era feito de forma individualizada, dependendo da necessidade educacional de cada aluno. Das três turmas criadas na escola, duas eram minhas. Uma com a faixa etária entre 4 e 5 anos e outra com a faixa etária entre 9 e 16 anos. No início foi bastante difícil a aceitação desses alunos pelos professores da escola. Embora o movimento de inclusão tenha surgido no Brasil no final da década de 1980, sendo incrementado em 1990, enquanto em outros países já existia desde a década de 1950, muitos professores não aceitavam trabalhar com alunos com deficiência, pois alegavam não terem sido capacitados para realizar esse trabalho, embora não tenhamos percebido algum movimento por parte deles no sentido de formação para melhor receber este grupo. Na verdade, em meu entendimento, percebia que muitos não aceitavam trabalhar com o “diferente”.

O leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estáticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente. (MATISKEI, 2004, p. 187)

Aos poucos, eu e a professora Márcia Cadengue, que trabalhava com uma turma de Deficiente Intelectual (DI), fomos nos fazendo presentes dentro da escola,

pois precisávamos trabalhar a socialização dos nossos alunos através do contato com as outras crianças e professoras. Começamos, então, indo de sala em sala com nossos alunos, apresentando-os para todos os professores e alunos da escola. Muitas vezes percebíamos que nossa presença causava incômodo, não aos alunos, mas sim aos professores. Muitas crianças perguntavam o que os nossos alunos tinham e as professoras respondiam que eles eram os “doentinhos”. Quando eles me perguntavam eu respondia que não eram doentes, pois a escola não era um hospital, e sim especiais, pois precisavam de mais atenção para poder aprender e saber brincar com os outros.

Muitas vezes escutei, e ainda escuto, professoras e professores falando para seus alunos que se eles não conseguissem aprender o que estava sendo ensinado, ou se não fizessem suas atividades de forma correta, seriam transferidos para a turma dos “doentinhos”. Esse tipo de pensamento, de colocação, por parte de colegas de profissão, me deixa muito triste e por diversas vezes cheguei a debater o assunto com algumas professoras, dizendo que elas deveriam estudar e procurar se atualizar, já que a inclusão era algo que começava a ser amplamente discutido e que esse movimento iria crescer cada vez mais, pois segundo a Declaração de Salamanca (1994), um documento que considero muito interessante, uma escola inclusiva é aquela que se preocupa em “modificar atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e desenvolver uma sociedade inclusiva”.

No ano seguinte, 1998, retornei à Escola Municipal Miguel Gustavo para trabalhar com uma turma de DI (Deficiente Intelectual), o que foi ótimo, já que havia sido ali o lugar em que me apaixonei definitivamente pelo trabalho com a Educação Especial. Comigo trabalhava a professora Fátima Maria, citada anteriormente. Nós duas, juntas, realizamos diversos passeios com os nossos alunos, que aconteciam muitas das vezes por conta própria, pois tínhamos o costume de levá-los ao cinema. Nós marcávamos com as mães na porta do cinema, ou até mesmo na escola, para elas deixarem seus filhos e algumas iam conosco para ajudar com aqueles que tinham mais dificuldade.

Quando fui trabalhar com uma outra turma de classe especial, na Escola Municipal São Paulo, também no bairro de Braz de Pina, onde eu trabalho atualmente, comecei a fazer passeios incluindo também as turmas dessa escola, pois eu tinha duas

turmas, sendo uma em cada escola. Alguns passeios tiveram a presença de turmas de outras escolas, pois era complicado conseguir ônibus para um quantitativo reduzido de alunos³⁰, pois saía caro e os passeios eram para sítios e eram pagos, então convidávamos outras turmas de outras escolas próximas e conseguíamos fechar um ônibus. Entretanto, por determinação da Secretaria de Educação, não foi mais permitido que houvesse qualquer cobrança de valores aos alunos com a finalidade de rateio para fretamento de viagens; com isso, ficamos por conta dos passeios agendados pelas escolas com a CRE.

As escolas sempre procuram incluir nossos alunos nos passeios que elas agendam para as turmas regulares, porque é difícil conseguir um ônibus para as turmas de classe especial. A CRE alega que a prioridade é dos alunos de turmas regulares e dos projetos, mas, contudo, conseguimos visitar vários museus, como: Museu Imperial, Museu do Índio, Museu Casa do Pontal, Museu Nacional de Belas Artes, Espaço Cultural da Marinha e outros.

No Museu Imperial de Petrópolis, que foi um dos passeios pagos, tivemos uma experiência muito legal com os nossos alunos, porque eles tinham, em sua maioria, idades entre 16 e 20 anos, e o grupo era composto por alunos com Síndrome de Down, Autismo e Esquizofrenia. Foi uma visita que fizemos sem mediador.

A princípio, eu e as outras professoras ficamos receosas, pois eles tiveram que calçar pantufas para andar pelo museu, o que fazia com que ficassem escorregando a cada passo que davam e rissem uns dos outros. Assim, nós tínhamos que pedir para eles fazerem silêncio, pois a equipe do museu nos havia dito, na entrada, que os alunos não poderiam fazer barulho e nem tocar nas peças em exposição, deixando claro que era uma norma do museu para todos os visitantes, sem que estivessem fazendo qualquer ato de discriminação.

Fomos muito bem recebidos pela equipe do museu, que, embora não estivesse preparada para receber os nossos alunos, nos orientou sobre como deveríamos percorrer pelo museu. Vez ou outra, alguns visitantes olhavam para o grupo com ar de recriminação, por conta das risadas, porém quando percebiam que

³⁰ As turmas de Classe Especial possuem um número máximo de alunos, sendo permitido, por exemplo, até dez alunos numa turma de Deficientes Intelectuais.

eram alunos especiais, mudavam a postura e olhavam com carinho, achando interessante e engraçado o grupo, que estava adorando andar com aquelas pantufas. Quando chegamos na escola e perguntamos o que eles mais haviam gostado, é claro que responderam que foi andar com as pantufas.

Outra experiência marcante foi quando fomos a uma exposição de obras do pintor Salvador Dali, no Museu Nacional de Belas Artes. Esta visita foi agendada para as turmas regulares e os nossos alunos foram incluídos. Não sei dizer se na época a pessoa da escola informou que iria um grupo de alunos especiais ou até mesmo se procurou saber se havia algum mediador, pois as pessoas que marcavam não tinham esse tipo de preocupação. Hoje em dia é que fazemos questão de perguntar se tem o mediador, porém nós costumamos ir mesmo que não tenha.

A experiência que ficou marcada nessa visita foi que um grupo de alunas, com Síndrome de Down, estava caminhando mais a frente quando, de uma hora para outra, elas começaram a rir. Espantadas, elas levavam as mãos à boca como se estivessem vendo algo proibido e eu, que vinha mais atrás, estranhei a atitude delas e parei perguntando o porquê dos risos. Deixo claro que todas tinham idade entre 16 e 20 anos. Foi então que uma delas apontou para uma tela e, rindo, falou: “Piru, Tia (sic)!”. Quando olhei bem para a tela vi que se tratava de uma obra de Salvador Dali onde ele pintou vários pênis alados. A situação foi muito engraçada, pois elas só falavam disso e quando chegamos em uma outra sala nos deparamos com uma grande escultura fálica. Diante do ocorrido pude perceber como fez falta um mediador e como eu deveria proceder para as próximas visitas, deixando claro que mesmo sem mediador, iria continuar visitando os museus com meus alunos, porém me propondo a me informar sobre o que iríamos ver para poder pesquisar e passar para o grupo sobre o que se tratava a exposição.

Na escola, desenvolvi com eles um trabalho onde deveriam reproduzir algum dos quadros vistos na exposição. Creio não ser necessário dizer, depois dessa experiência, qual foi a obra que as alunas reproduziram, gerando muitas perguntas dos responsáveis sobre o que havia acontecido naquele passeio ao museu, já que as alunas só falavam disso em casa.

Outra exposição que fomos ver, do artista Arthur Bispo do Rosário, foi muito interessante, pois ele trabalhava com sucatas e os alunos ficaram admirados com a arte produzida com esses materiais, que para eles eram, até então, "lixo". Isso me deu várias idéias para trabalhar de uma forma diferenciada com os meus alunos e desde então tenho feito muitas oficinas com materiais recicláveis com minhas turmas. Encontrei na arte um subsídio para o trabalho que desenvolvo com os alunos, até porque, segundo o autor Ernst Fischer, "a arte é uma necessidade social e não pode desaparecer do convívio humano sem prejuízo para a humanidade".

Hoje trabalho, desde 2001, na Escola Municipal São Paulo, com duas turmas de DI (Deficiente Intelectual) e meus alunos tem a faixa etária que vai de 12 a 39 anos, sendo que a maioria está entre 20 e 33 anos. Nas escolas do Município do Rio de Janeiro, até um tempo atrás, os alunos podiam ser matriculados com qualquer idade na Educação Especial. Atualmente, para ingressar numa turma de Classe Especial, o aluno tem que ter até 17 anos, mas não existe um limite de idade para deixar a escola. Com isso, os alunos entram numa turma de Classe Especial e acabam ficando até que os responsáveis optem por transferi-los para o PEJA (Programa de Educação para Jovens e Adultos). Contudo, para os alunos irem, eles devem estar alfabetizados, ou então eles permanecem até que o responsável os tirem. Por isso, tenho alunos com idade já avançada, que entraram pequenos e estão até hoje.

Na visita ao Espaço Cultural da Marinha, eu tinha um aluno com Síndrome de Down que tinha medo do mar e, até aquele momento, eu não sabia. Neste espaço há um submarino para visitação. O meu aluno simplesmente travou na rampa de subida da entrada e, por mais que insistíssemos, ele não subia por nada, nem com a ajuda dos marinheiros que fizeram de tudo para ele entrar, com muita paciência e brincando com ele, porém nada conseguiram. Conclusão, ele teve que ficar com a professora da sala de leitura que estava acompanhando o grupo. Depois nós ainda fomos fazer um passeio pela Baía de Guanabara e este aluno também não quis entrar no barco. São situações que, infelizmente, não podemos prever, até porque a mãe não nos comunicou e, sinceramente, não sei dizer se a família sabia do medo dele.

Outra visita que fizemos foi ao Museu de Arte do Rio, o MAR, em 2014, agendada pela CRE para a escola, e que, com insistência da coordenadora junto a CRE, foi liberada para a Classe Especial.

Quando chegamos ao Museu, percebemos que os mediadores não tinham conhecimento de que o grupo era de alunos com deficiência. A princípio, eles se demonstraram um tanto quanto receosos e pediram algumas informações para poderem então ver como eles iriam fazer essa mediação. Decidiu-se dividir a turma em dois grupos, para que pudessem dar uma atenção melhor, o que funcionou de maneira satisfatória.

Os mediadores que ficaram com o grupo em que eu estava, em que eram todos os meus alunos, fizeram primeiro uma atividade lúdica. Eles realizaram uma dinâmica onde os alunos tinham que tocar uns nos outros, porém sem se ver, pois havia uma malha bem grande no meio. Eles tinham que reconhecer qual a parte do corpo do colega estava por trás da malha sendo exposta, se eram as mãos, os pés, a cabeça e por aí foi.

Depois que eles fizeram toda essa dinâmica, partimos para a visita e os mediadores aproveitaram aquela malha que eles usaram na atividade para fazer uma espécie de corda onde todos tinham que ficar segurando para andar pelos espaços a serem visitados. Com isso, eles conseguiram fazer com que os alunos não se dispersassem. Houve momentos onde todos tiveram que sentar para escutar uma história, onde eles puderam tirar fotos, onde eles puderam tocar em algo. Toda a mediação ocorreu de forma tranquila e proveitosa, mesmo sem os mediadores terem tido um tempo para planejar. O Museu tem uma infraestrutura, com elevadores e acesso aos espaços de visita amplos, que conseguiu atender a todos de forma excelente.



Foto: Rosani Fernandes Silva



Foto: Rosani Fernandes Silva

A visita ao Planetário foi no ano de 2015 e, como de praxe, eu comecei o ano pedindo este passeio para os meus alunos, que eu já vinha pedindo há muitos anos. Antes, para se conseguir um agendamento, era necessário ficar de olho na agenda, que era aberta logo no início do ano e acabava rápido, o que tornava muito difícil realizá-lo. Porém, isso foi mudado e, até o ano passado, a coordenadora inscrevia a escola para os passeios e a CRE mandava o dia e horário.

Em 2016 já foi diferente. A planilha foi enviada com a escala para as escolas, sem que a escola tivesse se inscrito e, às vezes, a CRE indica para quem não deve ser o passeio. Infelizmente, nesta visita, eu não pude acompanhar o grupo, pois, apesar de ter batalhado muito para conseguir, na época em que a visita foi marcada, eu tive um

problema de saúde, estando internada na ocasião em que a visita ocorreu. Contudo, meus alunos foram com as outras professoras das turmas de Classe Especial.



Foto: Rosani Fernandes Silva

Este ano, como falei anteriormente, a planilha enviada pela CRE, mais uma vez, não contemplava as turmas de Classe Especial. Então, em uma das visitas agendadas para as turmas de 8º ano ao Museu de Astronomia e Ciência Afins, o MAST, eu que já vinha pedindo um passeio para os meus alunos, consegui encaixar alguns da turma da manhã.

No dia, apenas quatro alunos puderam ir. Essa visita foi sem mediador. Como o grupo era grande, ele foi dividido em dois e eu acabei por optar em fazer a visita acompanhando o grupo que estava com o professor Vinicius, de Ciências. Começamos pelo prédio principal, onde percorremos todos os espaços e o professor ia falando sobre o que estava exposto. A seguir, fomos para o lado de fora, onde havia um estande com alunos e professores de uma Universidade fazendo e demonstrando vários experimentos e teorias. Meus alunos gostaram muito dessa parte e acabei por fazer com eles em sala uma das experiências que eles viram lá.

A visita foi proveitosa e o museu tem uma boa acessibilidade, porém, como não foi uma visita agendada para a Classe Especial, houve um ponto que eu destacaria como negativo, que foi o transporte. O motorista do ônibus deixou e buscou a todos nós em um ponto um pouco distante do museu e, caso estivéssemos com os nossos alunos com dificuldade de locomoção, isso causaria um transtorno.

As duas últimas visitas que realizamos foi aos Museus Castro Maya. Esta visita teve um caráter especial, pois tomamos conhecimento através de meu filho, Bruno Ribeiro, que na ocasião era estagiário e mediador no Museu da Chácara do Céu, uma unidade dos Museus Castro Maya, no bairro de Santa Teresa, Rio de Janeiro.

O Museu disponibilizava o ônibus para as escolas, como parte de um projeto educativo voltado para escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Sendo assim, como sou professora do município e havia interesse dele e de sua equipe de trabalho em receber um grupo de pessoas com deficiência, minha turma e as outras Classes Especiais da escola foram convidadas.

Na Chácara do Céu a Equipe do Educativo envia, por email, uma ficha de acolhimento, que deve ser devidamente preenchida com os dados da escola, da professora e da turma, e uma carta aos professores, que apresenta o museu e fala sobre a forma como é realizada a visita mediada. Desta forma, eles conseguem fazer um planejamento adequado para cada grupo, focando em um determinado assunto escolhido pelo responsável da visita.

Antes do dia agendado, a Equipe me convidou para ir ao museu participar de uma reunião. O intuito deles era saber sobre cada um dos alunos e buscar entender qual seria a melhor forma de recebê-los.

No dia da visita, chegamos mais cedo do que o horário agendado, pois não pegamos engarrafamento. O ônibus enviado, que não é do Museu, mas de uma empresa contratada, era bastante confortável. O único problema era na acessibilidade para pessoas com cadeira de rodas, pois não havia elevador.

Como chegamos mais cedo, resolvemos visitar o Parque das Ruínas, que fica ao lado. Lá não há elevadores, então a aluna que usa cadeira de rodas teve que ser levada no colo. Além dela, também tenho uma aluna com Síndrome de Down que tem muito medo de altura, de escada e de rampas, mas aos poucos ela conseguiu andar por lá.

Quando chegou a hora da visita, voltamos todos para o Museu. Fomos muito bem recebidos pelos mediadores, que fizeram diversas atividades ao longo da visita, deixando o espaço de escuta aberto e possibilitando que todos os alunos participassem e se envolvessem. A locomoção dentro do Museu ocorreu

tranquilamente, pois havia um elevador e não tínhamos nenhum aluno cego (o museu não possui piso tátil).

No grupo, havia três alunos surdos. A professora deles estava junto e era a intérprete. Porém, o mediador Guilherme Siqueira conseguiu se comunicar em LIBRAS com esses três. No museu não há intérprete de LIBRAS.



Foto: Rosani Fernandes Silva



Foto: Rosani Fernandes Silva

A visita ao Museu do Açude, que também faz parte dos Museus Castro Maya, foi realizada pela mediadora Cristina Pfaltzgraff, pois os dois museus possuem equipes

diferentes de mediadores. Infelizmente, o tempo não estava tão bom e, em um determinado momento, começou a chover. Como o Museu se localiza dentro da Floresta da Tijuca, isso dificulta a visita com chuva. Mas nós ainda conseguimos ver algumas obras do Circuito de Arte Contemporânea, que ficam expostas na área externa do Museu. Antes nós fomos para o Jardim de Inverno, onde foi feito um acolhimento do grupo. Fomos muito bem recebidos aqui também. Ao final, fizemos nosso lanche e conversamos um pouco sobre a visita.



Foto: Rosani Fernandes Silva



Foto: Rosani Fernandes Silva

Comparando as visitas realizadas ao longo desses anos, foi possível perceber transformações nos equipamentos culturais da cidade do Rio de Janeiro. Estas mudanças foram possíveis através de leis (a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, apresenta os Art. 42 e 43 referentes ao direito de pessoas com deficiência à cultura) e estudos no campo da educação e da cultura, que estão possibilitando a inserção das pessoas com deficiência em museus e centros culturais. Entretanto, para melhor receber esse público, faz-se necessário o cumprimento das leis em vigor por completo, não apenas parte delas, pois, como foi supracitado, os espaços culturais atendem alguns requisitos de acessibilidade, porém ainda é necessário a inclusão de outros elementos.

Já que as possibilidades atuais são melhores que antes, é preciso dar prosseguimento ao trabalho realizado pelos setores educativos, para cada vez mais melhorar o atendimento a esse público. Pensar em acessibilidade é sempre importante, mas é necessário pensar nesse termo de forma ampla, englobando diversos públicos que possam visitar esses espaços e, assim, devemos falar em acessibilidades.

Referências bibliográficas

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca: S.I., 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2017.

MATISKEI, Angelina C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: *EDUCAR EM REVISTA*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004. p. 185-202.

PASSEANDO COM MARIANA

Patrícia Monteiro Lima Chagas³¹

RESUMO: O relato de experiência "Passeando com Mariana" visa, a partir de uma ação pedagógica compartilhada entre educadores e crianças com deficiência, retratar práticas inclusivas com uso de recursos lúdicos considerando o ser criança e a exploração de diferentes ambientes, observando detalhes, aguçando o imaginário, experimentando e vivenciando novos saberes. Para tanto o estudo pautou-se no paradigma de suporte da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD) por contextualizar a ideia de inclusão que se defende, destacando o papel do lúdico em práticas inclusivas para além dos muros da escola.

Palavras-chave: Práticas Inclusivas. Ludicidade. Educação Infantil.

Introdução

Durante o Curso de Aperfeiçoamento em Deficiência Visual, promovido pelo Instituto Benjamin Constant, no ano de 2009, cursei a disciplina Educação Infantil. As especificidades das crianças com deficiência visual, cegas ou baixa visão, levaram-me a propor uma atividade interna de reconhecimento dos sons dos animais e algumas características táteis destes. Tal atividade serviria à futura visita ao Jardim Zoológico, podendo aguçar o imaginário infantil e ainda, desconstruir possíveis medos ou inseguranças causados pelo desconhecido, uma vez que nenhuma das crianças participantes já havia ido ao zôo.

Alguns anos mais tarde, ainda com a rica experiência viva em minha mente, ingresso em uma escola especializada e assumo uma turma de ciclo I, composta por crianças com deficiência intelectual, em uma proposta curricular de Educação Infantil. Neste espaço, tivemos, eu e as crianças, a oportunidade de extrapolarmos os muros da escola, realizando diversas saídas pedagógicas. Assim, surge o projeto "Passeando com Mariana".

³¹ Pedagoga/UEPA; Mestre em Diversidade e Inclusão/UFF; Especialista em Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social e Psicopedagogia. Psicopedagoga Institucional e Clínica. Professora de Educação Especial. Coordenadora Pedagógica do CAEP E.E. Favo de Mel/FAETEC.

Seria oportuno falar um pouco de Mariana. Em uma viagem a São Luis do Maranhão, visitando uma feira de artesanato, deparei-me com uma grande barraca de bonecas de pano, de todos os tipos, tamanhos, cores, etc. Ao observar a senhora que realizava as vendas, reparei que a cada boneca(o) vendido, ela lhes dava um beijo e se despedia, com um carinho mais que especial. Me aproximei para ver as bonecas, uma mais linda que a outra. Até que vi a “Mariana”. Ela já tinha esse nome, contou-me a senhora. E a despedida de quem a criou foi envolta em amor, um amor que acredito tanto fazer falta a muitas crianças. Então, Mariana não poderia ser uma boneca pra enfeitar tão somente a cama da minha filha. E não foi.

Pretendo aqui apresentar o projeto desenvolvido, enfatizando a ideia de inclusão contextualizada no paradigma de suporte da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD) e ainda o lúdico em práticas inclusivas.

Contextualizando a ideia de inclusão: O paradigma de suporte da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD)

A ideia de inclusão defendida no Paradigma de Suporte da AAIDD se efetiva, entre outros fatores, no direito à convivência não segregada e acesso aos recursos disponíveis a todos os cidadãos; no direito da pessoa com deficiência manifestar-se em relação aos seus desejos, necessidades e providências necessárias; na consolidação e fortalecimento de uma sociedade que implementa os ajustes necessários a cada um nos âmbitos da educação, saúde, esporte, turismo, lazer, cultura; na individualização do ensino; na participação plena do aluno nas atividades escolares e extra escolares e na garantia de suportes/serviços e de acesso nas áreas física, psicológica, educacional, social, profissional, independente do tipo de deficiência ou grau de comprometimento.

O Projeto “Passeando com Mariana” levou os envolvidos a visitas em espaços como Jardim Zoológico, Parques, Museu e Shopping. Neste sentido, buscou estar em consonância com os objetivos delineados pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD, 2010), principalmente quando esta expressa a necessidade de se promover o desenvolvimento de uma sociedade que inclua integralmente pessoas com deficiência intelectual, garantindo a todos os direitos humanos, a igualdade, a dignidade individual, direito de escolha e respeito.

Para Fernandes (2010), há destaque ao atual paradigma da AAIDD (2010) em relação às práticas clínicas e pedagógicas dispensadas à pessoa com deficiência intelectual por abordar aspectos para além da defasagem cognitiva, a partir de considerações acerca das capacidades, habilidades funcionais e suportes oferecidos como promotores do desenvolvimento destas pessoas. A AAIDD apresenta a Escala de Intensidade de Suportes (SIS), considerando as necessidades individualizadas dos sujeitos com deficiência intelectual.

De acordo com a AAIDD (2010), a escala SIS mede a necessidade de suporte ao indivíduo, a fim de identificar e descrever os tipos de suporte e a intensidade em que serão utilizados. Considera, portanto, um planejamento individualizado em diferentes áreas de atuação do sujeito, inclusive a educacional.

Assim, a partir do paradigma de suporte, fundamentado nos estudos da Associação Americana de Deficiência intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010) e tendo como foco crianças com deficiência intelectual, preconiza-se que cabe à sociedade oferecer as pessoas com deficiência intelectual garantias de serviços em diversas áreas, inclusive física, social e educacional, independentemente do nível de comprometimento do indivíduo, oportunizando a todos, independente de habilidades ou limitações intelectuais, participação em atividades e experiências que fazem parte da vida, a cada fase/idade.

No que se refere ao campo educacional, a AAIDD (2010) defende o uso da Escala de Intensidade de Suporte – SIS na escola por esta ser uma ferramenta que não se baseia no déficit da pessoa, e sim em quais suportes deverão ser planejados, e em qual medida serão aplicados, considerando atividades acadêmicas, de vida diária, aspirações e plano de transição, traçados previamente dentro dos objetivos para cada sujeito, ratificando o caráter individualizado das necessidades e do ensino.

As dimensões de suporte ou apoio, segundo a AAIDD (2010) são divididas em cinco áreas, a saber: 1) Habilidades Intelectuais – refletindo a capacidade para compreender o ambiente e reagir a ele adequadamente; 2) Habilidade Adaptativa – que engloba competências ligadas a habilidades conceituais (linguagem receptiva e expressiva, letramento e escrita, numeração, uso do dinheiro, autonomia e independência, etc.); habilidades sociais (interpessoais, responsabilidade social,

observância de regras e leis, cautela, solução de problemas, entre outras); habilidades práticas (autocuidado – alimentação, higiene corporal, deslocamentos, habilidades ocupacionais, uso de transporte coletivo, uso assertivo do telefone, entre outras); 3) Saúde – referindo-se ao estado de bem estar físico, mental e social; 4) Participação – se refere ao desempenho da pessoa nos domínios da vida social, papel que desempenha na comunidade, interações na vida familiar, no trabalho, na educação, no lazer, etc; e 5) Contexto – Envolvendo pelo menos três níveis: espaço social imediato (família e cuidadores), vizinhança, comunidade, escola; serviços de apoio; e influências culturais, sociopolíticas e societárias mais ampla. As influências contextuais são significativas, pois costumam determinar o que a pessoa faz, onde faz, com quem faz e quando faz. O contexto implica, assim, as múltiplas e interrelacionais condições nas quais a pessoa com deficiência intelectual vive seu cotidiano.

Ainda de acordo com a AAIDD (2010) a intensidade de apoio pode ser classificada como: Apoio Intermitente – demanda circunstancial feita pelo sujeito, oferecido episódica ou momentaneamente, em geral durante fase de transição; Apoio limitado – solicitado por tempo limitado, com temporalidade delimitada; Apoio contínuo – há regularidade de apoio (diário, semanal, mensal) necessário em um ou mais ambientes, aplicando-se o atendimento educacional seja em domicílio, itinerante, sala de recurso; Apoio pervasivo – apoio caracterizado por constância e alta intensidade, em todos os ambientes e áreas, podendo incluir medidas de manutenção da própria vida.

Tanto as dimensões de suporte ou apoio, quanto à intensidade em que ocorre, estão diretamente relacionadas à promoção da funcionalidade humana e inclusão. Estudos como os de Aranha (2001) analisam que o paradigma de suporte³² defende a não segregação, favorecendo a inclusão social e oportunizando a pessoa com deficiência expor seus desejos e necessidades.

³² De acordo com Aranha (2001) no paradigma de suportes se contextualiza a ideia da inclusão por prever intervenções decisivas e incisivas no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social. Tem por objetivo primordial e de curto prazo, a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida do sujeito na comunidade, promovendo os ajustes (físicos, materiais, humanos, sociais, legais, etc..) que se mostrem necessários para que a pessoa com deficiência possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade.

Podemos entender a partir deste paradigma, que a boneca Mariana surge como um recurso, um suporte, que oportunizou as crianças a segurança necessária para explorar os diferentes espaços visitados. Não devemos permitir que argumentos de culpabilização individual que recaem sobre o aluno em situação de deficiência, acabem por excluí-los do direito à participação digna em espaços não-formais de aprendizagem e lazer, uma vez que esta exclusão se torna um verdadeiro entrave para o desenvolvimento de potencialidades e habilidades, colaborando com a não transformação da realidade educacional e, por conseguinte, social, dos sujeitos com deficiência.

O lúdico em práticas inclusivas: Vamos passear?

A proposta do projeto “Passeando com Mariana” se fundamentou na ideia de que as atividades lúdicas promovem estímulos e incentivos ao aprendizado, com vistas ao reconhecimento do direito legítimo de todo ser humano a conhecer-se, intensificando seus significados sociais para o avanço das experiências.

A criança, diante da brincadeira, aguça seus canais sensoriais, trabalha, entre outros fatores, a atenção/concentração, o esquema corporal, a estruturação espacial e temporal e a função simbólica. Por meio do brincar, pode-se promover na criança as reconfigurações necessárias ao bem-estar e ao resgate de um funcionamento saudável na sua interação com o meio.

Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas. (ZANLUCHI, 2005, p. 89)

O lúdico vem sendo amplamente estudado e podemos afirmar ser um grande facilitador no processo de desenvolvimento global da criança, permitindo que cada um entre em contato com o ambiente, se relacione com o outro, desenvolva o cognitivo, o físico, a personalidade, a autoestima, a afetividade, a liberdade do falar, de expressar os pensamentos e sentimentos, o respeito ao outro, a construção da autonomia, a curiosidade, preparando-se para a realização de atividades produtivas e plena inclusão social.

O projeto iniciou-se na sala de aula a partir da encenação “O passeio de Mariana ao zoológico”. Nesta oportunidade as crianças poderiam explorar tátil e visualmente os animais, destacando as características de cada um, o modo de vida e oportunizando perguntas. Os recursos utilizados foram: história narrando o passeio, a boneca de pano, animais de pelúcia, aparelho de som, gravação dos sons dos animais da história. Os objetivos traçados envolveram: estabelecer relações entre o corpo da criança e elementos do meio físico (animais); discriminar estímulos auditivos relacionando-os aos animais apresentados; estimular a atenção/concentração; identificar os animais e suas características; relacionar os animais a suas características.

A metodologia utilizada iniciou-se com a narrativa da história, cabendo ao narrador permitir a participação das crianças. Durante a narrativa as crianças foram primeiramente apresentadas à boneca. A seguir iniciaram o passeio no espaço da sala de aula, na qual os animais de pelúcia estavam espalhados. A cada parada era acionado o som emitido por cada animal. A boneca, que possui braços bem longos, era conduzida pelas crianças ao longo do passeio pela sala, sob a supervisão de uma professora.

Figura 1 - Imagem da boneca Mariana



Foto: Acervo Pessoal

A seguir a narrativa criada para dar vida a uma das histórias protagonizadas por Mariana, sob o título “O Passeio de Mariana ao zoológico”.

Narradora: Era uma vez uma menina muito esperta chamada Mariana (boneca de pano) que gostava muito dos animais. (Neste momento as crianças exploram a boneca). Em um dia de muito calor, Mariana foi ao zoológico para conhecer os animais que vivem lá. Ela convidou seus amiguinhos (fala da boneca; nomear cada criança) para irem com ela nesta aventura. Ao chegarem, dona Margarida, a veterinária que tratava dos animais do zôo, levou Mariana e seus amigos para um divertido passeio, que começou assim: Logo que Mariana e seus amigos começaram a andar, ouviram um rugido muito alto (som do leão) e levaram um grande susto!

“Ai que susto!” (fala da boneca).

“Vocês sabem de quem é esse rugido? (fala da veterinária; crianças interagem). “Pois é, é o leão, o rei dos animais” (repetir o som e deixar que as crianças explorem a pelúcia do leão).

Narradora: O leão tem uma cabeleira em volta da cabeça que se chama juba, tem pelos na ponta do rabo, ele é muito forte! E lá na Savana da África, onde vive solto na natureza, ele se alimenta de outros animais. Aqui no zoológico ele vive na jaula e se alimenta de carne, sua jaula é grande e ele vive nela por ser um animal selvagem e não pode fugir e ficar solto em uma cidade. A leoa é a fêmea do leão e eles vivem juntinhos na jaula.

Então dona Margarida sugere: “Vamos deixar o leão tirar uma soneca?”. E todos partem para conhecer novos animais.

Chegaram a uma jaula muito barulhenta, com animais que eram muito levados e gritavam assim (colocar o som dos macacos). Dona Margarida pergunta: “Alguém sabe que animais são esses?” (crianças interagem e repete-se o som). “É o macaco” (crianças exploram a pelúcia do macaco).

Narradora: O macaco é um bichinho bem levado, existem muitas espécies, pequenos, médios e grandes, muito grandes. Ele vive pulando de galho em galho, explorando as árvores na natureza. Ele se alimenta de frutos que encontra nas árvores e aqui no zôo também come frutas que os tratadores preparam com todo carinho. Eles

têm um nariz engraçado e suas orelhas são pequenas, têm um rabo bem grande que ajuda na hora de pular de galho em galho.

Mariana e as crianças ficaram muito felizes. Elas adoraram os macacos.

Recomeçaram a andar com dona Margarida, quando ouviram um barulho tão alto que todos tremeram (som do elefante). “Vocês sabem que animal é esse?” – pergunta dona Margarida. “Ele é o elefante” (repete-se o som do elefante e as crianças exploram a pelúcia do elefante).

Narradora: O elefante é um animal muito especial, ele tem uma grande tromba e alguns têm dois dentões ao lado da tromba, tem orelhas muito grandes que servem até para fazer um ventinho e refrescá-los em dia de muito calor (fazer o ventinho nas crianças). Os elefantes se alimentam das folhas de árvores e arbustos que encontram na natureza e vivem nas savanas da África. Aqui no zôo eles comem frutas e verduras e gostam muito de tomar banho.

Narradora: bem ao lado do elefante vive um animal que tem o corpo coberto por listras pretas e brancas (colocar o som da zebra). É a zebra (repetir o som e permitir a exploração da pelúcia da zebra). Ela até parece com o cavalo, só que é menor e sua cor sempre é assim, com listras pretas e brancas. Ela tem um grande focinho, onde ficam o nariz e a boca e no meio das orelhas tem uma crina. Que são cabelinhos espetados até suas costas, seu rabo é longo e ela está sempre fugindo do leão, pois o leão gosta de fazer a zebra de almoço. Ah, esse leão danado!

Narradora: Mariana estava ficando cada vez mais animada com o passeio junto aos seus amigos, mas estava quase na hora de ir para casa, não demora sua mãe chegaria para buscá-la.

Dona Margarida queria que eles visitassem mais um animal, que era um animal bem diferente dos que tinham visto até agora. E esse animal fazia um som assim (colocar o som da foca). Dona Margarida pergunta: “Vocês sabem que animal é esse?”. “É a foca” (repetir o som e deixar as crianças manipularem a pelúcia da foca).

Narradora: A foca possui os braços e pernas em forma de nadadeiras, pois vive nas águas muito geladas do Pólo Norte e é uma excelente nadadora. Vocês sabiam que as focas não têm orelhas? O nariz da foca é igual uma bolinha. Elas se alimentam de

carne de peixes quando estão na natureza e aqui no zôo tratamos delas com muito carinho e peixinhos.

Narradora: Mariana e seus amigos não podiam acreditar no dia maravilhoso que estavam tendo conhecendo animais no zôo. Mas chegou a hora de irem para casa. Mariana se despediu de seus amigos. Mas ela não ficou triste, pois lá em sua casa havia seu animalzinho esperando por ela. Mariana chegou em casa e ouviu o som do bichinho que ela mais amava na vida (som do gato). Era sua gatinha Fafá (repetir o som do gato e as crianças manipulam a pelúcia do gato). Fafá era uma gatinha muito dengosa, ela gostava de muito carinho, seus bigodes acarinhavam o rosto de Mariana e dos amigos que a visitavam (passar o bigode nas crianças) e ela tinha um rabo longo e macio. Todos sempre queriam pegar Fafá no colo e ela adorava um colinho.

Narradora: E depois de um dia tão divertido, Mariana ficou abraçadinha com Fafá, lembrando dos animais que conheceu no zoológico e se perguntando porque algumas pessoas maltratam os animais.

Após o primeiro momento de exploração dos recursos e do envolvimento das crianças com a boneca, passamos a levá-la em todas as saídas pedagógicas, utilizando a mesma metodologia, a partir de narrativas prévias, objetivando otimizar os momentos vividos além dos muros da escola.

Considerações finais

Ao compartilhar as experiências construídas e vividas no projeto “Passeando com Mariana”, pretendi aguçar os olhos brincalhões da criança que outrora fomos. O maior bem que podemos deixar aos nossos alunos e alunas, em tempos tão violentos, altamente tecnológicos e de promoção de distanciamentos, é a prática do amor, como o que vi na senhora que coseu a boneca Mariana. Este amor de que falo, é um amor pautado em um olhar-ação. O olhar-ação é aquele que não nega as dificuldades, é aquele que sabe a hora de dar limites, de dar colo, de deixar sobrar carinho, respeito, pureza e sensibilidade para nos mostrar as coisas da vida e da convivência.

Ao brincar com nossas crianças promovemos um encontro entre pessoas, encontro este fundamentado na capacidade de aceitar os sentimentos, as

atitudes, as experiências, as dificuldades, convivendo com as diferenças próprias a cada ser, com respeito, confiança, autenticidade e tolerância, afinal precisamos de um mundo melhor! As experiências compartilhadas serviram e servirão à vida, dando-nos a certeza de que nunca estaremos prontos, e que bom sermos sujeitos em constante aprender, refazer e partilhar.

Sigamos nos inquietando, pois inquietar talvez seja a palavra mais adequada neste momento. Inquietar nossas atitudes e aguçar a nossa percepção sobre o ser criança, com suas peculiaridades, respeitando o ritmo de aprendizagem e o estilo do aprender, onde o lúdico contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, com intenção.

Referências

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigma da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, nº. 21, p. 160 – 163, março, 2001.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Org). *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas educacionais no contexto especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p.159-168.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. *O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação*. Londrina: O Autor, 2005.

RESUMO BIOGRÁFICO

Adriana Vicente da Silva de Souza - Mestre em Ciências pelo Programa Multidisciplinar de História da Ciência e das Técnicas e Epistemologia do Conhecimento Científico da UFRJ (2008). Graduada em Letras - Português/Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997). Atua no setor de extensão do Instituto de Geociências da UFRJ. Coordenou o Núcleo de Educação da Casa da Ciência da UFRJ. Experiência na área de Educação, com ênfase em concepção de exposições interativas e atividades pedagógicas em Museus e Centros de Ciência.

Ana Luísa Antunes - Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e professora da Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos atuando principalmente nos seguintes temas: anos iniciais do ensino fundamental, educação infantil, educação de surdos, formação de professores e literatura infantil.

Andréa Fernandes Costa - Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (2009) e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc/UNIRIO. Atualmente é Professora Assistente do Departamento de Estudos e Processos Museológicos e da Escola de Museologia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, bem como Educadora na Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN-UFRJ). Realiza atividades de pesquisa na área da Educação Não Formal, estudos acerca da exposição de instrumentos científicos históricos em museus de C&T, estudos de público e avaliação em museus, participa da concepção, execução e avaliação de atividades educativas em museu e de ações de popularização da ciência. Faz parte do Comitê Gestor da Rede de Educadores em Museus do Rio de Janeiro (REM-RJ) e integra o Observatório de Museus e Centros de Ciência e Tecnologia - OMCC&T, programa de pesquisa e serviços sobre os museus e instituições afins, fruto da parceria entre o Museu da Vida, Casa de Oswaldo Cruz, Museu de Astronomia e Ciências Afins, Museu Nacional - UFRJ, Museu do Universo, Espaço UFF de Ciências e Museu Aeroespacial.

Aparecida Rangel - Doutora em Ciências Sociais (2015), pelo Programa Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Memória Social e Documento (2001) e Bacharel em Museologia (1995), ambos os títulos obtidos na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Desde 2002 é Museóloga/Tecnologista da Fundação Casa de Rui Barbosa/MinC, sendo responsável pela Área Educativa e Chefe Substituta do Museu Casa de Rui Barbosa. Docente no Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos, da Fundação Casa de Rui Barbosa. Integra os Grupos de Pesquisa Arte, Cultura e Poder - UERJ, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Myrian Sepúlveda dos Santos; e Museu-Casa: memória, espaço e representações - FCRB, coordenado pela Dr^a. Ana Maria Pessoa dos Santos. Ministrou oficinas de ação educativa em museus, promovidas pelo Instituto Brasileiro de

Museus/MinC. Trabalhou como Museóloga em diversas instituições, tais como o Museu de Astronomia e Ciências Afins/MCT, Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro/PCRJ e Sítio Roberto Burle Marx/IPHAN. Integrou o Comitê Gestor da Rede de Educadores em Museus do Estado do Rio de Janeiro de 2009 a 2014.

Isabel Aparecida Mendes Henze - Doutoranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE PUC-Rio), Mestre em Educação Profissional em Saúde pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) e cursou a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Trabalha na área de educação museal e popularização da ciência desde 1997, coordenando, ministrando oficinas, cursos, palestras e organizando eventos. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância (GEPEMCI PUC-Rio).

Maria Cristina Carvalho - Graduada em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e graduada em Economia pela UNICEUB (1983), Especialização em Educação Infantil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996), Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1999), Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2005). É professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde coordena: o Curso de Especialização em Educação Infantil, o Curso de Graduação em Pedagogia e o Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI), Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, infância, formação de professores, políticas culturais e educação, educação não formal e museus.

Maria Emília Tagliari Santos - Mestre em Educação (PPGE PUC-Rio/Início 2015). Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal Fluminense (2010). Tem experiência nas áreas de Cinema, Artes, Educação em Museus e Formação de professores. Atualmente é Bolsista FAPERJ Nota 10 de dedicação exclusiva ao mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE PUC-Rio) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância (GEPEMCI PUC-Rio). Sua pesquisa concentra-se nas áreas de infância, educação infantil, arte, museus, educação não-formal.

Maria Esther Valente - Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação da mesma Universidade e Doutora pelo Programa de Pós-graduação do curso Ensino e História de Ciências da Terra do Instituto de Geociências - IG da UNICAMP. Desenvolveu atividades profissionais no Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, no período de 1985 a 2017. Tem experiência na área de Educação em Museus especialmente museus de ciência e tecnologia. Atua como pesquisadora principalmente nos seguintes temas: educação em museus, acesso público, educação não formal e educação em ciências, divulgação da ciência, cultura científica e história das instituições museológicas. É credenciada como docente do

curso de mestrado profissional do Programa de Pós-graduação Preservação de Acervos de Ciência e Tecnologia (PPACT) do MAST.

Ozias de Jesus Soares - Doutor em Ciências Sociais (UERJ). Mestre em Educação (UFF), Especialista em Formação de Educadores de Jovens e Adultos Trabalhadores (UFF); Pedagogo (UERJ). Educador nos Museus Castro Maya, do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM/MinC - 2006 a 2014); Docente do Curso de Pós-graduação Lato sensu em Educação Museal (Convênio IBRAM/FAETEC/ISERJ - 2014 a 2016); Docente na Especialização em Divulgação e Popularização da Ciência (2015 - atual). Coordenador de GT de construção da Política Nacional de Educação Museal. Pesquisador em Saúde Pública no Museu da Vida (Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz), no Serviço de Educação em Ciências e Saúde (SEDUCS).

Patrícia Monteiro Lima Chagas - Pedagoga (Universidade do Estado do Pará), Psicopedagoga, Especialista em Educação Especial, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Especialista em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social, Mestranda em Diversidade e Inclusão (UFF/RJ). Atua há 12 anos com pessoas com deficiência e é Coordenadora Pedagógica do Centro de Apoio Especializado em Educação Profissional – CAEP Favo de Mel/ FAETEC

Rosani Fernandes Ribeiro da Silva - Possui Curso de Formação de Professores pelo Colégio Estadual Heitor Lira e graduação em Matemática pela UNISUAM. É professora da rede municipal do Rio de Janeiro desde 1992, quando iniciou seu trabalho na área de Educação Básica. Na Educação Especial, iniciou sua atuação a partir de 1997. Trabalha na Escola Municipal São Paulo desde 2001, tendo realizado diversas capacitações na área de educação especial, deficiências múltiplas e inclusão no Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA).

Thamiris Bastos Lopes - Doutoranda em Educação (PPGE PUC-Rio/Início 2015), Mestra em Ciências em Museologia e Patrimônio (UNIRIO/2014) e Graduada em Pedagogia (UERJ/2011). Atuou como Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Atualmente é bolsista CAPES de dedicação exclusiva do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE PUC-Rio) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância (GPEMCI PUC-Rio). Sua pesquisa concentra-se nas áreas de infância, educação infantil, cultura, museus, educação formal e não-formal.

Vivian Horta - Mestre em Artes Visuais - História e Crítica da Arte, pelo PPGAV/EBA/UFRJ; Bacharel em Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (2006); Chefe da Divisão de Processos Museológicos dos Museus Castro Maya-IBRAM/MinC, onde desenvolve e supervisiona atividades relacionadas ao acervo constituído pelas coleções do empresário e mecenas Raymundo Ottoni de Castro Maya, nas áreas de Museologia, Conservação e Educação em Museus, desde 2013. Técnica em Assuntos Culturais - Área: Museologia do Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM/MinC, desde 2010, lotada nos Museus Castro Maya.

