



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH



Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/MCT

**Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS
Mestrado em Museologia e Patrimônio**

O PÚBLICO INFANTIL NO MUSEU INTERNACIONAL DE ARTE NAÏF DO BRASIL

Thamiris Bastos Lopes

UNIRIO / MAST - RJ, Fevereiro de 2014

O PÚBLICO INFANTIL NO MUSEU INTERNACIONAL DE ARTE NAÏF DO BRASIL

por

Thamiris Bastos Lopes,

Aluna do Curso de Mestrado em Museologia e Patrimônio

Linha 01 – Museu e Museologia

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Museologia
e Patrimônio

Orientador: Professora Doutora Sibeles Cazelli

UNIRIO/MAST - RJ, Fevereiro de 2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

O PÚBLICO INFANTIL NO MUSEU INTERNACIONAL DE ARTE NAÏF DO BRASIL

Dissertação de Mestrado submetida ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/MCT, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Museologia e Patrimônio.

Aprovada por

Prof. Dra. _____
Maria Cristina Monteiro P. de Carvalho

Prof. Dra. _____
Maria Esther Alvarez Valente

Prof. Dra. _____
Sibele Cazelli

AGRADECIMENTOS:

À minha orientadora, Sibeles Cazelli, pelo estímulo, preocupação e cuidado com minha pesquisa e comigo ao longo desta jornada.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio que mostraram o universo grandioso de pesquisas e descobertas a serem feitas no campo da museologia.

Ao Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil, principalmente à equipe do setor sócio educativo, que aceitou fazer parte deste estudo abrindo suas portas de forma colaborativa e acolhedora.

À professora Cristina Carvalho e aos colegas do grupo GPEMCI pelas contribuições e espaços de debate de pesquisa em equipe.

À minha família. Aos meus avós (*in memoriam*) por me ensinaram a ter força e perseverança diante de qualquer adversidade. À minha mãe que me ensinou a ter gosto pelos estudos. Às minhas irmãs que das maneiras mais inusitadas são fontes de inspiração. Aos meus tios, primos e madrinha pelo carinho de sempre.

Aos meus colegas de equipe do DETRAN-RJ, EDI Doutora Zilda Arns e Creche Municipal Sempre Vida Nise da Silveira por todo o apoio, compreensão e carinho.

A todos os meus amigos pela paciência e compreensão das minhas ausências. Foram fundamentais, mas não poderia deixar de reconhecer como fonte de força e estímulo constante nesta longa jornada de dois anos a participação especial deles: Amanda Santos, Ariane Azambuja, Carine Oliveira, Elizabeth Abreu, Fabiano Gouvêa, Igor Varela, Jaspe Matos, Juliane Viana, Laura Vieira, Manoela Morgado, Maria Aline, Maria Andreza, Sabrina de Paula, Thaís Diniz, Thiago Galvão e Valéria Ferreira.

RESUMO

LOPES, Thamiris Bastos. O público infantil no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil

Orientadora: Prof^a Dr^a Sibebe Cazelli. UNIRIO / MAST. 2014. Dissertação.

Esta dissertação pretende analisar a inclusão do público de educação infantil em museus de arte, por meio de propostas educativas que estimulem seu pleno desenvolvimento. Serão consideradas, do já dito grupo, as particularidades, as capacidades de observação, cognição e criação cultural, ocorridas com grande plenitude nesses espaços de educação não formal. Por meio do estudo empírico dos campos concernentes à infância, à educação, à museologia e à arte, aliado ao estudo de caso específico do público de educação infantil no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil, esta pesquisa pretende contribuir com reflexões teóricas acerca do papel social dos museus, os quais são vistos como espaços privilegiados para a vivência de momentos de socialização, prazer e estímulo ao olhar sensível pela interpretação dos sistemas simbólicos das obras de arte Naïf. Para a realização deste estudo, fundamentado em uma abordagem qualitativa, foram utilizadas como metodologias para a coleta de dados observação, entrevista e pesquisa documental. Concernente a seleção e a análise dos dados obtidos, utilizou-se a transcrição e a seleção de enunciados. Os resultados apontam que as atividades educativas desenvolvidas para o público infantil repercutem positivamente à sua inclusão enquanto sujeito social e cultural, cuja interação é baseada na participação nas exposições propícias à aquisição de conhecimentos. Por fim, esta pesquisa aspira ser útil ao evidenciar a importância dada aos estudos dos diferentes tipos de audiência dos museus e para contribuir no atendimento ao público infantil, levando em conta suas especificidades.

Palavras-chave:

1. Museologia. 2. Museu de Arte. 3. Educação não formal. 4. Público Infantil. 5. Estudo de público.

ABSTRACT

LOPES, Thamiris Bastos. The child audience at the International Museum of Naïve Art of Brazil

Orientadora: Prof^a Dr^a Sibele Cazelli. UNIRIO / MAST. 2014. Dissertação.

This dissertation analyzes the inclusion of child audience at art museums , which through educational proposals, aimed at stimulating their full development, considering their characteristics, observation skills, cognition and cultural creation, occurring with great fullness in these spaces of non-formal education. Through the empirical study of fields pertaining to childhood, education, museology and art, combined with the specific case study of the public in early childhood education at the International Museum of Naive Art of Brazil, this research contributes to theoretical discussions about the role of museums viewed as privileged space to experience moments of socialization, stimulation and pleasure to look through sensitive interpretation of the symbolic systems from the works of naive art. For this study, which has a qualitative approach were used as methodologies for data collection observation, interviews and documentary research, for the selection and data analysis was used the transcript and the selection of statements. The results indicate that educational activities to children has a positive effect for their inclusion as subjects interacting social and cultural participatory exhibitions that promote the attainment of knowledge . Finally, this research is useful to highlight the importance of the study of public at museums and to contribute to children in care , taking into account their specificities.

Key-Words:

1. Museology. 2. The art museum. 3. Non-formal education. 4. Child Audience. 5. Audience Research.

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

CCBB - Centro Cultural Banco do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DSN – Doutrina de Segurança Nacional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

GINA – Gallery of International Naive Art

ICOM – International Council of Museums

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAC – Museu de Arte Contemporânea

MAM - Museu de Arte Moderna

MAR – Museu de Arte do Rio

MIAN – Museu Internacional de Arte Naif do Brasil

MNBA - Museu Nacional de Belas Artes

ONU – Organização das Nações Unidas

OEA WASHINGTON - Organização dos Estados Americanos Washington

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGPMUS – Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio

SMC – Secretaria Municipal de Cultura

SME RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Catálogo “O Mundo Fascinante dos Pintores Naïfs”	81
Imagem 2: Quadro Lucien Finkelstein de Lia Mitterakis (1988)	82
Imagem 3: Fundação do MIAN	83
Imagem 4: Crianças em visita no MIAN	84
Imagem 5: Lucien Finkelstein em visita ao MIAN	84
Imagem 6: Grupo de alunos em atividade educacional no MIAM	84
Imagem 7: Telhado da reserva técnica do MIAN após forte período de chuvas	86
Imagem 8: Mezanino, Salão e Porão / MIAN	87
Imagem 9: Sala de Texturas Naïfs	88
Imagem 10: Loja, Bistrô da Cozinha e Café / MIAN	89
Imagem 11: Contação de história na “Exposição Rio de Janeiro Naïf”	119
Imagem 12: Jogo Naïf Digital	120
Imagem 13: Desenho Naïf	121
Imagem 14: Almas Gemias/Ana Colégio Zaccarias	122
Imagem 15: Ana Luisa/Colégio Andrews	122
Imagem 16: Clara/Curiosa Idade Educação Infantil	122
Imagem 17: Luisa/Escola Sá Pereira	123
Imagem 18: Theo/Escola Sá Pereira	123
Imagem 19: Divulgação na mídia sobre as atividades desenvolvidas para o público infantil	125

SUMÁRIO

	Pg.	
	INTRODUÇÃO	12
Cap.1	APONTAMENTOS DA RELAÇÃO ENTRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	22
	1.1. CONCEPÇÃO NORTEADORA DE INFÂNCIA	22
	1.2. O LUGAR SOCIAL DA INFÂNCIA NO BRASIL: UMA BREVE RETROSPECTIVA	24
	1.2.1. A INFÂNCIA INVISÍVEL	25
	1.2.2. A INFÂNCIA COMO PREOCUPAÇÃO SOCIAL	30
	1.2.3. A INFÂNCIA E A CONQUISTA DE DIREITOS	33
	1.3. AS ESPECIFICIDADES DO “SER CRIANÇA” NA APREENSÃO DO MUNDO EM UMA PERSPECTIVA WALLONIANA	39
	1.3.1. RELACIONANDO A TEORIA DE HENRI WALLON À EDUCAÇÃO EM MUSEUS DE ARTE.	39
	1.3.2. ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	43
	1.3.3. AS ESPECIFICIDADES DOS PENSAMENTOS SINCRÉTICOS E CATEGORIAIS NA APREENSÃO DO MUNDO	45
	1.4. ARTE, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA	49
	1.4.1. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
	1.4.2. O ENSINO DE ARTES NO BRASIL	53
	1.4.3. AS PROPOSTAS DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ARTES	55
	EDUCAÇÃO EM MUSEUS E O PÚBLICO INFANTIL: PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE	59
Cap. 2	2.1. CONCEPÇÃO NORTEADORA DE MUSEU	60
	2.2. PROCESSOS EDUCATIVOS E COMUNICACIONAIS EM MUSEUS	62
	2.3. PROPOSTAS EDUCATIVAS PARA O PÚBLICO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUSEUS	67
Cap. 3	O MUSEU INTERNACIONAL DE ARTE NAÏF DO BRASIL	76
	3.1. A ARTE NAÏF NO BRASIL E NO MUNDO	77
	3.2. O MIAN: ONTEM E HOJE	81
	3.3. ARTE NAÏF E ABORDAGENS EDUCATIVAS NO MIAN	89
Cap.4	METODOLOGIA DA PESQUISA	97
	4.1. DEFININDO O PÚBLICO DE OBSERVAÇÃO DA PESQUISA	98
	4.2. AMBIENTAÇÃO DA PESQUISA	100
	4.3. DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS	102
	4.3.1. ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	106
	4.3.2. ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO	107
Cap. 5	RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	111
	5.1. INTERAÇÕES ENTRE OS DIFERENTES AGENTES DA VISITA	112
	5.1.1. INTERAÇÃO CRIANÇA-MEDIADOR	113

5.1.2. INTERAÇÃO CRIANÇA-MEDIADOR-EXPOSIÇÃO	114
5.1.3. INTERAÇÃO CRIANÇA-MEDIADOR-PROFESSOR	116
5.1.4. INTERAÇÃO ENTRE PARES	117
5.2. METODOLOGIAS DESENVOLVIDAS PARA O ESTÍMULO DO OLHAR SENSÍVEL DA CRIANÇA	117
5.3. ATIVIDADES EDUCATIVAS QUE CONTRIBUEM PARA A DESMISTIFICAÇÃO DA AUDIÊNCIA INFANTIL	120
5.4. COMO O MIAN TEM CONTRIBUIDO PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO INFANTIL NOS ESPAÇOS MUSEOLÓGICOS	124
5.5 REFLEXÕES SOBRE TEMPO, ESPAÇO, OBJETO E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO MIAN	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	141
ANEXO I - ROTEIRO DA ENTREVISTA I	
ANEXO II - ROTEIRO DA ENTREVISTA II	
ANEXO III – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO I	
ANEXO IV – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO II	

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS) surgiu após análise das relações entre cultura e educação, provida durante a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da prática de trabalho junto aos alunos da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), primeira etapa do ensino formal em nosso sistema escolar.

Analisando historicamente as ações da sociedade, especificamente o caso brasileiro, percebe-se que por muito tempo a infância esteve excluída das preocupações de âmbito social, por ser considerada apenas uma etapa transitória para a válida, e mais importante, etapa da vida - a vida adulta.

Foi com o estabelecimento da Constituição Brasileira (1988), com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que essa etapa, tão fundamental na formação dos seres humanos, passou a ser alvo de atenção, pois gerou uma demanda de políticas públicas específicas e garantidoras da lei dos direitos básicos desses indivíduos e sua gradual oferta nos sistemas de ensino público e privado. Excluídos socialmente por um longo período, esse público foi despercebido, e ainda hoje o é, muitas vezes nos espaços onde ocorrem processos de aprendizagem formal e não formal.

Observa-se que ao longo dos anos, a luta pela qualidade na formação nessa etapa específica do desenvolvimento vem sendo alvo de constantes debates e estudos teóricos, os quais visam compreender suas especificidades na apreensão do mundo. Por meio das pesquisas teóricas elaboradas em nível nacional e internacional, hoje, sabe-se que na faixa etária entre 0 a 6 anos, a construção do conhecimento se dá por meio da leitura de mundo estimulada pelos espaços educativos, sejam eles formais ou não formais, uma vez que crianças nessas idades ainda não possuem domínio do sistema formal de leitura e escrita.

A leitura de mundo é, segundo Paulo Freire (2001), uma interpretação de nós mesmos e das circunstâncias que nos rodeiam. Por intermédio dessa visão, reconhecemos que o observado fora de nós constitui também o que está dentro. Nesse sentido, constata-se quão essencial é revisitar e readquirir a cultura em seus diversos espaços como condição básica para a compreensão do homem em sua relação com o mundo, fruto da capacidade intelectual humana.

Uma das principais críticas aos currículos escolares diz respeito à desvalorização e à folclorização dos saberes produzidos socialmente, deixando a

cultura à parte, em virtude da valorização do conhecimento científico. Como se estes não proviessem e constituíssem-se de toda a cultura produzida na nossa sociedade. Neste aspecto, Arroyo alerta-nos ao fato de que a cultura é um componente central da formação e da compreensão dos processos sociais e educativos.

A cultura deixou de ser nosso território para ser encarada como um território do qual deveríamos distanciar-nos e distanciar o povo, os escolarizando. A cultura do povo, dos jovens e adultos, das comunidades negras, dos povos indígenas, ainda é vista pela cultura escolar como primitivismo, preconceitos, crenças a serem superadas pelo saber racional instrumental moderno. Uma visão reducionista da cultura como emanando do agir humano mais tradicional e estático. Uma visão da cultura que contaminou o povo. (ARROYO, 2003, p. 40).

Deste modo, temos os museus como espaços ligados diretamente à cultura e privilegiados para a observação e fruição humana, nas mais diferentes idades, através do contato com a representação de recortes do real de diferentes tempos e espaços.

Sabe-se que a forma e as funções sociais dos museus têm variado sensivelmente no curso da história. Seu conteúdo tem se diversificado assim como sua missão, sua forma de funcionamento, e sua administração. Atualmente, a maioria dos países estabelece definições de museu por meio de textos legislativos ou por intermédio de suas organizações nacionais. A definição de museu mais difundida, desde 2007, é a do Estatuto do Conselho Internacional de Museus (ICOM). No entanto, para muitos estudiosos do campo, o museu não é apenas um meio, entre outros, cujo testemunho sustenta-se na “relação específica entre o Homem com a Realidade”.

Por meio de todo o processo museológico de coleta, registro, preservação, pesquisa e comunicação é possível o contato com diferentes patrimônios culturais¹ de forma a estimular a curiosidade e o conhecimento de diversas temáticas, variando de acordo com as tipologias de acervo de cada estabelecimento.

A presente pesquisa realizou um recorte da temática sob os museus de arte² por entendê-los como local profícuo para o estímulo à construção do conhecimento do público específico de educação infantil, por oportunizar, através de sua tipologia de acervo, a fruição por meio das artes.

¹ Patrimônios Culturais entendidos como valores, representados nas formas tangíveis e intangíveis, frutos da natureza ou da criação humana, considerados representativos de algo que é importante preservar para determinado grupo.

² Recorte de pesquisa necessário diante da grande abrangência, cuja abordagem se faz na área de educação em museus.

Tal recorte justifica-se mediante a necessidade de se pensar espaços de inclusão do público de educação infantil, os quais visem ao estímulo de seu pleno desenvolvimento, considerando suas especificidades e capacidades de observação, cognição e criação em todos os aspectos, inclusive os culturais, ocorridos com grande plenitude em espaços onde acontecem os processos de educação não formal. Dessa forma, temos os museus como *lócus* privilegiado de estímulo aos processos de aprendizagem não formal que ao longo da história tiveram sua potência reduzida por terem sido utilizados como espaços segregadores destinados às elites.

Nessa etapa do desenvolvimento humano, na qual os indivíduos ainda não dominam o sistema formal de leitura e escrita, as demonstrações do conhecimento apreendido ocorrem nas mais diversas formas de representação que aludem a um viés estético eminente aos seres humanos. Nesse aspecto, a arte como estimuladora da formação do olhar sensível torna-se fundamental nessa etapa do desenvolvimento, propiciando, através de estímulos afetivos e/ou emotivos, diversas formas de interpretar e compreender o mundo; e, estimulando formas de colocar-se como indivíduo coletivo e participativo capaz de expressar seus desejos, emoções, pensamentos e opiniões perante a sociedade.

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, as relações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, 1991, p.149-150).

Entende-se que os museus, das diversas tipologias, podem vir a desempenhar um papel essencial como espaços possíveis à realização dessa relação, já que possuem, em seu acervo, objetos variados, os quais no ato de contemplação, não só se deve deter apenas à beleza dos objetos, mas também estimular a emoção e a interpretação crítica acerca dos patrimônios ali expostos, por meio do desenvolvimento de um bom trabalho de mediação capaz de priorizar tais aspectos. “Tudo o que é humano tem espaço nos museus (...). Eles são bons para exercitar pensamentos, tocar afetos, estimular ações, inspirações e intuições” (CHAGAS, 2007, p.6).

Moysés Kuhlmann Jr. (2000) contribuiu com o caráter investigativo da pesquisa trazendo à luz o seguinte questionamento:

Mas, se boa parte da população brasileira não tem nem o acesso aos bens de necessidade básica, o que dizer da cultura, cuja produção,

apropriação e fruição é muito mais complexa do que uma simples relação de aquisição e consumo?

O questionamento de Kuhlmann foi a força motriz que levou a investigação aos cinco museus de arte do município do Rio de Janeiro quanto à inclusão do público de educação infantil nos programas educativos das seguintes instituições: Museu de Arte do Rio, Museu de Arte Moderna, Museu de Arte Contemporânea, Museu Nacional de Belas Artes e Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil.

Foi adotado como referencial metodológico o uso de diferentes instrumentos de medidas de natureza qualitativa, fornecedoras de uma investigação acerca da aquisição de conhecimento e da interação da audiência programada de educação infantil que visitava os museus de artes supracitados.

Em um contato inicial, pensando na inclusão desse público, as cinco instituições afirmaram possuir programas específicos de visitas guiadas com escolas de educação infantil. A partir das informações coletadas, pertinentes às ações educativas desenvolvidas com a audiência programada de educação infantil, foi selecionada a instituição para a realização do estudo de caso para maior aprofundamento acerca das metodologias garantidoras, efetivamente, da inclusão desse público nos espaços museológicos de artes.

Dessa maneira, para melhor dimensionar os trabalhos, o Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil (MIAN), situado no Rio de Janeiro, foi considerado o mais adequado para servir ao foco de estudos da presente pesquisa, mediante importantes fatores: tipologia de acervo, cujo viés estético, em geral, desperta a apreciação do público infantil; variedade de ações educativas desenvolvidas exclusivamente para o público de educação infantil e também devido à sua importância no panorama nacional e internacional no que tange a este tipo específico de arte.

A percepção da identificação e apreciação pelo público infantil ao acervo do MIAN parte do entendimento da arte naïf como uma arte que, tirando a supervalorização acerca do aprendizado técnico, valoriza o princípio de exposição das formas simples, espontâneas e coloridas das experiências oriundas da convivência com o meio e cultura geral. Dessa maneira, temos também no desenho infantil um viés estético repleto de cores e significados pelo qual as crianças fazem sua representação do mundo pelos meios simbólicos. Portanto, há uma relação íntima com as obras, as quais se configuram como geradoras de momentos de fruição livres de convenções acima das manifestações artísticas.

O MIAN percebendo essa forte relação da arte Naïf com o público de educação infantil, junto ao trabalho de estudos da equipe, procura desenvolver atividades educativas específicas para as mais novas faixas etárias, de modo que todos possam aproveitar o potencial artístico, crítico e reflexivo das obras que compõem o acervo da instituição.³

Assim, por meio do estudo empírico dos campos concernentes à infância, à educação, aos museus e à arte, aliado ao estudo de caso específico do público de educação infantil no MIAN, foi possível realizar teorizações acerca do papel social dos museus vistos como espaços privilegiados para a vivência de momentos socializadores, prazerosos e estimuladores ao olhar sensível por intermédio da interpretação dos sistemas simbólicos representativos das relações específicas entre o homem e a realidade nas obras de arte naïf.

Pesquisar a inclusão desse público específico nos espaços museológicos também demonstra relevância, além de contribuir com a luta pelos direitos ao acesso às instituições promotoras do conhecimento para crianças de 0 a 6 anos, embasar as reflexões museológicas com vistas a aprimorar as práticas desenvolvidas que contribuem com a democratização dos museus, sendo pensados como espaços de inclusão e não de segregação. Nesse sentido, Sofka (2009) nos diz que:

Além do ramo de pesquisa referente às suas coleções específicas, o museu moderno, quando preenche suas tarefas primordiais, é também afetado por questões que são investigadas e pesquisadas por várias ciências não abrangidas [diretamente] pelo museu e pela pesquisa disciplinar que nele se desenvolve. Tomemos como exemplo a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a estética, as técnicas de informação e comunicação, a engenharia estrutural, a eletrônica, a informática, a engenharia de transportes, a estatística, a economia, o direito e muitas outras áreas. Estas áreas de pesquisa têm seus próprios campos de atividade, mais ou menos relacionados aos museus. É raro que elas iniciem pesquisas por conta própria sobre os problemas dos museus. Vários encontros internacionais com público interdisciplinar têm mostrado claramente que outros ramos da ciência quase nada sabem sobre o papel, o trabalho e os problemas dos museus, ou sobre a ajuda e cooperação que lhes podem prestar. (SOFKA, 2009, p.82).

Conforme exposto acima, são notórios os avanços das pesquisas no campo da museologia, cada vez mais aberto aos espaços debatedores cujos focos estão na contribuição de pesquisas científicas das várias ciências possuidoras de seus campos de atividades relacionados aos museus. Destarte, por meio do diálogo interdisciplinar entre

³ É imprescindível salientar que, considerando as crianças dessa faixa etária sujeitos sociais e culturais com plena capacidade de interagir com os mais diferentes conteúdos, cabe a todos os espaços museológicos, independente da tipologia de acervo, o compromisso de desenvolver atividades de recepção com qualidade a esse público.

as teorias de educação e museologia, pretendeu-se contribuir com a pesquisa científica nos museus, tendo em vista que:

A pesquisa científica nos museus é uma das tarefas primordiais, uma necessidade óbvia. É tão óbvia que já não pode ser restrita apenas às coleções de um museu específico. Mas, para os museus e a sua organização, não é menos importante o desenvolvimento de trabalhos no campo museológico, bem como de pesquisas sobre os museus. Apenas a pesquisa em museus que abranja esses dois aspectos – a pesquisa disciplinar e a pesquisa museológica – poderá possibilitar que os museus ocupem seu lugar na sociedade de hoje. (SOFKA, 2009, p.84).

Logo, esta pesquisa objetivou, de modo geral, investigar a inclusão do público de educação infantil nos programas educativos dos museus de arte, levando em consideração o potencial transformador desses espaços museológicos, aptos a proporcionar grandes contribuições nessa etapa do desenvolvimento humano. Com os objetivos específicos, pretendeu-se:

- 1) Correlacionar teoricamente determinados conceitos acerca de infância, educação em museus e museus de arte.
- 2) Investigar como ocorrem as interações criança – criança / criança – mediador / criança – exposição – mediador no programa educativo destinado ao público escolar de educação infantil no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil.
- 3) Conhecer as metodologias desenvolvidas nas ações educativas, estimuladoras do olhar sensível do visitante da educação infantil dessa Instituição.
- 4) Identificar os aspectos das atividades educativas propostas para o público de educação infantil que contribuem para a desmistificação da arte como algo distante dessa audiência.
- 5) Fortalecer a concepção de museus de arte como espaços de fruição e formação crítica para alunos de educação infantil.

Para tal, a estrutura desta dissertação foi dividida em cinco capítulos, a fim de organizar as temáticas dos conhecimentos abordados, eis-los: 1.0 - Apontamentos da relação entre infância e educação infantil; 2.0 - Educação em museus e o público infantil: perspectivas na atualidade; 3.0 - O Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil; 4.0 - Metodologia da pesquisa; 5.0 - Resultados e análise dos dados.

O capítulo “Apontamentos da relação entre infância e educação infantil” inicia-se explicitando a concepção norteadora de infância adotada na pesquisa. Logo após, é realizada uma breve retrospectiva sobre o lugar social da infância no Brasil, ao longo da história. Posteriormente, é analisada a importância da arte no universo infantil. O capítulo encerra-se com uma reflexão da teoria walloniana sobre as idiosincrasias de apreensão do mundo pelo público infantil, em um diálogo com suas possibilidades em museus de artes.

No capítulo “Educação em museus e o público infantil: perspectivas na atualidade” apresenta-se a concepção de museu norteadora da pesquisa. No decorrer do tema, versa-se sobre a importância dos processos educativos e comunicacionais em museus, aponta-se a reflexão teórica de alguns pesquisadores do campo museológico. Posteriormente, faz-se uma reflexão sobre as atividades educativas propostas ao público de educação infantil e seus obstáculos, levando-se em consideração as qualidades específicas ao tempo, ao espaço e ao objeto – elementos indispensáveis a serem ponderados ao refletir tais ações nos espaços museológicos.

O capítulo “O Museu Internacional de Arte Naif do Brasil” mostra a instituição onde foi realizada a pesquisa. Inicialmente, é abordado o conceito de arte naif para uma visão mais abrangente sobre a peculiaridade da tipologia do acervo. Logo após, é relatado um breve histórico sobre o surgimento da instituição, sua fundação, objetivos, acervo da época e tais características atualmente. Também é feita uma descrição detalhada de como se compõe o setor educativo da instituição e quais as atividades educativas são realizadas para os diversos públicos, em especial, os escolares.

No capítulo “Metodologia da Pesquisa” são explicitadas as formas de delineamento do tema em suas abordagens teóricas e de campo. Inicialmente são relatadas as singularidades do público a ser observado. Em sequência, é descrita a forma como ocorreu a ambientação da pesquisa, com a finalidade de selecionar as ferramentas metodológicas para a realização do trabalho de campo. Posteriormente, são descritas todas as ferramentas metodológicas utilizadas em cada etapa da pesquisa e as modificações sofridas ao longo do processo.

No capítulo “Resultados e análise dos dados” são elucidadas as observações obtidas em campo, com o estudo de caso. São relatadas as observações acerca dos procedimentos, antes, durante e posteriormente às visitas; as metodologias utilizadas; as formas de interação ocorridas entre criança-criança / criança-mediador / criança-exposição-mediador / criança-professor / professor-mediador; como os processos de

mediação buscam contemplar as necessidades do público surgidas no momento da visita, as atitudes e reações dele expressas ao término dessa atividade; a reação dos outros visitantes ao presenciarem o trabalho educativo do MIAN com o público de educação infantil; isto é, se há manifestações do grupo quanto à possibilidade de retornar ao Museu, deixando de ser audiência programada para vir a ser audiência espontânea.

Considerando os museus espaços de cultura estimuladores da transformação social por meio da formação do olhar crítico do visitante, desde o início de sua vida em museus, percebendo-se como sujeitos produtores de cultura, atores potentes e ativos nos processos de construção do meio social, as questões a seguir delinearam a presente pesquisa.

- 1) Quais as relações teóricas que se pode estabelecer entre os conceitos de infância, arte e educação em museus para o aperfeiçoamento das ações educativas desenvolvidas em museus de arte?
- 2) Como ocorrem as formas de interação do público de educação infantil em visita ao Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil?
- 3) Quais metodologias são utilizadas para estimular o olhar sensível do público infantil nessa Instituição?
- 4) Como esse museu de arte tem contribuído para a inclusão do público infantil nos espaços museológicos?

CAPÍTULO 1

APONTAMENTOS DA RELAÇÃO ENTRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1 - APONTAMENTOS DA RELAÇÃO ENTRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 - Concepção norteadora de infância

De acordo com Barra e Sarmiento (2002), por muito tempo, no curso da história, o conceito de infância incorporou uma produção teórica que colocava os indivíduos nessa etapa da vida como objetos manipuláveis, neutros ou ingênuos inteiramente subordinados à dominação e subordinação dos lugares, aos comportamentos e práticas sociais do espaço em que nasciam e se desenvolviam.

As primeiras abordagens para uma Sociologia da Infância norteadoras da oposição à concepção de infância como uma etapa passiva de uma socialização orientada apenas por instituições ou agentes sociais surgiu no final do século XIX e início do século XX, na Inglaterra e França, a partir dos estudos das pesquisadoras Régine Sirota e Cléopâtre Montandon, que apontaram para a construção social da infância como um novo paradigma, dando ênfase na necessidade de se reconstruir o conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança.

Conforme Quintero (2003. p. 6-7), demorou para que os sociólogos focassem suas análises nas relações entre sociedade, infância e escola, a partir de um entendimento desse público como sujeitos históricos e de direitos, tendo como metodologia, nas investigações, o registro das narrativas infantis, buscando interpretar suas representações de mundo, com o objetivo de entender seu multifacetado processo de construção social.

Com o desenvolvimento de uma sociologia da infância, mais centrada para tais aspectos, evidenciou-se que pouco se sabe sobre as culturas infantis, pois ainda não ocorre com frequência o exercício da escuta e o direito à fala desses, aparentando resistências metodológicas quanto ao testemunho infantil como fonte respeitável nas pesquisas realizadas sobre esse público.

No Brasil, os saberes constituídos a respeito da infância resultam de uma produção que nos permite conhecer suas condições sociais precárias, sua história e sua condição de "adulto em miniatura". Faltam estudos na área com a capacidade de analisar a infância como construção cultural, formuladora de seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas.

Defendendo uma forma contrária aos estudos sobre socialização infantil, cuja concepção aponta a criança apenas como consumidora da cultura dos adultos, Corsaro (2007) propõe a noção de reprodução interpretativa. O termo “reprodução” refere-se à ideia na qual as crianças contribuem ativamente com a produção e mudanças culturais, sendo afetadas pela sociedade e cultura nas quais estão inseridas. Concernente ao termo “interpretativo”, aponta-se que esse está ligado aos aspectos de criação e participação infantil. O conceito de “reprodução interpretativa” enfatiza especialmente a linguagem e a participação infantil em rotinas culturais, aborda a ideia de que a criança participa e integra duas culturas interligadas - a das crianças e a dos adultos.

A produção da cultura infantil, interpretada dessa forma, dá-se principalmente por meio da interação entre pares, de modo que não seja uma questão de simples imitação ou apropriação direta do cotidiano do mundo adulto. Dessa forma, as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas singulares em uma nova reinterpretação sob sua leitura de mundo.

Interpretando-as também de formas múltiplas, as culturas da infância são produzidas a partir da construção de suas próprias leituras e representações do mundo - geradas na interação entre pares a partir de jogos, brincadeiras, no uso de suas capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições físicas e psicológicas em que vivem e com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação, reprodução e disseminação cultural sob a forma de produtos culturais para a infância.

É comum encontrar em pesquisas a afirmativa de que "a infância é um outro mundo", sobre o qual é produzida uma imagem mítica. Consideramos que não há este "outro mundo", pois é no campo das relações sociais ocorridas dentro do mundo onde todos se encontram inseridos que a criança cresce e se constitui como sujeito.

O caráter de incompletude e constante formação e reformulação na etapa da vida infantil é igualmente presente em todas as etapas da vida humana. Isso implica conceber o ser humano em sua multiplicidade, como ser em constante formação, incompleto e dependente das interações sociais no meio em que vive, enxergando essas especificidades além de uma característica restrita à infância.

Com um tempo imediato, compreendemos que o mundo da criança, assim como o de todos os indivíduos, é heterogêneo. Todavia, a criança encontra-se constantemente com realidades distintas a serem apreendidas nas quais absorve e reformula valores e estratégias proporcionadores da formação da sua identidade

peçoal e social. Para esse processo contribuem a família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades desempenhadas. Essas interações ocorrem em diversos espaços que propiciam novos aprendizados, seja ele formal ou informal, levando as crianças a posicionarem-se diante do mundo absorvendo, construindo e produzindo saberes e práticas culturais no contexto social no qual estão inseridas.

Portanto, é difícil perceber as particularidades infantis sem correlacionar os movimentos e fluxos delineadores das relações globais e locais envolventes com produtos, valores, imagens, informações que chegam às crianças cotidianamente. Esse grande fluxo de relações no processo de socialização e desenvolvimento infantil aumenta quando as crianças começam a passar maior tempo fora de seu ambiente familiar.

Diferentemente de analisar a socialização das crianças apenas considerando a influência com ações de interação com adultos, ensinamentos de uma geração para outra, em um modelo impositivo, esta pesquisa prioriza o estudo sobre as formas de desenvolvimento infantil ocorridas pela interação entre iguais nos museus, por meio das negociações com adultos e seus próximos nessa relação – professores, arte educadores e pares - em um estudo com e sobre crianças. A criança é entendida como um ator socializado que experimenta o mundo social do museu, e tantos outros, em sua totalidade.

Com presteza, consideramos essencial contribuir com os estudos sobre o desenvolvimento infantil em seu processo educativo não limitado só aos aspectos psicológicos, mas também sociais, econômicos, políticos e históricos, entendendo a criança como um ser complexo e total.

O presente trabalho investiga as possibilidades de interação do público infantil em museus de arte observando-o não apenas em possíveis processos de adaptação e internalização. Considera também a investigação dos processos de apropriação, reinvenção e reprodução em meio à socialização que pode ocorrer amplamente em uma visita escolar mediada nestes espaços. Isso por considerar o público infantil como sujeitos ativos e criativos na sociedade na qual se situam.

1.2 - O lugar social da infância no Brasil: uma breve retrospectiva

(...) muito embora os seres humanos tenham sempre nascidos frágeis, pequeninos e leves e – quando sobrevivem... – tenham sempre ganhado altura e peso ao longo de muitos anos até que ficam

fortes e seu tamanho se estabiliza, e seja sua idade contada por anos, por luas, ou por chuvas, o significado de ser um ser humano deste ou daquele tamanho, com muita ou com pouca altura, varia enormemente de um lugar para o outro, de um tempo para o outro. (LAJOLO, 2011, p. 230)

Historicamente, o conceito e o olhar sobre a infância modificaram-se ao longo dos anos, influenciando diretamente nas políticas públicas voltadas ao atendimento às suas peculiaridades. Analisando a obra de estudiosos sobre a história da educação brasileira, podemos traçar um panorama de como era vista a infância no país e como essa concepção foi mudando ao longo da história, até chegarmos à concepção dos dias atuais.

Ressalta-se que a elucidação teórica provida neste capítulo não tem a pretensão de definir todas as concepções de infância existentes ao longo da história do Brasil, mas sim analisar fragmentos da história de como a infância foi percebida pela sociedade brasileira, em épocas distintas. Compreende-se que existiram e existirão tantas infâncias quanto forem as ideias, as práticas e os discursos sobre ela organizados. O objetivo dos estudos teóricos relatados no capítulo consiste em refletir sobre as formas como a infância foi percebida e tratada no passado para compreender as concepções delineadoras das políticas destinadas a esse público, na atualidade. Não pretendemos chegar a um conceito de infância, pois esta é entendida como ideia processual, transitória e modificável junto à dinâmica das sociedades.

1.2.1 - A infância invisível

Ao analisarmos os primeiros séculos da história oficial da educação brasileira, observamos a falta de cuidados com as crianças pequenas, devido a não valorização dessa etapa da vida.

É sabido que durante o período compreendido entre 1549 a 1759, a Igreja Católica influenciou profundamente as diretrizes norteadoras no Brasil enquanto colônia de Portugal nos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. De acordo com o autor Fernando Azevedo (apud FARIAS 2011), o período da chegada da Companhia de Jesus marcou também o início da história da educação oficial em nosso país. Com a missão de combater o protestantismo, catequizar os indígenas e educar as crianças, filhos das famílias brancas que vieram para a colônia, começou a educação jesuítica desenvolvida pelo sistema *ratio studiorum*⁴.

⁴ Ratio Studiorum foi o conjunto de normas criado em 1599 com a finalidade de ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas de todo o mundo. O objetivo maior da

Neste sentido, Mabel Farias (2011) alerta-nos que a Igreja Católica difundiu a época uma concepção de infância extremamente ingênua, livre de pecados semelhante à imagem de Jesus, vista como um papel em branco, facilmente manipulável e moldável. A infância era tida como o momento ideal para o processo de aculturação dos costumes da terra primitiva por intermédio da catequese, o que deveria influenciar, posteriormente, na moral das famílias que aqui viviam.

Contudo, o acesso à educação da época, com ênfase no valor à disciplina que educava para a fé católica e para a submissão, foi reservado aos filhos homens dos colonizadores. Excluídos da educação jesuítica estavam, principalmente, as crianças negras, mulheres e pobres que não possuíam acesso às instruções.

Após pouco mais de 200 anos norteando os rumos da educação, em 1759, com a Reforma Pombalina⁵, responsável pela expulsão da Companhia de Jesus no Brasil, novos modelos de educação começaram a ser pensados para a infância. Sobre críticas de teores variados, tangente ao ensino, os jesuítas foram considerados propagadores de uma educação obsoleta e obscurantista. Com a expulsão desse grupo, todo o sistema educacional já estruturado, no decorrer de dois séculos, foi desestruturado com empenho em apagar seus traços históricos em favor de uma formação mais científica para os jovens da colônia.

Durante o processo de colonização, com a transformação social e econômica da sociedade brasileira em uma sociedade escravocrata, a inserção do público infantil na vida cotidiana seguiu dividida influenciando diretamente nas formas de tratamento, educação e determinação de vida segundo sua condição social e econômica - divisão que residiu principalmente entre filhos de senhores e filhos de escravos.

Para as crianças negras tudo lhes era negado, desde muito cedo, inclusive o direito a infância, ao leite e cuidados maternos, pois era comum que mães escravas virassem amas de leite nas casas de seus senhores. Se as condições para as crianças brancas já não eram suficientes para a garantia da vida, a das crianças

educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo, um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem. (C.f. FARIA, 1962).

⁵ Durante a segunda metade do século XVIII, a Coroa Portuguesa sofreu a influência dos princípios iluministas com a chegada do primeiro ministro Marquês de Pombal, que teve como grande preocupação modernizar a administração pública de seu país e ampliar ao máximo os lucros provenientes da exploração colonial, principalmente em relação à colônia brasileira. No que tange ao campo educacional as reformas pombalinas no Brasil consistiram na passagem de um modelo de educação teológica para uma educação alicerçada nos ideais iluministas. Com o advento da 1ª. Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, Portugal necessitava de uma base educacional para os novos tempos que estavam se instaurando. Daí a necessidade de reformas, sobretudo educacionais, até porque membros da corte e da nobreza portuguesa precisavam ser instruídos.

negras, filhas de escravos, era ainda pior. Para sobreviver precisavam ser logo cedo incorporadas ao cotidiano do trabalho da mãe, quem precisavam conciliar as obrigações do cotidiano com os cuidados com a criança. Segundo a autora, as crianças escravas frequentadoras da casa grande tinham melhores condições de vida do que as ficavam nas senzalas. Todavia, eram tratadas como animais domésticos.

Segundo Farias (2011), embora fossem explicitamente profundas as distinções de tratamento entre esses segmentos sociais da infância, para ambas eram dispensadas as ideias de amparo, sensibilidade e intimidade nos relacionamentos e tratos. A mortalidade infantil era alta para todos os gêneros e padrões sociais devido à falta de preocupação em conhecer suas necessidades físicas, emocionais e sociais. Nos estudos da autora Miriam Leite (2011), debruçada sobre relatos de viajantes pelo Brasil durante o século XIX, criança, por definição, era uma derivação das que eram criadas pelos que lhes deram origem. – as crias da casa. Tendo em mente que a infância não é uma fase biológica e sim uma construção cultural e histórica, a infância da época era duplamente muda – pois não era percebida e nem ouvida além de não possuir um foco de atenção especial.

Desde o nascimento, até os cinco anos de idade, a criança era considerada “anjo”, livre do pecado, cuja morte era entendida como a entrada no reino dos céus. Nessa época, o papel materno da posição feminina também não era vislumbrado, pois a criança até seis anos de idade não possuía valor.

Crianças, sobreviventes a essa difícil etapa, que chegavam à fase dos cinco aos dez anos de idade, perdiam o olhar angelical visto pela sociedade. Nessa etapa, assumiam o papel de “menino-diabo” no qual podiam correr soltos pela fazenda realizando todas as suas vontades. Os filhos dos escravos serviam como brinquedos para os filhos dos fazendeiros, tendo a função de lhes fazer companhia e também já desempenhavam tarefas auxiliares nos serviços da casa. Já a partir dos nove ou dez anos, fase de desvendar o mundo através de brincadeira passava a ser proibida, crianças começavam a ser percebidas e tratadas como adultos em miniatura, os quais deveriam portar-se como tal, tangente ao trabalho e à sexualidade.

Leite (2011) ressalta ainda que as formas de aprendizado eram vistas como a preparação para a vida e se davam de modo informal em meio à convivência familiar - as mães como mestras naturais, quem ensinavam suas filhas e escravas a rezar, rendar e costurar; as primas ensinavam canto e piano; as amas recontavam as tradições das famílias e dos escravos; os tios abrindo as bibliotecas e introduzindo seus sobrinhos e netos em aulas de conhecimentos gerais. A autora destaca que

nesta época, governantas e professores funcionavam como elo entre pais e filhos pela idade reforçando junto aos filhos os padrões sociais tradicionais.

Nesse momento, havia a separação do menino branco quem começava a ter aulas guiadas para o latim, gramática, boas maneiras e aprendizado da boa disciplina. Nesse aspecto, a autora salienta que, se na fase do anjinho a diferença entre sexos não era valorizada, após os seis anos de idade, apenas os meninos recebiam instruções ou aprendiam algum ofício, crianças do sexo feminino não podiam receber instruções do gênero.

A realidade das crianças brancas da classe desfavorecida também era dura e marcada pela subnutrição, porém livres. O abandono dessas crianças e de filhos de escravos, cujas mães não queriam a triste realidade da tortura e exploração de seus filhos, fez com que a população de crianças abandonadas ampliasse intensamente no Brasil. No século XVII, as câmaras municipais foram obrigadas a incluir em seus gastos mensalidades para criadores ou amas de leite que cuidavam das crianças abandonadas pelas cidades.

Com o aumento cada vez mais significativo do abandono de crianças brancas, mestiças e negras no país, em 1726, foi fundada a Roda dos Expostos. Segundo a autora Maria Luiza Marcilio (2011), a Roda dos Expostos foi um sistema inventado durante a Idade Média na Europa, que surgiu no Brasil ainda no período colonial sendo implantada nas três principais cidades: Salvador, Rio de Janeiro e Recife – todas no século XVIII. Seu surgimento foi devido à dificuldade das câmaras municipais em administrar os recursos destinados aos menores abandonados. Alegando falta de meios pecuniários e demonstrando descaso, omissão e pouca disposição para com esse serviço, grande parte das crianças abandonadas eram acolhidas por famílias que os encontravam, para posteriormente utilizarem-se da mão de obra infantil – utilizados como mão de obra gratuita, os filhos de criação, não possuíam nenhum direito garantido em lei.

A Roda dos Expostos foi a instituição brasileira de atendimento à infância que mais durou no Brasil – criada na época do Brasil Colônia, perdurou até a República, sendo extinta apenas na década de 1950. Logo, por quase um século e meio, a Roda dos Expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil.

Geralmente sediadas nos terrenos dos hospitais filantrópicos, as crianças permaneciam nessas instituições por pouco tempo, com maior brevidade sendo

encaminhadas às amas de leite, as quais as criavam até os sete anos de idade, e, depois de crescidas, eram encaminhadas para trabalhos produtivos e forçados.

Em conformidade com a autora Deise Gonçalves Nunes (2011), desde o Brasil colônia, a Roda dos Expostos introduziu uma concepção de atendimento às crianças abandonadas, cuja visão associou a educação ao trabalho. Como forma de subsidiar o atendimento de sua criação nessas instituições filantrópicas, desde muito cedo, as crianças abandonadas no Brasil eram treinadas para a realização de pequenos ofícios que ajudavam a instituição a manter suas necessidades. Sobre as crianças negras, fundamentando-se em documentos oficiais, autora alerta sobre a existência de subsídios mais caros, ou seja, necessitavam trabalhar mais arcando com um ônus maior pelos custos de sua criação nesses locais, até completarem dezoito anos de idade.

Consoante os estudos de Farias (2011), a mortalidade infantil nesses locais era grande devido à falta de higiene e ao funcionamento anexado aos hospitais, assim as crianças ficavam também expostas a uma grande quantidade de enfermidades.

No século XVIII, com o crescimento das cidades brasileiras aumentou ainda mais a dicotomia entre a realidade das elites e das classes desfavorecidas, proliferando a fome e as doenças. Surgiu então um movimento higienista cuja crença era baseada numa possível reorganização da cidade com a tentativa de diminuir o índice de mortalidade por meio da reformulação dos hábitos higiênicos das famílias de diferentes classes sociais, levando conseqüentemente à transformação dos grupos familiares e à redefinição de suas funções com as crianças. Neste momento, foi estimulado o desuso das amas de leite a favor da exclusividade na convivência entre mães e filhos, não apenas no período de aleitamento, mas também em toda a primeira infância - “mãe e filho se pertenciam e entre eles não se deveriam interpor regras ignorantes ou objetos suspeitos”. (PARDAL, 2011, p.59).

Nesse sentido, a criança passou a ser vista com fragilidade e com necessidade de cuidados especiais. Farias (2011) deflagra um novo olhar sobre a infância, período no qual a criança passou a ser tratada como o “reizinho criança” de quem dependeria o futuro do país. Todavia, o futuro do país dependeria apenas dos filhos da elite, portanto, a eles foram voltadas as políticas da época para sua ação futura na sociedade. Nesse contexto político para a infância, a autora alerta ainda para o fato de que com a educação destinada à elite, muitas crianças ficaram fora do processo de escolarização concernente à elaboração das políticas da época. Não apenas crianças negras, mulheres ou crianças da classe desfavorecida ficaram à margem do campo

educacional - crianças de 0 a 6 anos também, pois ainda não se pensavam as formas de educação para esse público.

Assim, em meados do século XIX, alicerçado nos ideais de progresso, ordem e ciência, surgiu um forte movimento a favor da extinção da Roda dos Expostos, sendo considerada contra os interesses do Estado. No Brasil, esse movimento contou com a grande participação de médicos higienistas, observadores dos elevados níveis de mortalidade infantil nesses espaços. Também participaram juristas, cujos projetos de leis “protegiam” a criança abandonada.

Com a extinção da Roda dos Expostos, em algumas cidades do Brasil foram buscadas alternativas para a criação e ensino das crianças abandonadas. Segundo Marcilio (2011), na década de 1860, inúmeras instituições de proteção à infância desamparada surgiram no Brasil. Diante disso, a filantropia surgiu como novo modelo assistencial fundamentada na ciência, substituta do modelo de caridade, organizando a assistência a esse público, dentro das novas exigências sociais, políticas e econômicas da época.

De acordo com Pardal (2011), em 1879, final do segundo império no Brasil, iniciou-se o movimento a favor das creches, termo emprestado da França, assim como o entendimento de sua funcionalidade e funcionamento. Inicialmente, as creches foram originadas de movimentos filantrópicos a serviço do Estado, objetivando primeiro atender às classes populares e, nitidamente, liberar a mão de obra feminina pobre, escrava ou ex-escrava para o trabalho. Logo, essa alternativa era apenas para as mães pobres, para o restante das crianças bem-nascidas valia a regra de criação pela mãe no seio da família materna. Ainda assim, difundindo o sentimento de culpa materna pelo tempo em que ficavam longe de seus filhos se ausentado do papel feminino – não se desejava a emancipação da mulher, apenas a contribuição de sua mão de obra.

A autora pondera sobre o fato das creches logo serem vistas pelo Estado como formas de controle social, no qual se fez penetrar nas famílias os preceitos desejados de conduta moral e hábitos de higiene, pois só havia vagas nas creches para mães de boa conduta. Desse modo, as primeiras creches, de caráter filantrópico, foram instauradas com o propósito de liberar a mão de obra feminina garantindo a sobrevivência das crianças em um local privilegiado para controlar os padrões de conduta social da classe trabalhadora.

1.2.2 - A infância como preocupação social

Ao final do século XIX e início do século XX, com o início da República brasileira, Carlos Monarcha (2011) deflagra-nos um novo olhar sobre a infância no país baseado em uma imagem de criança subitamente valorizada e representada como herdeira da República recém instalada.

Os republicanos com o lema de “governo para o povo” organizaram um investimento político e cultural com vistas à ordenação do corpo social do país segundo os ideais por eles compartilhados. Destarte, as instituições político administrativas foram organizadas com o objetivo de restaurar e resgatar uma origem e uma soberania esquecidas devido ao longo período de submissão a Portugal.

Dentre as inúmeras idealizações e concretizações em prol desse objetivo, cuja visão norteia-se na perpetuação do regime recentemente instalado, ressaltaram-se ações relativas à instrução pública que assumiu características de dogmas civis com a finalidade de dotar a sociedade de coesão por intermédio da educação dos novos – povo e criança – recém chegados à vida republicana. Tomados de súbita ternura e sentimento de justiça social, os republicanos explicitaram um vago pensamento socialista, influenciado pelas diferentes teorias positivistas do século XIX que desejavam levar as luzes ao povo, ainda criança, para que fossem incorporados à nova ordem social por meio do trabalho regular e da instrução.

Em outras palavras, esse discurso convida os novos a herdarem o novo regime e a protagonizarem, no transcorrer de suas vidas, uma história fabular, cujo enredo deve ser a liberdade e o progresso. (MONARCHA, 2011, p. 123)

Nesse momento histórico, o discurso republicano deveria ser reproduzido nas escolas, por isso foi promovida uma súbita valorização da infância na época, representando-a como herdeira da república, pois seriam os primeiros indivíduos a formarem-se já no novo sistema. Para tal foi necessário o Estado exercer o papel de preceptor, tirando as crianças do âmbito privado, familiar e afetivo e conduzindo-os para o âmbito público, social e político.

Desse modo, para o alcance de tais objetivos, Marta Maria Carvalho (2011) alerta-nos ao fato de que a partir de 1920, no Brasil, opera-se uma mutação sutil no discurso pedagógico imbuído em uma aposta otimista na natureza infantil e em sua educabilidade. Tal aposta apoiou-se no poder disciplinador do progresso por meio do processo de racionalização das relações sociais sob o modelo de fábrica. A regra que organizou as novas práticas pedagógicas derivava da metáfora dos ritmos impostos aos corpos e às mentes pela vida moderna, império da indústria e da técnica.

No Brasil, esse novo discurso pedagógico foi fortemente marcado pelas motivações políticas, sociais e econômicas; confluentes no chamado “entusiasmo pela educação”, movimento que reuniu intelectuais de diferentes categorias profissionais – principalmente professores, médicos e engenheiros – na propaganda da causa educacional. Essa nova concepção de saúde e educação quebrava as teorias racistas desde o século anterior que depositavam o problema brasileiro na miscigenação racial e no clima desde o século anterior. Estas foram substituídas por uma nova crença: a de que a saúde e a educação eram fatores capazes de operar a “regeneração” da população brasileira erradicando-lhe a doença e inculcando-lhes hábitos de trabalho.

Assim, saúde e educação apresentaram-se como questões indissociáveis. Nos campos educacional, saúde, moral e trabalho compuseram o trinômio sobre o qual se deveria assentar a educação do povo difundida pelo Escolanovismo⁶ responsável pela estruturação dos dispositivos de disciplinarização social que viabilizassem o que era proposto como progresso. A educação era, portanto, tida como um dispositivo capaz de garantir a ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade. Deveria ser primada a “disciplina consciente e voluntária”.

Nesse contexto, passou-se à escola e aos docentes a função de guiar a liberdade do aluno com o interesse de garantir o máximo de frutos obtidos, urgindo evitar que o interesse do aluno se transformasse em paixão, guiado pelo princípio intempestivo de escolhas. As representações da época concernentes à natureza infantil sugeriam uma matéria plástica e plasmável, desde que respeitada em seu “vir-a-ser natural” - o disciplinar deixou de ser visto através de prevenção e correção, e sim como o moldar de acordo com ajustamentos a fins postos pela sociedade.

A partir de então, seria organizado o trabalho nacional, utilizando como recurso as escolas, civilizando as populações daqui, até então consideradas inaptas para o trabalho, como caminho alternativo para o progresso.

No ano de 1970, é marcada a entrada de pesquisas científicas na área da infância, principalmente, sobre os temas concernentes às relações entre abandono e miséria.

Em 1977, ainda período da Guerra Fria no mundo, surge no Brasil o Projeto Casulo - primeiro programa de Educação Infantil de massa implantado pela Legião

⁶ Escolanovismo ou Escola nova foi um movimento educacional surgido no fim do século XIX que ganhou força na primeira metade do século XX. Nascido na Europa e América do Norte exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino na quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas com o crescimento industrial e expansão urbana, nesse contexto, um grupo de intelectuais brasileiros sentiu necessidade de preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento.

Brasileira de Assistência (LBA) ⁷. Na prática, esse projeto organizou um modelo de pré-escolas brasileiras de massa desempenhando uma função assistencialista cujas orientações são: ênfase na participação da comunidade como estratégia para implantação da política social destinada à infância pobre; estratégia de atuar junto aos governos nacionais; entrada das formas de controle do governo na área da educação.

Entretanto, nos anos de 1980, as instituições responsáveis pela assistência à infância, concebidas pela política de minoridade, receberam uma série de denúncias sobre a violação dos direitos humanos. Essa situação da infância perdurou em nosso país durante todo o período da ditadura militar até a década de 1990, quando após a promulgação da Constituição Cidadã em 1988, iniciou-se a garantia dos Direitos Internacionais da Criança⁸.

Toda essa movimentação acerca da infância no país, iniciada desde a década de 1970, levou a um processo gradual fornecedor das bases para que no ano de 1990 fosse promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), priorizando uma visão da infância brasileira enquanto seu papel de cidadã, portadora de direitos.

1.2.3 - A infância e a conquista de direitos

Elaborado em meio à articulação de aspectos importantes como saúde, educação, moradia e trabalho para o reordenamento das políticas de atendimento à criança e ao adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) provocou mudanças fundamentais, pertinentes à proteção integral de todas as crianças brasileiras.

Voltando um olhar específico para o público de 0 a 6 anos, o ECA define que para se ter direito ao desenvolvimento de sua sociabilidade como cidadã, todas as esferas do governo responsáveis pela infância deveriam cumprir com seus direitos fundamentais, tais como:

⁷ A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi criada em 1942, como órgão de apoio aos pracinhas e suas famílias. Considerada criadora do serviço social no Brasil desenvolveu uma série de programas destinados à maternidade e à infância com base no trabalho voluntariado.

⁸ A Declaração dos Direitos da Criança foi proclamada em 1959 tendo como base garantir os direitos a liberdade, aos estudos, ao brincar e ao convívio social das crianças que devem ser respeitadas e preconizadas em dez princípios: **I** - À igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; **II** - Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; **III** - Direito a um nome e a uma nacionalidade; **IV** - Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e a mãe; **V** - Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; **VI** - Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade; **VII** - Direito à educação gratuita e ao lazer infantil; **VIII** - Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes; **IX** - Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho; **X** - Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

1- Direito à vida e à saúde que lhes permitam o desenvolvimento sadio e digno incluindo: ampliação de programas de pré-natal, condições de amamentação, apoio alimentar à gestante e nutriz, atendimento especializado aos portadores de deficiências e proteção contra a prática de maus tratos.

2- Direito à liberdade, respeito e dignidade. Nesse sentido, o direito ao respeito implica na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abarcando a preservação de seus valores culturais e o dever de todos de zelar por um tratamento humanizado em todos os lugares, seja na família, unidades de atendimento, creches, escolas, hospitais, dentre todos os outros locais de vivência infantil. (ECA, 1990)

Ainda no Artigo 16, é reservado-lhes o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se, requerendo ações do Estado as quais estão diretamente ligadas ao direito de atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 6 anos.

Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer
- Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente –
Inciso IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (ECA, 1990).

Surgido como resposta à situação da minoridade que, em certas instituições, violava os direitos humanos e não atendia as especificidades dos seres humanos em etapa de desenvolvimento, o ECA teve a importante função de assegurar os direitos básicos de todas as crianças e adolescente brasileiros, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Portanto, não podendo ser tratados como objetos de ações disciplinares que atentassem contra sua condição de desenvolvimento ou contra seus direitos humanos.

Conforme KAPPEL et al. (2011), ainda na década de 1990, houve um aumento expressivo na proporção de crianças que puderam ingressar em instituições de ensino, dando continuidade aos estudos. Aponta-se como um dos motivos desse fato a participação, cada vez maior, da mulher no mercado de trabalho, o que fez surgir a emergência dos movimentos civis pela demanda de Educação Infantil para seus filhos aumentando a democratização de sua oferta.

Desse modo, após seis anos da criação do ECA, mais especificamente em 20 de dezembro de 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando pela primeira vez ficou definido em lei que a educação das crianças no Brasil é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Entretanto, podemos observar, na leitura da legislação o olhar voltado ao público

infantil de 0 a 6 anos, mais uma vez, não foi foco de grande atenção das políticas públicas. Tangente à Educação Infantil, foi definido apenas sua finalidade, oferta e um breve exposto sobre a forma de avaliação.

Definiu-se que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, teria como finalidade o desenvolvimento integral dos aspectos físico, psicológico intelectual e social da criança até seis anos de idade, oferecida em creches e pré-escolas conforme idade para cada período e um breve exposto sobre a avaliação que deveria ocorrer sem fins de promoção, conforme exposto:

Seção II - Da Educação Infantil:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; **II** - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

Após dois anos decorridos da promulgação da LDB, em 1998, constata-se outra ação do Estado voltada especificamente ao público da Educação Infantil – a publicação do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), norteamento educacional destinado a suprir as necessidades específicas dessa etapa do desenvolvimento humano.

Concernente ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, um grupo de teóricos alega que as propostas destinadas às crianças menores subordinam-se ao que é pensado para os maiores, seguindo um atrelamento ao ensino fundamental. Nesse aspecto, KUHLMAN (2000) alerta ao fato da infância ser um mundo no qual produzimos uma imagem mítica. Todavia, não há outro mundo, a interação é o terreno de desenvolvimento infantil. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas sim social, cultural e histórico. Por conseguinte, as pesquisas relativas à infância, sua história e educação devem buscar a perspectiva de se aproximar do ponto de vista da criança, quando falar dela ou quando propuser algo para ela. A autora ainda corrobora o fato da

criança torna-se capaz de se desenvolver por meio da interação com a realidade social e cultural em que convive; conseqüentemente, é possível elaborar uma proposta educacional que lhe permita desvendar esse mundo. Ainda não é a fase cujos conhecimentos devam ser sistematizados como se sugere ao Ensino Fundamental, e sim, que sejam explorados por meio de vivências com experiências ricas e diversificadas.

Seguindo esse movimento de inclusão do público infantil nas políticas públicas, no ano de 2000 foi formulado o Conselho Nacional de Educação (CNE) ⁹ estabelecendo diretrizes operacionais, definindo alguns parâmetros de funcionamento para as instituições de atendimento ao público de Educação Infantil. Contudo, estabeleceram-se critérios e padrões mais específicos criados por cada conselho estadual e/ou municipal de educação para atender as especificidades regionais abrangentes do nosso país.

Já em 2010, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) ¹⁰ que explicitou objetivos e metas para a Educação Infantil, definindo prazos e percentuais a serem atingidos quanto ao atendimento da população infantil que deveria adotar progressivamente o caráter de atendimento em tempo integral.

Recentemente, em abril de 2013, surgiu uma alteração na LDB de 1996 tangente aos aspectos legislativos da Educação Infantil. Com a Lei Nº 12796 foi instituída a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos de idade, tornando a pré-escola uma etapa obrigatória da educação básica. Na qual se lia:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

⁹ O Conselho Nacional de Educação tem por missão a busca de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional. As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

¹⁰ O Plano Nacional de Educação, previsto para vigorar de 2011 a 2020, apresenta dez diretrizes objetivas e vinte metas seguindo um modelo de visão sistêmica da educação que pretende a universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais, o incentivo à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral, avaliação e acompanhamento periódico e individualizado de todos os envolvidos na educação do país — estudantes, professores, profissionais, gestores e demais profissionais. Dá ainda relevo à elaboração de currículos básicos em todos os níveis de ensino e à diversificação de conteúdos curriculares e prevê a correção de fluxo e o combate à defasagem idade-série da população.

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; (...);

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LDB, 1996, p. 2-12)

Agora se lê:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (...).

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 5º. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.”.

Art. 26º. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 29º. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (NR).

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (NR).

Art. 31º. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Ao compararmos as concepções das diferentes infâncias existentes no Brasil às recentes medidas adotadas no campo das políticas públicas destinadas a esses sujeitos, notamos certos avanços para a desconstrução do caráter assistencialista dessa etapa educacional em favor do reconhecimento de sua importância perante a sociedade. Apontamos a vinculação de creches e pré-escolas ao sistema educacional, definida como instituição destinada a oferecer uma das modalidades da Educação Infantil - primeira etapa da educação básica representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que as mantinha como estabelecimento educacional específico para os pobres, priorizando sua importância na formação de todas as crianças independente de classe social, etnia ou gênero.

1.3 - As especificidades do “ser criança” na apreensão do mundo em uma perspectiva walloniana

1.3.1 - Relacionando a teoria de Henri Wallon à educação em museus de arte

Henri Wallon nasceu na França, em 1879, e teve uma vida marcada por intensa produção intelectual na área de psicologia. Paralelamente à atuação como médico e psiquiatra, consolidou seu interesse pela psicologia da criança, tendo ao longo da carreira grande aproximação à educação. Sua obra valoriza o desenvolvimento humano privilegiando a análise do comportamento emocional, o desenvolvimento da inteligência discursiva e a passagem da motricidade para a representação.

O autor debruçou-se sob o estudo da criança para conhecer o psiquismo humano colocando a infância como problema concreto e estimulou forte relação de contribuição recíproca entre as áreas da Pedagogia e da Psicologia. Como consequência de seus estudos sobre essa relação, participou ativamente do debate educacional de sua época no qual os críticos do ensino tradicional reuniam-se no Movimento da Escola Nova. Entretanto, também manteve certo distanciamento crítico do referido debate, fazendo considerações ainda hoje pertinentes ao espontaneísmo subjacente às propostas pedagógicas e à desvinculação da criança ao meio nesse movimento; pois defendia a percepção da criança como um ser total, concreto e ativo em constante contato com o meio social alegando que:

De etapa em etapa, a psicogênese da criança mostra, através da complexidade dos fatores e das funções, através da diversidade e da oposição das crises que a assinalam, uma espécie de unidade solidária, tanto em cada uma como entre todas elas. É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão das suas idades, ela é um único e mesmo ser ao longo de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflito, a sua unidade não deixa por isso de ser susceptível de desenvolvimentos e de novidade. (WALLON, 1968, p.232-233).

Outro aspecto levantado por Wallon (apud Galvão 1995) foi o de ser comum a observação da conduta da criança como um diminutivo da conduta do adulto, como se houvesse apenas diferenças quantitativas, levando à caracterização do desenvolvimento infantil como um conjunto de insuficiências. Nesse sentido, o autor propôs o estudo do desenvolvimento infantil tendo a própria criança como ponto de partida. Seu método consistiu em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais, e em ver como se edifica, através destas condições, um novo plano de realidade do psiquismo - a personalidade.

Wallon (1968) considerou o homem um ser indissociavelmente biológico e social; portanto, o estudo do psiquismo não poderia desconsiderar ou subvalorizar nenhum dos dois fatores em detrimento do outro e nem tratá-los como independentes.

Assim, situou o ser humano entre os campos das ciências naturais e sociais nesses estudos com o objetivo de unir o espírito e a matéria, propondo uma psicologia dialética entre o orgânico e o psíquico.

A partir do estudo psíquico da criança contextualizada em seu meio, criou-se a teoria acerca do desenvolvimento integrado no qual se dá a atividade infantil: afetividade, motricidade e inteligência. Tendo o desenvolvimento humano como geneticamente social considera-se a comparação entre sociedades distintas um favorecimento ao aprendizado das influências dos aspectos físicos espaciais, das pessoas próximas, da linguagem e dos conhecimentos próprios a cada cultura formadora do contexto social de desenvolvimento que, assim como a criança, não é visto como algo estático ou passivo. Aponta-se a cultura e a linguagem como fornecedoras do pensamento humano, dos instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento das habilidades intelectuais.

Sabe-se que a literatura concernente aos estudos sobre o desenvolvimento infantil é vastíssima, em diferentes teorias pode-se coletar aspectos importantes relativos às especificidades do público infantil em suas formas de apreender o mundo. Esta pesquisa, cujo foco é o estudo do uso educativo dos espaços museológicos com acervos de artes para o público de educação infantil, optou como aporte teórico as contribuições do pesquisador Henri Wallon por sua teoria fazer alusão aos desencadeamentos dos aspectos emocionais como etapa fundamental do desenvolvimento do referido público.

Entendendo a arte como fruto da atividade humana, tradutor em diversos meios (arquitetura, escultura, pintura, escrita, música, dança, fotografia, teatro e cinema) manifestações estéticas ou comunicativas, realizada a partir da percepção das emoções e ideias, com o objetivo de estimular essas instâncias da consciência. A escolha por esta tipologia de museu se deu ao considerar que atividades educativas com artes, em todas as suas formas, independentemente de faixa etária, provoca o trabalho cognitivo de análise, interpretação e entendimento do outro; no caso, o artista, estimulando o contato com diversas formas de expressão. Portanto, entende-se que a arte, aliada ao trabalho específico de mediação nos museus, pode provocar os indivíduos por meio da emoção, levando-os à aquisição dos conceitos expostos em um processo de cognição gerado pela emoção.

Para Wallon (1968), a emoção encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social. As emoções consistem

essencialmente em sistemas de posturas e atitudes que correspondem, cada qual, a uma determinada espécie de situação que dão o tom ao real. Mas, inversamente, os incidentes exteriores são os possuidores do poder de desencadeá-la. Nesse sentido, as emoções são reações organizadas, exercidas sob o comando do sistema nervoso central (orgânica) estimuladas por fatores exteriores aos indivíduos (social).

Logo, as emoções podem ser consideradas como a origem da consciência. Todavia, o autor alerta ao fato de a emoção só ser o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo do qual ela receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo.

Por meio da teoria psicogenética de Wallon (apud Galvão 1995), a emoção teve seu verdadeiro significado funcional estudado e passou a ser interpretada como um fato fisiológico nas suas competências humorais e motoras; e um comportamento social nas suas funções de adaptação. Tais estudos contribuíram com a conceituação da emoção como uma linguagem expressa pelas crianças antes da linguagem verbal.

Correlacionando o potencial de estímulo à emoção no lócus de estudo desta pesquisa – museus de arte – e as diversas formas de expressão do público alvo que ainda não domina completamente o sistema verbal – alunos de educação infantil, fase compreendida de 0 a 6 anos – considera-se pertinente as contribuições do autor Henri Wallon nesta pesquisa.

O autor afirma que as atividades responsáveis por nutrir a emoção ocorrem em meios eminentemente sociais pelo efeito que causam um no outro. Isto é, as reações suscitadas pelas emoções nos diversos ambientes funcionam como uma espécie de combustível para a manifestação individual ou grupal. Por esse motivo a atmosfera emocional domina eventos reunidores de grande concentração de pessoas com situações nas quais se apaga em cada um a noção de individualidade e há uma comoção, compartilhamento da emoção em meio ao grupo social – por meio de jogos, danças e outros ritos as pessoas realizam simultaneamente os mesmos gestos e atitudes, entregando-se ao mesmo ritmo, a mesma emoção. Dessa forma, os indivíduos fundem-se nos grupos por suas disposições mais íntimas, mais pessoais. A importância desse ato na infância reside no aumento das possibilidades de interação com o meio, essas promovem, pelo fruir das emoções, o acesso ao universo simbólico da cultura.

Amigo de vários pintores, Wallon (apud Galvão 1965) possuiu uma considerável coleção de obras de artes de pintores renomados. Percebe-se essa sensibilidade para a arte presente em sua teoria, cuja procura também buscou estudar o campo estético como função da expressividade nas etapas do desenvolvimento infantil. Focalizando no papel da arte, Wallon afirma que, em seu poder de contágio, as emoções são nutridas nas possibilidades de interpretação de cada um. Esta tendência de fusão nas próprias emoções também é considerada importante pelo autor, quem considera profícuo o uso da arte por possibilitar essa simbiose na qual a criança pode iniciar seu desenvolvimento.

Considera-se nesse sentido as pontuações teóricas do autor pertinentes também ao estímulo das visitas aos museus de arte para o público infantil. Essas se constituem de uma atividade eminentemente social, cuja emoção pode vir a ser estimulada em um trabalho de mediação entre o público e a expressividade das obras, causando aos visitantes uma espécie de combustível para sua reflexão e manifestação, desde que o trabalho de mediação contemple atividades propiciadoras de momentos de fruição para tal.

1.3.2 - Etapas do desenvolvimento infantil

A teoria walloniana concebe a criança em sua grande possibilidade de interação, em épocas distintas do desenvolvimento, um ser capaz de aderir mais fortemente a um ou outro elemento do convívio social tirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Mais determinante no início, o biológico, presente desde a aquisição de habilidades motoras, vai progressivamente cedendo espaço de determinação ao social, o que se torna mais decisivo na aquisição de condutas psicológicas superiores como a inteligência simbólica.

Outro ponto destacável na teoria do autor é o que aponta o desenvolvimento como um processo pontuado por conflitos resultantes dos desencontros entre as ações das crianças e de seu ambiente exterior, estruturados pelo adulto e pela cultura, (natureza exógena) e também de sua maturação nervosa (natureza endógena). Nesses conflitos, novas posturas são cobradas do meio externo e a criança se vê sujeita às leis do outro, instigando-a a escolher entre o esforço e a renúncia.

Esse ritmo descontínuo assinalado por Wallon (1968) no processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo, o qual oscila entre polos opostos, e imprime características próprias a cada etapa do

desenvolvimento infantil, em alguns momentos mais voltados para a realidade exterior, e em outros momentos mais voltados para si próprios, alternando fases de acúmulo de energia e fases mais propícias ao maior gasto dela.

Em cada idade se estabelece um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente, possibilitando identificar no desenvolvimento do ser humano etapas claramente diferenciadas. Todavia, o autor alerta para o fato da duração de cada estágio e as idades ao qual correspondem são referências suscetíveis de variáveis devido às características individuais e às condições existenciais. Destaca ainda que o ritmo, pelo qual andam as etapas, é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos, contrapondo sua teoria às que veem no desenvolvimento como uma linearidade. Assim, as passagens de um estágio ao outro não são uma ampliação, mas sim uma reformulação de construção progressiva cujas fases são de predominância afetiva e cognitiva. São os cinco estágios do desenvolvimento infantil segundo a psicogenética walloniana são: impulsivo emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e adolescência.

O autor aponta que o estágio impulsivo emocional abrange o primeiro ano de vida e o instrumento privilegiado de interação da criança com o meio é a emoção. Sua sensibilidade se estende ao ambiente, pois não sabe distinguir-se do meio. A predominância da emoção orienta as primeiras reações do bebê às pessoas intermediárias das suas relações com o mundo físico.

No estágio sensório-motor e projetivo que se estende até o terceiro ano de vida com predominância das relações cognitivas, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. Ela toma consciência de si e do outro e então começa a evolução da personalidade, gradualmente surgindo as estruturas da consciência. Outro marco fundamental desse estágio é o desenvolvimento da função simbólica da linguagem. Ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar o ato mental estimulando a inteligência prática e simbólica.

O estágio do personalismo cobre a faixa dos três aos seis anos de idade, cuja tarefa central é o processo de formação da personalidade com o retorno da predominância de relações emotivas. A construção da consciência de si ocorre por meio das interações sociais que se orienta de uma nova forma, diferentes do estágio impulsivo emocional, o interesse da criança pelo mundo físico é transferido para as pessoas. Por meio da linguagem o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que se apresenta concretamente à percepção. A linguagem fornece a representação das coisas que não existem ou que poderiam existir, possibilitando formas de se

expressar, fixar e analisar o presente e o ausente. Nessa fase, a criança sobrepõe aos momentos de experiência vivida o mundo dos signos, considerados pontos de referência do pensamento.

No estágio categorial, graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizada nos estágios anteriores, os progressos intelectuais dirigem o interesse das crianças para as coisas, para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio. Nessa etapa, há, novamente, a preponderância das relações cognitivas.

No quinto estágio, o da adolescência, há a retomada da predominância das relações emotivas quando se impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturada devidos às modificações corporais resultantes da ação hormonal trazendo à tona questões pessoais, morais e existenciais.

Analisando cada estágio do desenvolvimento humano, em consonância com a teoria de Henri Wallon, percebe-se a alternância de momentos predominantemente emotivos - subjetivos de acúmulo de energia – sucedidos por momentos predominantemente cognitivos – com o gasto da energia acumulada no estágio anterior.

A predominância dos interesses, Wallon (apud Galvão 1995) denominou de “predominância funcional”. De acordo com o autor, o predomínio do caráter cognitivo corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. Já a predominância do caráter emotivo corresponde às relações com o mundo humano e à construção do eu.

Apesar de alternarem a dominância entre emoção e a cognição, o autor alerta que ambas não se mantêm com funções exteriores uma à outra, cada uma, em seu momento de predominância, incorpora as conquistas realizadas pela outra anteriormente. Dessa forma, o autor vai repensar por intermédio do estudo das categorias do pensamento sincrético e categorial estas oposições e ultrapassá-las, procurando investigar como essas contradições podem ser parte de um mesmo motor da evolução da criança.

1.3.3 - As especificidades dos pensamentos sincréticos e categoriais na apreensão do mundo

1. *Pensamento sincrético*

Wallon (1968) identifica o sincretismo como a principal característica do pensamento e percepção infantil. Segundo o autor, o sincretismo resulta da globalidade em vários aspectos da atividade mental que percebe e representa a realidade de uma forma indiferenciada, processo no qual se mistura aspectos fundamentais como o sujeito, o objeto pensado, os objetos entre si e os vários planos do conhecimento. Fabulação, contradição, tautologia e elisão são alguns dos fenômenos presentes no pensamento sincrético, pois:

No sincretismo infantil tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (ideias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal (GALVÃO, 1995, p.81).

Nessa categoria de pensamento ocorre a prevalência de critérios emotivos sobre os lógicos na seleção dos temas com que se ocupa a atividade mental. Essa impregnação emotiva se faz presente também nas definições e explicações do real.

As atividades guiadas por lógicas emocionais, com sua função basicamente social, possuem caráter contagioso nas interações entre crianças e adultos. Seu caráter social resulta da tendência que para nutrir-se precisa da presença de outros. A longa fase emocional da infância tem, portanto, no contágio afetivo a forma de suprir insuficiências da técnica e dos instrumentos intelectuais. Enquanto não for possível a articulação sofisticada de pontos de vista sofisticados, a emoção garantirá para o indivíduo e para a espécie uma forma de solidariedade afetiva.

A autora Heloysa Dantas (1992), ao debruçar-se sob os estudos da construção do sujeito na psicogenética de Wallon, observa que para o autor, a afetividade, nessa perspectiva não é apenas umas das dimensões da pessoa, é também uma dimensão de seu desenvolvimento que sai da fase puramente orgânica para um ser afetivo. Da afetividade começa a diferenciar-se a vida racional. Portanto, no início da vida a afetividade e inteligência estão diretamente ligadas, propiciando estímulos auditivos, sensoriais e visuais, despertam respostas afetivas: alegrias, surpresas, medo, quando a criança começa a ter consciência de si, em uma construção interpessoal.

Até que a inteligência se diferencie da emoção, a criança tende a representar os objetos e situações como um conglomerado no qual se misturam os motivos afetivos e objetivos de suas experiências. Desta mistura resultam relações que têm um sentido só para a própria criança e ao adulto parecem totalmente absurdas. O processo de simbolização é decisivo ao pensamento, para que este atinja uma representação mais objetiva da realidade, pois substitui as referências pessoais da criança por signos convencionais do grupo social no qual está inserida.

Nesse aspecto, o autor salienta que ao mesmo tempo no qual o sincretismo constitui um obstáculo para o conhecimento objetivo do real para o público infantil, há terrenos da atividade humana em que ele é um recurso fecundo – é o caso da criação artística, defendida nesta pesquisa nos espaços museológicos – pois permite a livre associação, analogias e a predominância dos aspectos sensoriais motores e emotivos. Para o desenvolvimento do indivíduo nesse aspecto, ao invés de ser reduzido, o sincretismo deve ser resgatado mesmo em tarefas fundamentadas no pensamento racional, pois misturar e contundir ideias possibilita o surgimento de relações inéditas, necessárias a qualquer ato criador.

2. *Pensamento categorial*

Essa ideologia surge no quarto estágio de desenvolvimento infantil – o estágio categorial consiste em uma forma de organização do pensamento da criança em que se intensifica a realização das diferenciações necessárias à redução do sincretismo ocorrendo a diferenciação eu-outro no plano do conhecimento. Trata-se da capacidade de formar categorias, ou seja, de organizar o real em séries, classes, apoiadas sobre em um plano simbólico estável.

A formação de categorias no pensamento supõe a separação entre qualidade e coisa, permitindo a realização de análises e sínteses, a generalização e a comparação. Ao interagir com o conhecimento formal, o pensamento se apropria dos conceitos definidos pela cultura, os quais contribuem para a realização das diferenciações realizadas pelo próprio indivíduo. A redução do sincretismo e a consolidação da função categorial são, portanto, processos de grande dependência do meio cultural.

Entre o segundo e quarto ano de vida, no estágio sensorio motor e projetivo, ocorre uma ruptura causada pela entrada da função simbólica ainda acompanhada de certa insuficiência na motricidade. Nessa fase, a criança apreende a realidade por duas formas: com gestualidade prática – atuando diretamente sob os objetos - e de forma simbólica – cujo objeto não é o que é e, sim, o que significa.

O antagonismo existente entre o ato motor e o mental se dá no sentido da lenta inibição da motricidade em que o destino da evolução psicomotora é a economia, a especialização, a virtualização. Nesse aspecto, podemos relacionar a visita aos museus pelo público infantil como um importante fator a contribuir com o desenvolvimento dessa etapa. Considerando o fato de obras de arte, de maneira geral, possuir significados passíveis de compreensão para o público infantil e que

mesmo não sendo acessíveis ao toque podem ser reinterpretadas, virtualizadas, relidas, reproduzidas.

Observando a evolução dessas formas de organização do pensamento – sincrético e categorial - infantil na teoria psicogenética de Henri Wallon, observa-se que a razão nasce da emoção e vive da sua morte em um processo transformador da emoção em ativação intelectual, de modo que os aspectos emotivos vão sendo resumidos. Portanto, o psiquismo para o autor se caracteriza como uma síntese entre o orgânico e o social.

Nos momentos predominantemente afetivos, ocorre a construção do sujeito que se dá pela interação com outros sujeitos. Nos momentos predominantemente cognitivos, ocorre a compreensão do mundo pela motricidade e compreensão da realidade externa com a aquisição dos conteúdos presentes na cultura na qual a criança está inserida. Ambos os processos são, portanto, sociais.

A interdependência identificada pela teoria walloniana entre desenvolvimento intelectual e conhecimento inspirou uma pedagogia cujos conteúdos de ensino têm um papel importante, uma vez que a diferenciação conceitual feita pela criança realizada na linguagem é entendida como eficiência e rigor do processo mental, caracterizando uma progressiva evolução do pensamento. Pois, para o autor, no plano social, além de a interação, é extremamente importante a transmissão de conteúdos através do veículo linguístico promotor do refinamento das diferenciações conceituais, capacidades de análises e sínteses, relações articuladas entre ideias e outras possibilidades intelectuais ofertadas pela cultura. Esse desenvolvimento do pensamento categorial implica na superação lenta e processual das tendências sincréticas ainda pouco diferenciadas da afetividade.

Todavia, essa pedagogia não deve se limitar apenas a transmitir conteúdos, limitando-se a propiciar de forma passiva a incorporação de elementos da cultura pelo sujeito. Pelo contrário, resulta em uma prática que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque. Afinal, o processo de construção da personalidade traz como necessidade fundamental a expressão do eu em meio a sua cultura. Assim, ao mesmo tempo em que começa a tornar-se apta a atuar por si mesma sobre a realidade, a criança, herdeira da cultura, torna-se também capaz de transcendê-la.

De acordo com Dantas (1992), conhecer o desenvolvimento infantil nessa perspectiva considerando seus estágios e predominâncias afetivas e cognitivas evidencia as necessidades a serem atendidas concernentes aos aspectos educativos

em cada um de seus momentos – a satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, as oportunidades para manipulação da realidade, a estimulação da função simbólica e a construção de si mesmo. Tudo isso exige espaço para todos os tipos de manifestação expressiva que deve ser possibilitada durante o desenvolvimento infantil, sejam elas nas formas plástica, verbal, dramática, escrita, dentre outras.

Nesse aspecto, observa-se novamente como o trabalho com artes pode contribuir com a tarefa de estimular a manifestação expressiva no público de educação infantil. Com um trabalho participativo nos espaços escolares e museais é possível, por meio do contato com as artes, estimular o interesse ainda na infância pelas próprias produções, pelas produções de seus pares e por diversas obras artísticas com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento de mundo e formas diversas de expressão artística que comuniquem pensamentos e sentimentos.

1.4 - Arte, educação e infância

1.4.1 - A arte na educação infantil

Quando referimo-nos à linguagem, é comum fazer referência à fala e à escrita devido a um constante costume de veicular seu significado somente à linguagem verbal, oral e escrita. Entretanto, sabemos que essa não é a única forma de saber, compreender, interpretar e produzir conhecimento de mundo, principalmente para o público de Educação Infantil que está na fase de aquisição da linguagem verbal e de tantas outras linguagens.

Conhecimentos que construímos acerca dos modos de pensar, sentir e viver de outros povos contemporâneos ou de outras épocas nos são desvelados por meio de músicas, teatro, pintura, dança, literatura, cinema, dentre outras formas de linguagens artísticas que utilizaram, cada qual em sua época, algo que deflagrava suas culturas locais.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998), para apropriarmo-nos de uma linguagem, compreender seus significados e interpretá-la dando sentido, é preciso saber operar seus códigos. Para tanto, o mesmo cuidado dispensado à alfabetização de palavras e textos é necessário na alfabetização das linguagens artísticas, pois é por meio delas que podemos perceber sensivelmente e interpretar o mundo com suas diferentes culturas e o eu particular. Assim, fronteiras são ultrapassadas pela compreensão das formas heterogêneas e subjetivas que constituem a humanidade em sua multiculturalidade. Por isso, na atualidade aumenta cada vez mais a importância, ainda na Educação Infantil, do acesso às diferentes linguagens artísticas, sendo elas:

linguagem cênica – teatro e dança; linguagem musical – música e canto; e a linguagem visual – desenho, pinturas, esculturas, fotografia, cinema, dentre outras. Nesse sentido, toda linguagem é um sistema de representação a partir do qual olhamos, agimos e nos tornamos conscientes da realidade.

A leitura das linguagens artísticas é carregada de sentidos que estão presentes na obra e no leitor. Como visto nos estudos sobre o desenvolvimento humano de Wallon, no subitem 1.3 desta pesquisa, cada indivíduo constitui-se de um repertório individual formado por um conjunto de valores, conceitos, ideias, sentimentos e emoções; um conjunto que vai construindo sua forma de perceber e estar no mundo. Em todas as possíveis sensações, percepções e lembranças despertadas por uma obra de arte, estão contidas experiências e conhecimentos anteriores de cada indivíduo que lhe faz a leitura.

Logo, no contato com qualquer objeto, pessoa ou obra de arte, as vivências passadas geram relações. As referências pessoais e as referências culturais adquiridas no convívio da cultura atuam diretamente nas formas de percepção da arte, levando-nos a produzir sentidos e significações sobre o que estamos observando. Quanto mais referências se obtêm a partir das interações vividas, mais possibilidades de análises e interpretações na leitura de mundo do indivíduo.

As produções artísticas são veiculadas pelos mais variados modos de comunicação disponíveis em nossa sociedade. Comunicar e promover o acesso às obras, dessa forma, implica processos de mediação, tanto da curadoria de museus, da crítica especializada, da edição de livros e catálogos, quanto do planejamento de professores ou monitores, dentre outros. A mediação entre a arte, em todas as suas formas, e o público é uma tarefa provocativa que pode ampliar a potencialidade de atribuição de sentido às obras, tornando os indivíduos mais sensíveis em sua percepção de mundo.

Nesse sentido, Martins, Picosque e Guerra (1998) alertam para o fato de que mediar implica estimular as possibilidades de fruição no sujeito como um todo: não apenas provocar seu olhar cognitivo, mas também promover experiências que os deixem abertos para os sentidos, as sensações e os sentimentos, despertando sua imaginação e percepção. Propor atividades de leitura de obras de arte significa mediar, dar acesso, instigar o contato mais sensível, ampliando as possibilidades de produção de sentido em um processo de construção interna que não pode ser restrito a atividades triviais, como apenas perguntas e respostas.

Como defendido anteriormente, acreditamos que, desde a educação infantil, deve ser garantido às crianças o direito ao conhecimento das linguagens artísticas que ampliam e aprofundam suas sensibilidade e expressividade para as questões de mundo. Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998), compreender a trajetória expressiva das crianças é uma tarefa instigante. Vários são os fatores que influenciam na potencialidade expressiva infantil: os sistemas educacionais, as oportunidades oferecidas, os valores culturais, as predisposições genéticas, dentre outros. Todavia, mesmo com todos esses aspectos influenciadores e mesmo em cenários e épocas diferentes, existem certas similaridades que indicam aspectos comuns na forma de desenvolvimento artístico infantil que gira em torno de quatro movimentos que estão contidos nas etapas do desenvolvimento humano, conforme anteriormente analisado segundo a teoria de Wallon.

No primeiro movimento (etapa de 0 a 2 anos), a expressão artística da criança se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre levada pelo sentimento. Seu conhecimento é intuitivo e construído a partir de interações com objetos e pessoas, adquirindo através de percepções sensoriais o mundo. A criança convive, sente, reconhece e repete os símbolos do entorno com a criação focalizada na própria ação, no exercício e na repetição. Nessa fase em que a criança está atenta e aberta às experiências do mundo, ela é tocada pelas cores, texturas e sons. Reagindo esteticamente a essas sensações, ela passa a produzir garatujas gráficas, sonoras e corporais que lhe provocam um prazer estético pelo jogo do exercício com as coisas do mundo, consigo mesma, com o outro e com as diversas linguagens.

No segundo movimento (etapa entre 2 e 4 anos), a expressão artística ocorre com caráter semiótico e representacional. A criança passa a construir seus símbolos utilizando diferentes formas de linguagem para representar objetos e ações sobre objetos já representando conceitos. As cenas se expressam através da fala, da história, do desenho, embora sua preocupação com a expressão seja afetiva e não visual. Manifesta-se com espontaneidade estética e capacidade de criação e representação, não mais utilizando apenas a repetição. Há uma ótica pessoal de ver, pensar, sentir o mundo e a criação de seus símbolos são pautadas em suas vivências pessoais e culturais.

No terceiro movimento (etapa entre 4 a 10 anos), a criança passa a elaborar soluções criativas para expressar o espaço, utilizando a sobreposição e criando uma lógica e coerência adequada aos seus intentos. A criança tem a intenção de buscar a verossimilhança em sua representação, procurando convenções e regras com certa exigência. Há mais autocrítica na comparação com o real, sua imaginação, sua

produção e expectativas. Ela inventa relações e regras que geram critérios próprios na busca de soluções criativas que vão alimentando pensamentos e ações artísticas.

O quarto movimento de expressão artística já é vivenciado na adolescência. O jovem é capaz de explorar distintos pensamentos sobre suas percepções de mundo e, a partir de suas emoções, cria níveis de elaboração artística. O adolescente realiza espontaneamente suas metáforas, ampliando-as e aprofundando-as. O caráter experimental instiga a procurar seu estilo pessoal e o leva a outras formas livres de expressão.

Analisando os movimentos de expressão artística que, apesar da heterogeneidade e subjetividades das crianças, podem alterar tais similitudes, observamos que as crianças, ao entrarem em contato com o mundo, agindo sobre ele com emoção, sensibilidade, cognição e motricidade, são capazes de construir para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo sentidos e organizações diferentes, ou seja, tornam-se um sujeito ativo na cultura em que está inserida. Para tal, é necessário o contato com diferentes linguagens artísticas dispostas em seu entorno, favorecendo o desenvolvimento de suas observações e percepções.

No âmbito do ensino das artes, é preciso estar atento para não oferecer desafios que trabalhem apenas o sujeito cognitivo; é preciso, também, criar situações em que o olhar, o ouvir, o cheirar, o sentir possam ser práticas frequentes. É essencial perceber a criança em sua totalidade, para que, em seu desenvolvimento, a percepção haja uma espécie de fusão entre pensamento e sentimento, que permita significar o mundo, pois estar atento ao mundo é um constante despertar. Portanto, propor situações de aprendizagem em artes nas mais diferentes faixas etárias implica promover situações de estranhamento, percepção, reflexão e produção.

O foco do ensino de artes não deve estar nas informações dadas, e sim na capacidade de atribuir sentido, construir conceitos, ampliá-los pelas ideias compartilhadas entre os pares. Para tal, o educador, escolar ou do museu, que desempenha um papel mediador entre a arte e a criança, deve planejar atividades que promovam um encontro rico, instigante e sensível. Para isso, é essencial escolher cuidadosamente as obras a serem trabalhadas, levando em consideração o conhecimento das crianças, seja pelo conteúdo curricular ou outro foco que será abordado: desafiar leituras; promover o acesso a artistas vivos contemporâneos brasileiros, não apenas pintores; estar consciente de que nem sempre a leitura da obra precisa gerar trabalhos que a focalizam, podendo ampliar referências para outros

trabalhos; promover visitas atrativas a museus, galerias, teatros, salas de concertos e demais espaços de promoção do acesso à arte.

1.4.2 - O ensino de artes no Brasil

Para compreendermos o ensino da arte no Brasil, uma referência importante que perdurou por muitos anos foi a Missão Artística Francesa, trazida por Dom João VI, em 1816. A partir da referência artística dessa escola foi criada, no Brasil, a Academia Imperial de Belas Artes, com a missão de iniciar a arte na então colônia. Após a proclamação da República, a instituição foi nomeada Escola Nacional de Belas Artes. Apesar da mudança de nomenclatura, o grande foco da instituição em ambas as épocas foi o desenho, com valorização de cópias fiéis e norte nos padrões europeus de pintura.

Com esse início do ensino de artes no país, temos uma história de ensino com ênfase em desenhos que seguiam uma concepção autoritária de ensino centrada na valorização do produto e da figura do professor. Aos alunos, eram ensinadas apenas as cópias de modelos. Nesse sentido, o objetivo do professor era desenvolver uma boa coordenação motora, precisão no desenho, técnicas, hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos. A arte brasileira em seu campo conceitual passou por consideráveis rupturas e mudanças de paradigmas, todavia sua forma de ensino perdurou com um modelo arcaico por grande período no curso da história.

De acordo com os estudos de Martins, Picosque, Guerra (1998), nas décadas de 1950 e 1960 houve uma ruptura no modelo tradicional de ensino influenciado pelo movimento da Escola Nova que, no âmbito das artes, resultou em estudos de uma prática de valorização da criatividade em detrimento da técnica. A influência de uma pedagogia centrada no aluno contribuiu para o papel do professor como o profissional que deveria criar oportunidades para que o aluno se expressasse de forma espontânea e pessoal.

O grande foco dado à expressão pessoal fez com que o ensino da arte priorizasse atividades de liberação emocional, voltando-se, diretamente, para construções afetivas e relegando os processos de cognição. Assim, foram supervalorizados os fatores afetivos e emocionais em detrimento do pensamento reflexivo no estímulo ao desenvolvimento dos alunos em todas as etapas de ensino. As atividades artísticas acabaram distanciando os alunos do contato com os demais elementos que compõem as linguagens artísticas de grande parte da diversa construção cultural que se dá em torno da arte. Nos currículos dos sistemas escolares,

as ciências faziam parte do universo cognitivo e a arte, apenas do domínio das emoções e dos sentidos.

Segundo Pontes (2001), essa concepção fez com que professores se distanciassem consideravelmente do conhecimento dessa área, embora utilizassem, frequentemente, as linguagens artísticas em sala. As práticas pedagógicas, principalmente na educação infantil, permeadas em seu cotidiano de músicas, jogos dramáticos, desenhos e pinturas, não eram consideradas como produções culturais, sociais, históricas e estéticas – saberes socialmente produzidos –, pois o uso da disciplina não era entendido como articulação de intervenções em salas de aula que pudessem proporcionar situações de ensino e aprendizagem.

Logo, o foco na criatividade que teve sua máxima no ensino de artes acarretou em uma visão espontaneísta do campo, cujo foco esteve centrado em uma valorização extrema do processo sem preocupação com os resultados. Isso, segundo Martins, Picosque, Guerra (1998), traduziu-se em um livre “deixar fazer” que pouco acrescentava aos alunos sobre a aprendizagem de artes.

Contudo, de acordo com Pontes (2001), nas últimas décadas do século XX, os educadores ligados à arte iniciaram um movimento de resgate à sua valorização profissional e ao reconhecimento do campo como um conhecimento que deveria estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Foram articuladas diferentes diretrizes para a conquista da presença da arte na escola como parte integrante do currículo e de mudanças conceituais no seu ensino.

Assim, em 1971, com a criação da Lei nº 5.692, que fixava diretrizes e bases para o ensino, foi colocada como componente do currículo escolar a arte em forma da disciplina Educação Artística, devendo abordar conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas. Reconhecer a arte como aspecto importante na formação dos indivíduos significou avanços para o campo, entretanto fez surgir a figura de um único professor, que deveria dominar com competência todas as linguagens artísticas em um trabalho para diversas faixas etárias.

Em 1996, com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96, o ensino de artes finalmente ficou instituído como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, a fim de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. A partir dessa legislação, a arte passou a receber maior reconhecimento no sistema escolar. Esse movimento ocorreu por cada vez mais se perceber a importância da arte, também, fora da escola. Concebida como formas de conhecimento construído pelo homem ao longo da história, a arte é tida

como um patrimônio cultural da humanidade, e todo indivíduo deve ter direito ao acesso desse saber.

As mudanças na concepção do ensino de artes no sentido de resgatar e valorizar esse conhecimento na escola fez surgir uma valorização da importância das ações cognitivas sobre as experiências estéticas e artísticas.

No Brasil, essa concepção foi sintetizada na Abordagem Triangular da pesquisadora Ana Mae Barbosa, utilizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI), cuja proposta é tratar a arte como um conhecimento abordado na conjunção das ações (i) de apreciação das obras de arte (leitura de imagem); (ii) contextualização; e (iii) fazer artístico. Para Barbosa (1991), o principal objetivo da arte no universo escolar é formar indivíduos conhecedores, fruidores e decodificadores de arte. Os eixos da abordagem não tratam, portanto, de uma demarcação temporal, mas da articulação de ações para apreender os sentidos das manifestações artísticas.

Nesse sentido, a Abordagem Triangular passou a atuar como um pressuposto conceitual para que as práticas de ensino de arte fossem revistas e reconstruídas, trabalhando as vertentes da crítica e da estética no trabalho com as artes.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que integra o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi o material criado em 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto, com o objetivo de auxiliar os docentes na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças matriculadas na primeira etapa da Educação Básica.

1.4.3 - As propostas do referencial curricular nacional de educação infantil para artes

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998, em seu texto introdutório afirma ser um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de Educação Infantil – faixa etária compreendida entre zero a seis anos. Trata-se de uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades.

Considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças nessa faixa etária, ele tem como princípio o acesso das crianças aos bens

socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética. E, também, postula a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil define como objetivos gerais da Educação Infantil: fazer com que as crianças, nessa etapa de ensino, sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; e, também, conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas, valorizando a diversidade.

No que tange ao campo de “Artes Visuais e Cultura”, o RCNEI considera que o trabalho requer atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios a cada faixa etária. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

O Referencial também considera que o início do desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico, que permite reconhecer e operar o mundo dos símbolos, interpretando elementos que representam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. O desenvolvimento estético na criança, dessa forma, deve ter como objetivo: o conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.; a apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica; a observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas; a leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos e; a apreciação das artes visuais e o estabelecimento de correlação com as experiências pessoais.

Quanto ao papel do professor no que tange ao ensino das artes, o RCNEI considera que o docente deve criar possibilidades para que as crianças desenvolvam relações entre as representações visuais e suas vivências pessoais ou grupais,

enriquecendo seu conhecimento do mundo, das linguagens das artes, instrumentalizando-as como leitoras e produtoras de trabalhos artísticos. Tendo claros os objetivos e estratégias de seu projeto de trabalho, o professor deve imprimir maior qualidade à sua ação educativa, garantindo que a criança possa compreender e conhecer a diversidade da produção artística na medida em que estabelece contato com as imagens das artes nos diversos meios, como livros de arte, revistas, visitas às exposições, contato com artistas, filmes etc.

É importante observar que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil valoriza as interações entre pares, considerando que nas leituras grupais as crianças elaboram não somente os conteúdos comentados, mas estabelecem uma experiência de contato e diálogo com as outras crianças, desenvolvendo o respeito, a tolerância à diversidade de interpretações ou a atribuição de sentido às imagens, a admiração, dando uma contribuição às produções realizadas, por intermédio de uma prática de solidariedade e inclusão. É nessa interação ativa que acontecem, simultaneamente, a observação, a apreciação, a verbalização e a ressignificação das produções. Nessas situações, novamente, a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são reativados.

Apesar de concentrar em demasia seu foco no desenvolvimento das linguagens artísticas no âmbito das artes plásticas, o RCNEI também faz menção ao ensino de música e suas relações com a cultura como forma de desenvolvimento artístico a ser trabalhado na infância. Nesse aspecto, o documento recomenda que seja ofertada a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção nacional e estrangeira, algo que tem como objetivo o reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. Sugere, ainda, que sejam dadas informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar ainda na infância os conhecimentos sobre a produção musical e a participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais junto ao grupo.

Analisando o RCNEI, especificamente no que concerne ao ensino de artes, junto às elucidações acerca dos conhecimentos sobre arte na educação infantil e os avanços na história do ensino das artes no país, expostos nos subitens 1.4.1 e 1.4.2 desta pesquisa, observamos avanços e desafios significativos para o campo da arte no Brasil.

Sabemos que as crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre o mundo, o que se reflete em seu fazer artístico. Tais

construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com a apreensão dos objetos e com seu próprio fazer. Portanto, garantir a oportunidade de acesso a essas experiências é essencial, e o RCNEI indica tais mudanças. Todavia, ele apresenta ainda uma abordagem limitada das várias linguagens artísticas que podem ser exploradas ainda na infância.

Atuando expressivamente, sob as diversas formas de linguagem expressivas, é que a criança apreende e vivencia formas de ser e de estar no mundo. E nesse sentido, percebemos ainda um confronto entre o conteúdo dos documentos e a prática docente de ter a arte como parte do currículo com as concepções contemporâneas do ensino de arte. É necessária, dessa forma, uma reorganização das instituições de ensino para receber o conteúdo do documento e incorporá-lo à prática docente, de forma a não mais usar a arte apenas como atividade em função de outros interesses como o desenvolvimento de habilidades que visam a preparar para a leitura e escrita.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO EM MUSEUS E O PÚBLICO INFANTIL: PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO EM MUSEUS E O PÚBLICO INFANTIL: PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE

2.1 - Concepção norteadora de museu

Entre os mais diferentes grupos culturais e sociais há uma nítida necessidade e uma notável vontade de memória para que se possa registrar os patrimônios concebidos pelos diferentes grupos sociais em épocas distintas. Esse fenômeno social não é uma exclusividade do mundo contemporâneo, ainda que nele tenha grande visibilidade. Considerando os museus como lugares de guarda dos patrimônios culturais e analisando o percurso da história dessas instituições, nota-se que essas necessidades e vontades não garantiram aos diferentes grupos de uma mesma sociedade os direitos à memória, ao patrimônio e o acesso aos lugares onde estes estão guardados: os museus. Ainda hoje é necessário que o exercício desses direitos de cidadania seja conquistado, afirmado e reafirmado nos espaços museológicos.

A forma e as funções sociais dos museus têm variado sensivelmente no curso da história. Seu conteúdo tem se diversificado, assim como sua missão, sua forma de funcionamento e sua administração. Atualmente, a maioria dos países estabelece definições de museu por meio de textos legislativos ou por intermédio de suas organizações nacionais. Uma das definições de museu mais difundidas é a do Comitê Internacional de Museus (ICOM), que diz:

Museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, que adquire, conserva, pesquisa divulga e expõe, para fins de estudo, educação e lazer, testemunhos materiais e imateriais dos povos e seu meio ambiente. (CONSELHO INTERNACIONAL DOS MUSEUS-ICOM, 2004)

Elucidando sobre a definição de museu do ICOM junto aos estudos providos por Tomislav Sola (1986), vê-se que a missão do museu reside na defesa da identidade, na continuidade entre passado e presente, pois o passado é o solo a partir do qual a identidade cresce. E a consciência do passado, nesse sentido, é uma forma de afirmação da identidade e, portanto, um modelo de sobrevivência. Se o museu trata apenas do passado sem vinculá-lo ao presente, o nome pejorativo de necrotério lhe convém bem. Nessa perspectiva, Teresa Scheiner (1999) alerta-nos para o fato de que perceber o real de forma holística pode ser o ponto de partida para uma nova interpretação dos fenômenos socioculturais. Nessa interpretação, o homem já não é

mais indivíduo, mas, segundo a autora, uma parte do todo, constituído pelo movimento, a partir do qual as coisas se dão por meio da relação entre complexidade, movimento e relatividade, algo que tem seus saberes socialmente produzidos retratados nas diferentes tipologias de museu.

Segundo as autoras Amalhaene Reddig e Maria Isabel Leite (2007), entender e “ler” os museus – com suas coleções e articulações capazes de representar a identidade encontrando os traços de sua cultura – contribui para a identificação dos indivíduos como sujeitos produtores da história, ajudando a compreender o passado, a situar o presente e a pensar no futuro.

Corroborando a afirmativa das autoras, a definição de museu que delineará esta pesquisa compreende estes como espaços profícuos à incorporação de toda diversidade de agentes cujo campo de trabalho seja a transferência da experiência humana, da natureza e da cultura respeitando suas diversidades:

[...] um instrumento destinado a favorecer a percepção e a interdependência do homem com os mundos natural, social e estético, ao oferecer informação e experiência, e facilitar a compreensão de si, graças a esse contexto mais amplo. O museu pode assim apresentar-se com uma função específica, que pode ou não tomar a figura de uma instituição, cujo objetivo é assegurar, pela experiência sensível o arquivo e a transmissão da cultura, entendidos como o conjunto das aquisições que fazem de um ser geneticamente humano um homem. (DESVALLÉS; MAIRÉSSE, 2010)

A partir dessa interpretação teórica acerca do conceito de museu e orientada pelos termos e conceitos de museologia sob a direção de André Desvallées e François Mairésse (2010), entende-se que o processo de musealização ocorrido nesses espaços não consiste somente em tomar um objeto para colocá-lo em um recinto museal. Nesse processo de seleção, acumulação e apresentação, opera-se uma mudança de estado do objeto, adquirindo uma realidade cultural específica como patrimônio.

Dessa forma, por meio de todo o processo museológico de coleta, de documentação, de preservação, de pesquisa e de comunicação, é possível o contato com diferentes patrimônios culturais¹¹ de forma a estimular a curiosidade e o conhecimento de diversas temáticas, variando de acordo com as tipologias de acervo de cada museu. Nesse sentido, Maria Célia Moura T. Santos (2001) ressalta que:

¹¹ Patrimônios culturais entendidos como valores, representados nas formas tangíveis e intangíveis, frutos da natureza ou da criação humana, considerados representativos de algo que é importante preservar para determinado grupo.

[...] o processo museológico é um processo educativo e de comunicação, capaz de contribuir para que o cidadão possa ver a realidade e expressar essa realidade, qualificada como patrimônio cultural, expressar-se e transformar a realidade. As ações museológicas deverão ter como foco a nossa identidade como sujeitos singulares e múltiplos cidadãos, brasileiros, sul-americanos, cidadãos do mundo. Deverão ser abertas possibilidades de leituras múltiplas do mundo, de tal forma que o conhecimento faça parte de nossas vidas, de nossa cultura, de nossa identidade, e que não seja somente o conhecimento legitimado por outros grupos. (SANTOS, 2001, p.18)

Tendo essa concepção acerca da função social dos museus, é possível percebê-los como instituições não estáticas que devem ser pensadas com características dinâmicas que necessitam recriar, continuamente, suas formas de trabalho conforme a necessidade de produção de sentido para determinado grupo. Para tal, requer especialização e aprimoramento no trabalho das exposições que priorize a reflexão acerca das práticas de comunicação e educação de forma a garantir um trabalho que explore diversificadamente a relação dos indivíduos com a realidade, o tempo e a memória nesses espaços.

2.2 - Processos educativos e comunicacionais em museus

As exposições presentes nos museus possuem discursos criados com a intenção de comunicar ideologias, conceitos e informações a seus visitantes, tendo como veículos específicos os objetos musealizados. Logo, considerando a natureza dinâmica e simbólica dos museus, é importante sempre reavaliar as práticas e os objetivos a serem alcançados com as exposições – etapa importante do processo museológico.

Contudo, por muito tempo o processo expográfico limitou-se à recodificação do conhecimento a ser exposto no museu, de forma a tornar mais fácil sua compreensão para o público. Ao longo da história, essa concepção foi sendo modificada e, hoje, compreende-se que apenas recodificar um determinado conhecimento não alcança o sentido comunicacional dos museus, seus objetivos são variados e vinculados às experiências em detrimento de posturas conteudísticas limitadoras.

De acordo com Köptcke (2003), as mudanças ocorridas no foco dessas instituições iniciaram-se nas últimas décadas do século XX, junto à mudança de paradigma social, que ampliou reflexões sobre as relações locais, a busca por democratização de acesso, a maior valorização da diversidade e alterações na ideia

de desenvolvimento que proporcionaram a efervescência das ideias nos diversos setores sociais, levando, também, a reflexões sobre mudanças no campo da museologia. Expandiram-se as discussões envolvendo a ideia de museu como instrumento para intervenção social.

Com essa perspectiva, o foco do processo museológico passou a desvencilhar-se do objeto para o ser humano. As exposições passaram a ser pensadas não apenas e exclusivamente para o patrimônio. Na verdade, começou a ocorrer a transferência do foco de atenção das coleções para o público. Assim, começaram a ser desenvolvidas ações específicas para o público escolar e foi sendo instaurado o princípio de ensino dentro das exposições.

No que tange aos museus de arte, foco de estudo desta pesquisa, Barbosa (2009) alerta para o fato de que, conforme a Abordagem Triangular foi sendo difundida com seus princípios integrados aos PCNS pelo Ministério da Educação para o ensino de artes¹², a procura por visitas em museus de arte por professores foi intensificada.

Com o aumento dessa procura, a partir de 1990, muitos museus passaram a criar seus setores educativos. A atenção dada à educação nos museus, de modo geral, aumentou também quando a realização de megaexposições permitiu descobrir que as escolas são o público mais numeroso nesse tipo de evento.

Foi com essa aproximação entre museu e ensino secundário que surgiu a questão da partilha de competências entre professores e profissionais do museu. Professores não eram considerados aptos para utilizar o potencial educativo do museu por não dominar seus conteúdos e especificidades do acervo, enquanto o curador encontrava dificuldades em transmitir seu conhecimento a uma plateia de não especialistas.

Köptcke (2003) salienta que, se a relação entre ensino secundário e o educativo dos museus não era de grande eficiência, ainda mais tardiamente essa relação se estreitou com as escolas primárias. Com o início da relação com escolas primárias, ficou ainda mais explícita a necessidade de planejar especificamente as ações educativas implementadas, pois os museus estavam inaptos para a recepção do público escolar de menor idade. Soluções para atender a esse tipo de público começaram a ser discutidas, resultando nas primeiras ações, como a criação de museus especiais para crianças, seções especialmente concebidas para crianças dentro de museus de adulto e serviços educativos destinados a acolher esses visitantes.

¹² Ver subcapítulo 1.4.2.

Valente (2009) salienta que ainda hoje as relações do museu com o mundo que demanda novas abordagens ainda se confrontam com dificuldades históricas da instituição. Os principais obstáculos referem-se à atuação junto aos diferentes públicos, ao entendimento da dimensão educação, às funções de pesquisa e ao entretenimento. Esses itens são vistos como incompatíveis e difíceis de serem praticados em uma mesma instituição. Em museus de diferentes tipologias, profissionais da curadoria que desenvolvem pesquisas sobre o acervo consideram que suas peças de estudo devem ter como foco não a comunicação e a exposição ao público, mas sim a produção científica. Essa é uma visão limitada da cultura material que representa um modelo de museu que pode parecer antiquado nos dias de hoje.

Para Köptcke (2003), museus podem ser considerados uma instituição intrinsecamente educativa, se considerarmos a educação um processo abrangente de interação social, no qual participam diversas instituições e atores sociais. Todavia, existe uma grande diferença enquanto conceber os museus dessa forma e desenvolver, nessas instituições, um atendimento específico para atender aos diferentes públicos, explicitando objetivos pedagógicos precisos. Nesse sentido, independentemente de possuir ou não planejamentos específicos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, a instituição é, em si mesma, um meio educativo. Todavia, essa dimensão educativa pode ser ampliada, potencializada e planejada, passando de uma função implícita e quase inconsciente a uma tarefa explícita e intencionalmente pretendida (VALENTE, 2009).

De acordo com Cazelli, Marandino e Studart (2003), ao longo dos anos, tanto a pesquisa quanto as práticas educacionais e comunicacionais relacionadas às exposições e/ou atividades em museus têm se intensificado, tornando-se cada vez mais um campo de produção de conhecimento. Os estudos da autora Hooper-Greenhill (1998) colaboram nesse sentido, ao trazerem à luz a reflexão sobre as duas principais teorias educacionais que delineiam o trabalho educativo nas instituições museais: (i) positivista ou realista que compreende o conhecimento como exterior ao aprendiz, como um corpo de conhecimento absoluto nele mesmo e é definido na medida em que pode ser observado, mensurado e objetivado; (ii) construtivista que compreende o conhecimento como algo construído a partir da interação do aprendiz com o ambiente social e, nesse caso, a subjetividade é parte dessa construção.

Nesse sentido, Cury (2007) defende que as exposições compreendem uma forma de linguagem engenhosa e condensada por constituírem-se de atitudes e valores, sentimentos, afetividade, razão, emoção e sensibilidade, promovendo a cidadania e a participação dinâmica da cultura material. E para tal, requerem toda uma

elaboração que, utilizando diferentes recursos multissensoriais de trabalhos com tridimensionalidade, interatividade e criatividade do espaço e objetos patrimoniais, propiciem a comunicação passível de construção do conhecimento.

No que se refere às discussões sobre comunicação no contexto dos museus, para Hooper-Greenhill (1998) existem duas abordagens de comunicação em museus: a abordagem transmissora e a abordagem cultural.

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

Na perspectiva da abordagem cultural de comunicação, é considerado um processo de troca, de participação e de associação. Um processo eminentemente cultural que cria a organização e o significado por meio da produção de sentidos. Assim, apresenta-se um tipo de relação entre museu e público diferente, uma relação na qual há a preocupação de conhecer a diversidade do público com o objetivo de elaborar exposições com temas de interesse que estimulem o debate político. Para tal, profissionais e diferentes públicos participam do processo comunicacional das exposições na negociação dos significados dos patrimônios. Nesse sentido, vemos que:

Conhecer o público em suas dimensões sociais, culturais e individuais são caminhos necessários para o estabelecimento de parâmetros que organizem as atividades, nos seus aspectos teóricos e práticos. Para além de conhecer o público, é necessário levá-lo também a participar de forma mais ativa da própria elaboração dessas atividades nos museus. (CAZELLI; MARANDINO; STUDART, 2003, p.17)

Todavia, Hooper-Greenhill (1998) alerta que grande parte das exposições ainda é elaborada sem levar em conta o público que irá visitá-las. Logo, para que os museus cumpram efetivamente sua proposta educativa e comunicacional, é necessário atuar de forma que o principal objetivo a ser alcançado, durante todo o processo de concepção da exposição, tenha como foco o público e o processo comunicativo com o qual se trabalha. Fugarelli (2011) salienta a importância de que a ideia de educação seja disseminada por todos os setores da instituição, não se restringindo a uma postura apenas dos setores educativos. Para tal, é importante

adotar uma política que transpareça os valores educacionais assumidos pela instituição no estabelecimento de sua identidade organizacional, estimulando um trabalho de coesão entre as diferentes atividades museológicas.

Ainda no que tange à linguagem das exposições, Fagundes e Leite (2012) argumentam que é necessário contemplar nos discursos expositivos uma “pedagogia do diálogo”, no sentido de que não basta visitar a exposição para que o visitante apreenda os significados inscritos nos objetos. É preciso, na verdade, inserir a comunicação nos museus, como parte de um programa educativo mais amplo. Além das visitas mediadas, essa comunicação deve abranger uma relação com os outros espaços circundantes. Para tanto, é necessária a criação de setores educativos, abrangentes e melhor estruturados que não planejem suas ações de forma a tutelar o visitante, mas qualificando sua experiência museal.

A aquisição de aprendizagens que se pode ocorrer em exposições advém por meio do processo pelo qual as experiências vividas no espaço museal são assimiladas com vivências anteriores e posteriores à visita – o que fica retido na memória por ter tido valor significativo pessoal. Para Köptcke (2003), esse tipo de aprendizagem, característica dos espaços em que ocorrem processos de educação não formal, envolve três dimensões da experiência humana: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. Assim, o potencial educativo dos museus decorre da comunicação de conteúdos variados apresentados de forma dinâmica e interativa, nos quais a emoção e a imaginação têm papel de destaque.

Os museus vistos como espaços multiculturais e interdisciplinares são passíveis dos atos de contemplação, questionamento, descoberta, resignificação, mediação, encantamento, entretenimento, confronto e diálogo. Dessa forma, eles possuem grande potencial de educação não formal para oferecer às pessoas de todas as formações, habilidades, grupos sociais, etnias e idades (FIGURELLI, 2011).

Cazelli e Coimbra (2010) apontam que a educação não formal presente nos museus possui uma organização espaço-tempo diferenciada, mais flexível e desenvolve um importante papel para a promoção de um trabalho educativo mais contextualizado. Contudo, é importante que esses espaços estabeleçam uma forte parceria com as escolas, que são as instituições sociais responsáveis pelo trabalho de sistematização e continuidade do trabalho educativo.

Para que essa parceria ocorra, Cazelli e Coimbra (2010) salientam que é necessário que professores não fiquem tão circunscritos às escolas e às suas práticas, que, muitas vezes, pelos problemas cotidianos oferecem uma prática docente voltada

para a compreensão de conteúdos que parecem fazer sentido apenas no interior das escolas, deixando de contextualizá-los com as questões do mundo que se dão no âmbito das vivências culturais. Para que a escola seja concebida como centro de formação global, é esperado que atividades ligadas à cultura, como música, literatura, museu, teatro, cinema, entre outras, sejam partes importantes e presentes no processo educativo em todas as etapas da vida escolar.

Assim, concebendo a educação como parte fundamental do processo de desenvolvimento dos seres humanos e considerando os desafios que a educação enfrenta nos dias de hoje para dar conta de promover esse desenvolvimento de forma global, torna-se fundamental a cooperação entre diferentes instituições educativas. Nesse sentido, a educação formal e a não formal devem atuar conjuntamente na formulação e execução de um trabalho onde suas especificidades sejam utilizadas de forma a permitir a construção de redes significativas de conhecimento.

2.3 - Propostas educativas para o público infantil em museus

Conforme já elucidado nesta pesquisa, sabe-se que a brincadeira é a forma com que as crianças compreendem e criam cultura. Além disso, por meio dela, as crianças podem se apropriar da arte. Segundo Oliveira (2011), a imaginação desenvolvida pelo ato de brincar infantil não repete formas de combinações iguais ou impressões isoladas das diversas experiências vividas anteriormente. Na verdade, a imaginação utilizada nas brincadeiras constrói novas séries de pensamento, raciocínio e percepção.

As sensações de encantamento, estranhamento, espanto e curiosidade que sentimos diante das novidades que são descobertas nas vivências com o mundo são condições favoráveis para despertar a imaginação. Essas sensações nos acompanham ao longo de toda a vida, mas a maior intensidade com que ocorrem se apresenta como uma especificidade de apreensão do mundo na infância. As novidades que provocam intensas emoções, arrebatadoras do olhar infantil, estimulam a imaginação e a fruição. Oliveira (2011) ressalta, nesse sentido, que esse encantamento ocorre não apenas diante do contato com as últimas invenções tecnológicas, mas também com o velho, que não deixa de ser conteúdo de descobertas, assim como o novo, pois não foram vivenciados.

Logo, encontros de crianças com museus podem proporcionar todo esse processo criativo por meio do contato com objetos e imagens que também fizeram parte de outras infâncias no presente e no passado. Para Oliveira (2011), o maior valor

que os museus podem ter para o público infantil, independentemente de sua tipologia, é a possibilidade de neles expandirem sua imaginação e, assim, investigar cada vez mais a fundo os sentidos dos objetos expostos – o museu estimula o sentimento de admiração pelas coisas do mundo. As autoras 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)

Entretanto, para proporcionar tais experiências para o público infantil, nos espaços museológicos tem sido necessário enfrentar alguns obstáculos de ordem institucional. Michael Van-Praet (apud KÖPTCKE, 2003) defende que as exposições constituem uma mídia específica que utiliza de forma particular “o tempo”, “o espaço” e “o objeto”. Analisando tais considerações acerca dessas mídias específicas junto aos estudos de outros atores que versam sobre relações acerca do público infantil em museus, elucubraremos ainda sobre pontos importantes a serem considerados ao elaborar “as atividades pedagógicas” de atendimento para essa audiência.

O Tempo

O tempo no museu, um elemento constitutivo do processo de aprendizagem, é breve, e isso deve ser levado em consideração em todas as etapas do processo museológico, desde a montagem da exposição às atividades educativas desenvolvidas para os diferentes públicos.

Para o público infantil, o tempo para percepções é também bem diferente. Crianças podem ficar um tempo considerável observando algo que lhes desperte o interesse, mas também querem e precisam se mover com rapidez, com jogos e brincadeiras que priorizem aspectos motores.

Visitar exposições em museus requer tempo para observação, uma vez que se trata de um exercício constante de concentração. Nesse processo, ocorre a apropriação de sentidos e de significados que não passam apenas pela dimensão racional, mas também pelo sensível. A importância de oportunizar essa experiência ainda na infância está em criar possibilidades para que, desde cedo, seja estimulado o uso dos cinco sentidos, a fim de estabelecer uma relação profunda com a experiência museal, acionando seu repertório de conhecimentos anterior de significados junto às

impressões e percepções vividas nos museus que lhes permite criar sentidos e conexões capazes de gerar novos significados que ampliarão seu repertório, formando uma rede complexa de simetrias e contraposições.

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 afluída 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 mesmo como sujeito da cultura. Nesses espaços, é possível apreender a história e a cultura por meio de diversas maneiras de brincar e interagir, configurando a presença do passado e do presente. Sem perder de vista a leveza das atividades, podem ser trabalhados muitos aspectos das exposições, adentrando por diferentes canais comunicacionais, construindo uma rede de significados densa, complexa e ampla.

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 técnicas e históricas, privando a criança dos momentos de fruição. É fundamental, nesse sentido, que as propostas educativas sejam organizadas de forma que as crianças tenham tempo e espaço para se encantar e imaginar diante das peças que as interessam, sem ter que apressadamente já desviar seu olhar para outra peça da exposição por solicitação dos adultos, professores ou mediadores. E, contrariamente, é importante estimular o olhar, mas respeitando e considerando o ritmo infantil, muitas vezes acelerado, pelo entusiasmo de conhecer e explorar o ambiente desconhecido. Museus que dispõem de espaços externos conseguem oferecer às crianças mais locais propícios para a exploração física. Estar em movimento é importante para o público infantil, entretanto é preciso utilizar atividades a fim de estimular a rapidez nas associações de ideias e nas vontades de soltar o olhar que nos prende e evitar a superficialidade consumista das obras (OLIVEIRA, 2011).

Em sua análise de processos de mediação utilizados em museus de artes, Barbosa (2009) alerta que muitos programas ainda se apegam a tipos de roteiros fixos que direcionam o olhar do visitante apenas para as obras estudadas pelos mediadores, desconsiderando que em cada grupo é possível que os visitantes no ato de observar podem indicar novos roteiros com a ajuda do mediador.

O Espaço

O espaço aberto do museu é também fator integrante da aquisição de conhecimentos e se distingue em muitos aspectos dos espaços escolares. Independentemente de faixa etária ou tipologia de museu, o visitante deve ser cativado pela exposição durante todo o percurso da visita, compreendida enquanto trajeto de percurso físico entre temas e objetos que produzem significados.

Poly e Asensio (2006) colocam como um dos obstáculos principais para a recepção do público de crianças pequenas nos museus a persistência da concepção de que visitas com crianças pequenas são um problema para a segurança e a conservação das coleções e para a tranquilidade das salas. Para a superação dessa visão tradicionalista, os autores sugerem a adoção de uma nova postura dos profissionais de conservação e museologia, no sentido de que tenham diálogos com as novas gerações, buscando alternativas para que haja uma mudança dessa mentalidade.

Existe uma grande preocupação em deixar claro para as crianças o que não se pode fazer ou em que lugar não se pode tocar. Esse tipo de recepção pode provocar uma reação negativa. Com tantas regras de comportamento nos espaços museológicos como “não tocar”, “não correr”, “não falar”, “não comer”, “não beber”, “não ultrapassar as faixas de proteção” etc., Leite (2011) destaca que é necessário pensar na tríade “museu – criança – brincadeira”.

Manter a segurança dos acervos é importante, mas, ao contrário de valorizar a negação, devem ser buscadas soluções museológicas para essas situações: como a existência de áreas de interpretação e de recursos comunicativos que permitam maior interação nas exposições, provocando uma recepção mais prazerosa. Alguns museus vêm atentando para essa relação e desenvolvendo atividades específicas para o público infantil, como oficinas, áreas externas planejadas, protagonismo infantil, tanto no acervo e nas propostas midiáticas, quanto nas abordagens teatrais e nos museus da criança construídos especialmente para as experiências infantis, dentre outras experiências. Todavia, é importante salientar que, na busca por estratégias mais dinâmicas e interativas de mediação, não se transforme a experiência em museus em atividades superficiais, isso porque explorar o tema e conteúdos de forma profunda de acordo com o interesse e adequação à faixa etária do público é essencial.

A inadequação dos espaços para fazer uma visita não apenas contemplativa é outro fator a se considerar no que tange à recepção ao público infantil. Estimular o

olhar contemplativo é um exercício de constante importância em todas as etapas da vida. Mas, como uma das especificidades desse público, é importante estimular a interação e a motricidade, permitindo formas de expressão amplas e plurais. A falta de espaços para esse tipo de atividades no local da exposição ou fora dela é um aspecto que não contribui para a mudança nas abordagens educativas desenvolvidas nos museus, não apenas para o público infantil, mas para todos os tipos de audiência, pois o foco de atenção nos espaços do museu ainda é dirigido aos locais de exposição e de administração das coleções. É comum ver a necessidade de engenhosidade dos profissionais dos setores educativos para desenvolver atividades distintas, que, geralmente, dispõem apenas dos espaços externos e jardins, nos quais as condições climáticas podem dificultar ou, até mesmo, impedir sua execução.

Há ainda o excesso de barulho que pode ser provocado no espaço por uma visita escolar de educação infantil que se mostra um fator de incômodo que deve ser repensado nas instituições museológicas que procuram seguir o modelo tradicional de uma ordem histórica e politicamente instituída. Oferecer uma experiência de encantamento e prazer provoca o vibrar em comum, que nem sempre acontece em silêncio. Na verdade, é uma especificidade desse público o compartilhamento das emoções, das dúvidas, das descobertas e dos estranhamentos. Nesse sentido, segundo Oliveira (2011), as crianças desejam olhar de perto as obras, descobrir ou ver aquilo que seu colega viu. E isso gera rumores, gargalhadas, expressões e manifestações de sentimentos em tons altos. Por ser uma característica das formas de expressão infantil em que ocorrem as formas de apreensão e produção cultural, o desenvolvimento, a imaginação e a cognição infantil, reprimir essas manifestações é, também, reprimir a infância nos museus.

A não adaptação das mensagens expositivas é outro aspecto do trabalho nos museus que precisa ser repensado. Poly e Asensio (2011) argumentam, nesse sentido, que é difícil encontrar um conteúdo que não fascine o público infantil. Além da curiosidade infinita pelas coisas do mundo, é difícil encontrar crianças que não realizem suas próprias coleções e tenham interesse pelo ato de colecionar. O hábito de colecionar presente na infância mostra que nessa fase há um grande interesse e valorização da cultura material. Contudo, é necessário que as mensagens contidas nas exposições sejam atrativas e de fácil compreensão para qualquer público não especialista no tema. Logo, os museus têm o desafio crucial de criar narrativas que valorizem a cultura material de forma a transmitir conhecimentos e valores de forma atrativa, que instigue os visitantes a querer adquirir conhecimentos sobre o tema.

Leite (2011) salienta que as narrativas nos museus devem ser planejadas de forma a contemplar multiplicidade – entendida no sentido da diversidade, que promove um sistema de redes de acolhimento às diferenças. Nesse sentido, é importante reconhecer nos museus que existem diversas infâncias em múltiplos espaços e tempos. Assim, as propostas educativas para o público infantil devem ser pensadas de forma a contemplar a não homogeneização da infância, a evocação da pluralidade como prerrogativa da cultura e a perspectiva de museus como espaço plural, acolhedor, instigante e democrático, que oferta experiência e aprendizado prazeroso com objetos múltiplos (e não apenas sobre esses objetos).

O Objeto

O objeto também é parte fundamental do processo de aprendizagem nos museus na medida em que proporciona encontros que buscam a construção de sentidos por meio da observação. É preciso aprender a ver com um olhar curioso e sensível que estimule a reflexão crítica acerca das coisas do mundo.

As autoras Reddig e Leite (2007) salientam, nessa perspectiva, que a valorização da cultura material está presente no universo infantil. São recorrentes os passeios exploratórios realizados na vizinhança, em ritmos variados acelerados ou lentos, a partir dos quais são coletados objetos variados, considerados verdadeiras riquezas que despertam a curiosidade e a imaginação infantil. Surgem, então, os conjuntos de coisas guardadas, coleções são criadas, inventadas e lhes são atribuídos valores que os tornam passíveis de preservação e guarda.

Reddig e Leite (2007) argumentam que quase tudo o que as crianças fazem nos grandes espaços da rua, nos jardins, nos edifícios, quintais e arredores tem a ver com reunir, classificar, organizar e expor os achados particulares. Quando chegamos à etapa da vida adulta, continuamos a praticar essas ações de pensar, olhar e organizar em diversas situações do cotidiano. Museus e centros culturais, nessa perspectiva, são frutos dessas ações que permitem despender o tempo desejado apreciando detalhes, formas de organização do acervo, o local, a cenografia e tudo o que se propõe a ser comunicado ao público. Mas, para adquirir esse olhar, é importante desde a infância ter a oportunidade desse tipo de interação e vivência.

É importante reafirmar que esta pesquisa não se debruça sobre a ideia de visita de crianças aos museus apenas como contempladores dos objetos expostos. É necessário ressaltar que a criança, para compreender o mundo e desempenhar seu papel na sociedade, precisa usar a imaginação, a criatividade e o poder de

observação, mas igualmente o brincar, a brincadeira, o jogo e a imitação em situações diversas do cotidiano. Atividades lúdicas e o faz-de-conta no museu contribuem para que esse público se constitua, conheça a si, aos outros e as relações que permeiam todo o universo social.

As atividades pedagógicas

De acordo com Leite (2011), as ações lúdicas envolvidas com linguagens artístico-culturais podem proporcionar diferentes experiências, favorecendo a experimentação e a expressão pessoal. Além disso, essas ações ajudam a ressignificar a história do homem e da natureza em sua complexidade, tornando visível o invisível. Portanto, museus não são apenas lugares de apropriação/fruição, mas também de produção/criação. Pelo ato de brincar, a criança vê e ressignifica a cultura por meio de diferentes linguagens que ampliam sua visão sensível sobre o mundo.

Para tal, há a necessidade dos educadores de buscar consistência em suas atividades junto às crianças. Não se pode pensar o museu com uma estrutura rígida e homogênea em suas ações educativas, mas como espaços mutatórios que se reformulam sempre com o objetivo de acionar a reflexão que problematize a realidade. Pode-se, assim, estimular a criança a brincar com palavras, ouvir histórias, explorar suas capacidades expressivas por intermédio das linguagens artístico-culturais, desenhando, pintando, modelando, fotografando, cantando, dançando, dramatizando etc.

[...] Entendemos a curiosidade como central na produção de sentidos, as oportunidades de brincar passam a ser percebidas como momentos de favorecer as descobertas; passam a ser propostas acolhedoras e de encantamento. E pensar a brincadeira infantil como manifestação de descobertas e encantamento é convidar permanentemente a imaginação para o centro do jogo - e se os museus são locais que despertam a curiosidade, provocam a produção de sentidos, promovem a descoberta e o encantamento, evocam a imaginação... pode-se afirmar que eles se colocam como espaços acolhedores e promotores do brincar e da brincadeira infantis! (LEITE. 2011. p. 52)

Poly e Asensio (2011) ressaltam que outro aspecto importante nas exposições que não têm contemplado o público infantil é a variedade de oferta no que tange às ações educativas. Em suas pesquisas por museus de todo o mundo, os autores têm detectado que, muitas vezes, as ofertas de programas são escassas, antigas, monótonas e muitas instituições não fazem o trabalho de reformulá-las ao longo do

período de exposição, principalmente nas exposições permanentes, deixando de garantir a manutenção da qualidade e a novidade em suas ações educativas.

De acordo com Oliveira (2011), é comum o entendimento, segundo uma visão adultocêntrica, de que se as crianças não compreendem arte ou outros conteúdos dependendo da tipologia de cada museu, o que acaba por restringir as atividades a recreações, relaxamentos e brincadeiras sem nenhum aspecto cognitivo pretendido nas ações programadas. Em outros casos, é comum também a utilização de animação cultural como instrumento de atração para o público, porém sem grande valor para ampliar seus conhecimentos acerca dos conteúdos expostos. Assim são apresentados jogos superficiais que em nada desenvolvem a percepção ou que exijam reflexão, análise e interpretação.

Outra prática que Oliveira (2011) destaca como importante para um bom planejamento das atividades pedagógicas voltadas ao público infantil que ainda não é algo recorrente em museus é a escuta desse tipo de audiência. Para conhecer efetivamente as necessidades e os gostos infantis ampliando a melhoria de ações educativas propostas nesses espaços, é preciso escutar as crianças. É importante adotar práticas frequentes durante o trabalho de mediação ou um modelo de pesquisa de público que investigue aquilo que as crianças olham e como olham dentro do museu (mesmo que não sejam as obras). Observar atentamente como se movimentam pelo espaço, seus gestos e os significados atribuídos, os sussurros, os comentários com seus pares e mediadores, as brincadeiras e mesmo o que não lhes desperta o interesse.

A autora destaca ainda que, para planejar uma boa recepção ao público infantil nos museus, no âmbito de estratégias internas, é necessário que se realizem também estudos sobre a exposição, sua temática e os principais conceitos, para que haja um trabalho de adaptação do discurso teórico a uma linguagem adequada à faixa etária, sem prejuízo dos conceitos abordados na exposição. É importante também a elaboração de roteiros flexíveis; seleção das obras a serem apresentadas durante a visita; confecção de material adequado às necessidades desse público e frequentes capacitações da equipe.

No âmbito de ações externas, cabe à equipe do museu elaborar atividades nas quais a criança possa realizar associações entre o que ela vê, toca, cheira e sente com o que já conhece e, a partir daí, construir seu pensamento de maneira processual. Para tal, brincadeiras e jogos são estratégias úteis. Enquanto crianças mais novas têm a necessidade com experiências táteis, crianças um pouco mais

velhas se empenham em desenvolver o raciocínio lógico por meio de jogos. A mediação entre o individual e o coletivo deve propor experiências em que o individual possa emergir como campo de possibilidades para a criação em grupo, instigando o valor da opinião individual e da crítica coletiva.

Logo, vemos que as ações que envolvem o brincar, a imaginação e o encantamento para o desenvolvimento de atividades educativas destinadas ao público de educação infantil nos museus geram imensas possibilidades que ainda devem ser debatidas e experimentadas nos museus, explorando seus mais variados temas. Obstáculos de ordem institucional também existem; para tanto, faz-se necessária a constante prática avaliativa dos serviços em todos os setores, não apenas nos responsáveis pelas ações educativas. O público infantil, assim como as especificidades de diversos outros públicos, deve ser considerado nas demais etapas de concepção do processo museológico: na expografia, na organização das atividades, na sequenciação de conteúdos, na acessibilidade, na variedade dos recursos educativos produzidos pelas instituições, dentre outros.

CAPÍTULO 3

O MUSEU INTERNACIONAL DE ARTE NAÏF DO BRASIL

CAPÍTULO 3 - O MUSEU INTERNACIONAL DE ARTE NAÏF DO BRASIL

3.1 - A arte naïf no Brasil e no mundo

Observando a existência de distintas formas de pinturas rupestres, percebe-se na humanidade o desejo de desenhar e pintar, marcando e contando a história de diversos povos que habitaram a Terra.

Os chamados “povos primitivos”, vividos na Idade da Pedra, assim como os artistas naïfs, também olharam para suas imediações em busca de inspiração, retratando cenas do cotidiano com autodidatismo e emoção. Compreender a arte naïf implica contemplar a livre expressão artística, retratando as diversas formas de vivência humana. Segundo a Gina Gallery¹³, das pinturas rupestres até os dias atuais, a arte naïf tem percorrido os milênios.

Também chamada de arte ingênua, arte dos *naïves*, arte primitiva, arte dos primitivos modernos etc., essa arte naïf, dentre o número ilimitado de tipos de expressões e tendências de arte moderna, é considerada um segmento distinto da arte do século XX, constituído por um grupo discreto de pintores e escultores não treinados nos caminhos da arte. Logo, o *naïve* ou *naïf* é considerado um conceito artístico, assim como os conceitos de expressionismo, cubismo, abstracionismo, dadaísmo, surrealismo etc.

Todavia, é importante ressaltar que o termo *naïf* não é um movimento artístico rigidamente definido, nem mesmo um grupo de artistas ou conjunto de obras com formas correspondentes, mas, sim, composto por uma abundância das mais diversas criações individuais. Segundo o *The Croatian Museum of Naive Art*, atualmente, um grande número de artistas e obras de origens muito diversas e temas heterogêneos estilística e morfologicamente são reunidos sob esse nome, o que pode gerar confusões sobre as obras pertencentes ao gênero.

Finkelstein (2001) considera que, por ter como características principais ser natural, livre e pura, algumas artes apresentam certas similitudes de traços ou maneiras de pintar com a arte naïf, destacando-se entre elas: a arte popular, a arte folclórica, a arte das crianças, a arte dos doentes mentais, a arte bruta, a arte primitiva e a arte amadora. Entretanto, o autor ressalta que essa é apenas uma identificação inicial, visto

¹³ A GINA – *Gallery of International Naive Art* trata da compra e venda de arte naïf de todo o mundo objetivando por meio da recolha e exibição mundial desta forma de arte expandir a consciência de seus admiradores e sua apreciação de fácil compreensão para aqueles que têm sido relutantes em visitar galerias de artes.

que os artistas naïfs possuem uma intencionalidade e técnicas que imprimem suas características individuais nos trabalhos, distinguindo-os do desenho infantil e dos demais tipos de arte a que se assemelham.

Para a *Allarts Gallery*¹⁴, a arte naïf caracteriza-se por uma aparente simplicidade e pela liberdade que o artista tem para relacionar ou desagregar determinados elementos considerados formais na pintura, como a inexistência de perspectiva, a não regulação da composição, a irrealidade dos fatos ou a aplicação de paletas de cores chocantes. Pretende-se, assim, expressar a alegria, a felicidade e a espontaneidade de imaginários complexos, resultando todo esse conjunto em uma beleza aparentemente desequilibrada, mas sempre muito sugestiva.

Os artistas que concebem esse tipo de arte não possuem preparação acadêmica específica; portanto, trabalham sem a “obrigação” de utilizar técnicas elaboradas ou abordagens temáticas e cromáticas convencionais. Isso não significa que não estudem ou não se aperfeiçoem ao longo da carreira ou mesmo que a qualidade de suas obras seja inferior. O aperfeiçoamento técnico tende a ocorrer de modo autodidático e experimental.

Dessa forma, é comum em diversos países a arte naïf ser assumida como referência no trabalho de artistas que iniciaram do amadorismo, pessoas mais ou menos autodidatas, pintores e escultores que não obtiveram em sua educação o treinamento sistemático em escolas de arte e academias, o que não as impede de criar o seu próprio estilo, alcançando seu próprio nível de arte.

Estudiosos do campo defendem que os estilos identificáveis e poéticos individuais diferenciam os artistas naïfs de demais autodidatas. Devido ao fato de não construírem um trabalho de acordo com as lições das academias, há sempre algumas tendências em seus trabalhos em proporções e perspectivas que transparecem ilogicidades em formas e espaços que demarcam individualmente seus trabalhos. Cada artista traz em sua trajetória um tipo de trabalho que se distingue pelos temas ou formas de expressão, possuindo também um estilo distinto de pintura e demais concepções de obras, sejam elas esculturas, escritas etc.

Contudo, uma avaliação positiva de tais características como expressão da imaginação criativa e livre só veio a ser concebida após o reconhecimento de outros movimentos da arte moderna, como o Simbolismo, o Expressionismo, o Cubismo, o Surrealismo, dentre outros, que abriram a visão no campo artístico para reconhecer a

¹⁴ Fundada em 2009, a *Allarts Gallery* – Galeria Internacional de Arte Naïf e Figurativa de Lisboa – foi criada com o objetivo de promover o conhecimento sobre esse gênero artístico em Portugal.

arte naïf como uma forma de expressão do século XX. Esse movimento, fruto da criação de artistas que não concordavam com os movimentos dominantes de seu tempo, tinha como foco provocar a sensibilidade moderna para o apreço à democratização tanto nas relações sociais quanto nas criações artísticas. Dessa forma, contribuiu com modificações na conjuntura artística, demonstrando que todos têm o direito de expressar a si mesmo na arte e que escolas de arte não pressupõem garantia de valor artístico, pois considera que a arte pode ser criada mesmo sem as técnicas academicistas, valorizando a emoção em detrimento da razão e de especulações intelectuais.

Segundo estudos da *Allarts Gallery*, o termo arte naïf foi utilizado pela primeira vez no final do século XIX para identificar a obra de Henri Rousseau, pintor autodidata, admirado na época pela vanguarda artística composta por renomes da pintura, como Picasso, Matisse, Paul Gauguin, entre outros.

Henri Rousseau viveu em Paris e realizou importantes contribuições nos ramos da arte, poesia e música. De acordo com a *National Gallery of Victoria*¹⁵, Rousseau não estudou academicamente a arte para aprender a pintar como um artista. Costumava copiar obras de arte no Museu do Louvre e retratar a vida parisiense, explorando os espaços de diversão ao ar livre em suas telas.

A definição de *naïve* ou *naïf* como estilo artístico ocorreu devido à sua aproximação ao desenho infantil. *Naïve*, termo francês, se traduz como ingênuo. Suas pinturas têm como principais marcas as cores brilhantes, atenção aos detalhes, um estilo livre de recontar histórias simplificadas, uso simples de formas sobrepostas que dão a sensação de um desenho raso e plano sem perspectiva, ajudando a expressar um ponto de vista imaginário do artista sobre o mundo ao seu redor. Por tais características, muitos críticos da época não aprovaram esse tipo de arte.

Porém, com a origem do termo, advinda das obras de Rousseau, a arte naïf começou a afirmar-se como uma corrente da arte que abordava, em contextos artísticos, o cotidiano de modo espontâneo, fundamentada na liberdade estética com foco para o ato de expressão em todo o mundo. Como decorrência desse movimento, seus seguidores a definem, hoje, como “a arte livre de convenções”.

¹⁵ Fundada em 1861, a *National Gallery of Victoria* é a mais antiga galeria de arte pública da Austrália. Trabalha com o intuito de criar oportunidades que ampliem a participação do público em suas exposições.

No Brasil, esse gênero artístico surgiu no final da década de 1940 com as primeiras exposições de Silvia de Leon Chalreo¹⁶ e José Antônio da Silva¹⁷ e com o convite para a Bienal de São Paulo ao artista naif Heitor dos Prazeres. A provável explicação para o aparecimento tardio da arte naif brasileira é fundamentada na história de desigualdades sociais. Enquanto franceses e norte-americanos já conseguiam expor suas obras em importantes museus do mundo, as obras naifs brasileiras estavam sendo pintadas por artistas que habitavam regiões periféricas do país e só foram reconhecidas mais tardiamente.

Internacionalmente, a arte naif do Brasil é valorizada. Possui grande riqueza de contrastes que decorrem do entrelaçamento das diferentes culturas presentes no vasto território nacional e, também, influenciada por povos de todo o mundo que migraram para o país. Essa mistura proporciona um terreno fértil de fruição e grande originalidade para os artistas do gênero que aqui vivem.

Historicamente, ao longo das gerações, a arte naif tem se firmado no contexto artístico mundial fazendo crescer sua popularidade diante dos olhos do público e sobrevivendo à variedade, em constante mudança, de estilos estéticos. Isso ocorre em grande parte pela diversidade de abordagens estilísticas dos diversos artistas que compõem o gênero com originalidade e criatividade, buscando capturar, seja na natureza ou nas grandes cidades, figuras e paisagens, crenças e tradições populares. Assim, os pintores naifs sobrevivem à erudição da arte contemporânea sem a pretensão de querer mudar o mundo por sua arte autêntica, mas, apenas como parte dela, ajuda o homem a voltar-se para as temáticas mais simples da vida.

Para Finkelstein (2001), a ingenuidade e a sensibilidade poética são dois atributos essenciais para fazer um bom pintor naif. Por essa via, pode-se constatar a afinidade e a curiosidade do público infantil pelas pinturas naif. Apresentando em forma de arte atemporal a narrativa humana que irradia alegria, serenidade e cores, o gênero atrai também atenção do público infantil que, com um trabalho de mediação adequado, consegue relacionar-se de forma emotiva com as obras, refletindo sobre variados temas do cotidiano.

¹⁶ Silvia de Leon Chalreo, carioca nascida em 1905, é considerada uma das primeiras artistas ligadas ao modernismo que se dedicou à pintura naif com receptividade nos meios intelectuais brasileiros exercendo a crítica de arte em jornais cariocas. Seu interesse pela pintura de temática popular começou nos anos de 1940.

¹⁷ José Antônio da Silva foi um pintor e escritor autodidata que retratou em suas obras o desbravamento e a implantação da agricultura na região noroeste do estado de São Paulo, conseqüência da urbanização no país. Fundou um museu com algumas de suas obras na cidade de São José do Rio Preto (SP) onde viveu a maior parte de sua vida.

O Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil (MIAN), instituição de maior representatividade do gênero artístico no país, ao conservar as considerações e estudos de seu fundador, Lucien Finkelstein, sobre o tema, valoriza a relação de suas obras com abordagens educativas, levando os diferentes públicos a essa reflexão. Nesse sentido, no subitem 4.4 desta pesquisa, serão descritas as diversas atividades educativas desenvolvidas para o público escolar que visita o museu.

3.2 - O MIAN: ontem e hoje

O Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil teve sua história iniciada em 1988, com a realização da exposição *O Mundo Fascinante dos Pintores Naïfs*, no Paço Imperial no Rio de Janeiro. Da exposição foi gerada a publicação do catálogo que apresentou na época uma sinopse do acervo do futuro MIAN. Em 1994, houve também a participação de algumas de suas obras na Bienal do Livro de Frankfurt, com publicação do catálogo.

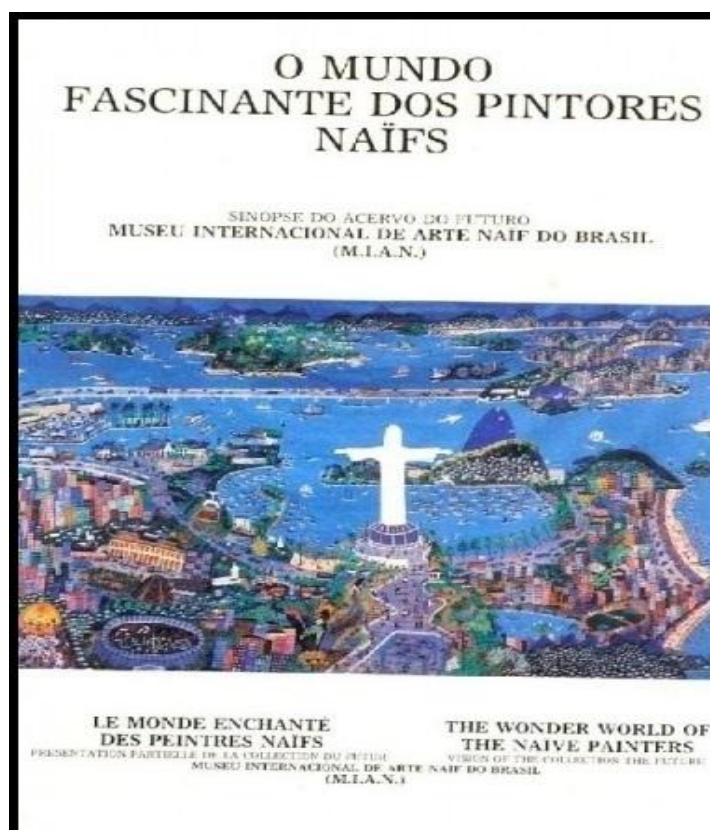


Imagem 1: Catálogo “O Mundo Fascinante dos Pintores Naïfs”
Foto: Thamiris Bastos Lopes

Fundado e idealizado por seu presidente, Lucien Finkelstein, um joalheiro francês radicado no Brasil desde 1946, o museu foi criado com o objetivo de constituir-se em um espaço dedicado à arte naïf no Brasil, já que o Brasil, junto com a ex-Iugoslávia, França, Itália e Haiti, era, e ainda é hoje, considerado um dos cinco grandes celeiros de arte naïf mundial.

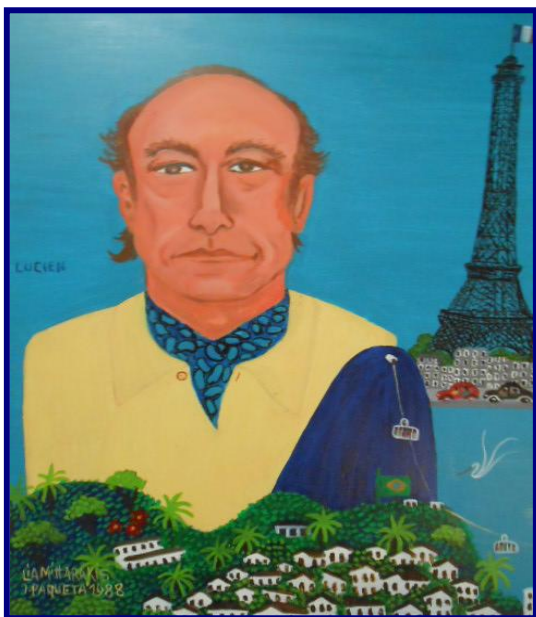


Imagem 2: Quadro Lucien Finkelstein de Lia Mitrakakis (1988)
Foto: Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil

Finkelstein iniciou a proposta de fazer um museu de arte naïf doando seus quadros para construir a base do acervo. Conhecendo quase todos os museus de arte naïf do mundo, ele percebeu uma lacuna existente no Brasil: a falta de um espaço que valorizasse essa arte e que permitisse aos brasileiros entender como e por que essa arte era tão bem acolhida e admirada no exterior.

A fundação do museu foi conflagrada anos mais tarde, em 1995, após a compra de um casarão colonial tombado, do século XIX, a trinta metros da estação do trem do Corcovado, localizado na Rua Cosme Velho, n.º 561, no município do Rio de Janeiro.

Concebendo uma visão de museu como um grande atrativo turístico cultural para uma cidade, Finkelstein escolheu a localidade para que os visitantes e turistas pudessem ter fácil acesso ao museu. A inauguração foi considerada uma grande novidade no cenário museológico brasileiro, não só pelo ineditismo e abrangência de sua coleção (uma coleção e um museu dedicados exclusivamente à arte naïf), mas também por ser um museu de colecionador, uma pessoa física que, por seus esforços, tornou pública uma coleção de valor cultural inestimável.



Imagem 3: Fundação do MIAN
Foto: Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil

À época da inauguração, o acervo contava com cerca de 4.000 obras de todos os Estados brasileiros e obras de mais de 100 países adquiridas por Lucien Finkelstein em viagens pelo Brasil e pelo mundo. A aquisição do acervo contou ainda com doações de artistas importantes no panorama nacional, como Jorge Amado, doador de algumas telas de sua coleção particular, e alguns doadores anônimos. A coleção inicial era constituída por artistas como Chico da Silva, Heitor dos Prazeres, Rosina Becker do Vale, Isabel de Jesus, Bajado, C. Louzada, Lia Mitterakis, Miranda, Juca, Elisa, José de Freitas, Luiz Figueredo, Poteiro, Crisaldo de Moraes, J. A. Silva, Sílvia, Gerson, Elza, Pintor Pedro Paulo Leal, Grauben, J. M. S., Cardosinho, dentre outros.



Imagem 4: Crianças em visita no MIAN
Foto: Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil



Imagem 5: Lucien Finkelstein em visita ao MIAN
Foto: Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil



Imagem 6: Grupo de alunos em atividade educacional no MIAM
Fonte: Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil

A história do museu seguiu repleta de momentos marcantes. Nos anos de 1997, 2000 e 2004, a instituição foi contemplada com o prêmio e menção honrosa da INSITA¹⁸.

Em 1998, o museu começou a receber várias exposições itinerantes, tendo como marcos, em 2002, a exposição *Jogando com as Cores*, do Museu Olímpico de Lausanne, e, nos anos de 2005 a 2006, a exposição *Brasil - Haiti*, exposta também na sede da Organização dos Estados Americanos (OEA) em Washington DC, sede da Organização das Nações Unidas (ONU) em Nova Iorque, Museu Nacional de Porta Prince, Haiti, Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) de Brasília e Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) em São Paulo.

Além de receber exposições, a instituição também foi convidada a expor suas obras no exterior. Em 2002, foi realizada a exposição *Brasil Brasileiro*, em Paris, na loja de departamento Galerie Lafayette, em homenagem ao ano do Brasil na França.

A instituição colaborou, ainda, com a divulgação do conhecimento no país. No ano de 2000, ocorreu a instalação da tela *Brasil, 5 séculos*, de Aparecida Azevedo, recontando, em uma tela de 24 metros, a história do Brasil da chegada dos Portugueses até a inauguração de Brasília. Em 2001, foi lançado o livro *Brasil Naïf - Arte Naïf - testemunho e patrimônio da humanidade*, de autoria do próprio Lucien Finkelstein, relatando seus conhecimentos sobre a arte naïf no país. Seus estudos sobre o gênero artístico ao longo de sua vida resultaram nas seguintes publicações: catálogo *O Mundo Fascinante dos Pintores Naïfs* e os livros *Naïfs Brasileiros de Hoje*, *Rio de Janeiro Naïf*, *Miranda* e *Arte Naïf: na origem das origens*.

A história do museu conta ainda com um período de interrupção. Em 2007, o MIAN foi fechado em função da cessão de repasse de lei autorizativa de verba municipal para a manutenção do museu. Nesse período, a instituição era aberta apenas para visitas com hora marcada. No ano de 2008, houve o falecimento do fundador e presidente, Lucien Finkelstein, e em abril de 2010 fortes chuvas destruíram o telhado da reserva técnica do museu. Tais acontecimentos fizeram com que, em 2011, a instituição fechasse para visitantes, porém já organizando um plano de reabertura por intermédio de inscrição no edital Pró Artes Visuais da Secretaria Municipal de Cultura (SMC).

¹⁸ INSITA – Evento trienal de arte naïf da Bratislava realizado pela Slova National Gallery. Conta com o apoio da UNESCO para reunir trabalhos de diversos artistas naïfs internacionais em uma seleção que tem como objetivo apontar a criatividade natural e a espontaneidade do gênero.



Imagem 7: Telhado da reserva técnica do MIAN após forte período de chuvas
Foto: Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil

Após ser contemplado no edital da SMC 2012 e receber uma contribuição financeira do Prince Klaus Fund, fundo emergencial para as artes financiado pelo governo holandês, para a reforma do telhado da reserva técnica, em abril de 2012, ocorreu a reabertura do MIAN. Nessa reabertura, o MIAN sob nova gestão cultural, executiva e educacional retomou e reformulou seus projetos, que contemplavam a relação museu-escola. Desde então, o museu vem ampliando suas ações em busca de captação de recursos e melhorias para a instituição.

Em 2013, foi realizada parceria com a Secretaria de Estado de Cultura / Projeto Vida Longa ao MIAN, que resultou nos projetos Naïf Digital e Exposição Sensorial “Texturas Naïf”. O Projeto Naïf Digital criou as plataformas “MIAN Digital” e “Jogo Naïf”, que utilizam as novas tecnologias como ferramenta de difusão sociocultural da arte naïf com o objetivo de transformar o museu em um espaço participativo e integrado ao mundo digital e a outras linguagens que não apenas a contemplação. Por esses aplicativos, é possível manter-se informado de toda a programação do MIAN,

obter o áudio guia das exposições e brincar interagindo com elementos visuais de uma das principais obras do museu, a obra *Rio gosto de você, gosto dessa gente feliz*. O projeto foi viabilizado pela Lei Rouanet de Incentivo à Cultura/MinC e os aplicativos podem ser acessados em qualquer momento e lugar pelo público e estão disponíveis para download gratuito.



Imagem 8: Mezanino, Salão e Porão / MIAN
Foto: Thamiris Bastos Lopes

A Exposição *Texturas Naïf* apresenta obras de artistas nacionais e internacionais que utilizam e enfatizam texturas alternativas em seus trabalhos, como ferro, madeira, tecidos, bordados, lã e linha. Todos os quadros expostos nessa sala podem ser tocados com a intenção de proporcionar uma apreciação e interação ainda maior do visitante com a arte naïf.



Imagem 9: Sala de Texturas Naïfs
Foto: Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil

Recentemente ocorreu a abertura de um espaço gastronômico na instituição: “Da Cozinha Café Bistrô”. O espaço oferece aos visitantes a opção de uma alimentação com pratos orgânicos de princípios agroecológicos que contemplam o uso responsável do meio ambiente, favorecendo a sustentação de ecossistemas mais equilibrados. Há, ainda, a loja do MIAN, na qual é possível adquirir livros, obras e vários objetos estilizados de arte naïf.





Imagem 10: Loja, Bistrô da Cozinha e Café / MIAN
Foto: Thamis Bastos Lopes

Atualmente, o acervo do museu é composto por cerca de 6.000 obras com artistas de todos os Estados brasileiros e de mais de cem países. Nesse sentido, os artistas de maior representatividade são Lia Miatarakis, Aparecida Azedo, Heitor dos Prazeres, Poteiro, Alexandre Filho, Grauben, Silvia, Rosina Becker do Vale, Isabel de Jesus, Chico da Silva, Cardosinho, Pedro Paulo Leal. A instituição tem o intuito de divulgar, valorizar e gerir ações de promoção da arte naif no Brasil e no exterior. Assim, preservar seu acervo é, para a instituição, promover a arte e o talento dos artistas brasileiros, tornando-os mundialmente reconhecidos.

O museu, além de possuir em exposição permanente as duas maiores telas naifs do mundo (*Rio de Janeiro gosto de você, gosto dessa gente feliz e Brasil, 5 séculos*), destaca-se no panorama nacional e internacional no que tange a sua tipologia de acervo, que abrange obras desde o século XV aos dias atuais, sendo o maior e mais completo museu de arte naif no mundo e o único museu de arte naif internacional no Brasil.

3.3 - Arte naif e abordagens educativas no MIAN

Conforme visto anteriormente, a arte naif apresenta certo grau de identificação com a estética apreciada pelo público infantil por suas formas livres, temas do cotidiano, uso recorrente de muitas cores e a liberdade técnica de expressão do desenho, que não se detém nas regras de pintura convencionais.

O MIAN, segundo sua gestão socioeducativa, pretende ser um alicerce na construção da linguagem estética do público infantil. Além disso, por meio das atividades de mediação, ele pretende ser a “raiz”/fundamento da ligação entre crianças e museus em geral. Isto é, a partir de uma experiência acolhedora e cheia de

encantamento, o museu intenta despertar o prazer de conhecer e ficar curioso sobre as coleções abrigadas em outros museus de arte.

Desde sua abertura, o MIAN possui um setor destinado às ações educativas, porém a gestão educativa como se apresenta hoje se instituiu em dezembro de 2011. A equipe conta com três profissionais que elaboram os programas, atividades e ações educativas da instituição: uma gestora, uma arteducadora coordenadora e uma arteducadora produtora cultural.

A gestora possui formação como pedagoga, especialista em educação infantil e é mestra em educação. Ela é responsável pelo desenvolvimento de atividades, como a elaboração de diretrizes para os projetos pedagógicos, treinamento da equipe socioeducativa, realização de palestras para professores, pesquisa de conteúdos, elaboração de materiais didáticos, criação de roteiro – junto à equipe – com as concepções de atividades para visitas mediadas e jogos educativos para sites e aplicativos de aparelhos eletrônicos. Além disso, ela também desenvolve o trabalho de contato, recepção e mediação de visitas com escolas.

A arteducadora coordenadora possui formação em jornalismo e especialização em história e cultura afro-brasileira. Ela tem como atribuições o contato, produção e marcação de visitas mediadas, elaboração de textos explicativos sobre as visitas mediadas para as escolas, contatos telefônicos e via e-mail com escolas, auxílio na elaboração e criação de roteiros para visitas mediadas, pesquisa de conteúdos, formação continuada e participação em cursos de mediação extramuros e compartilhamento de expertise com a equipe socioeducativa do museu, mediação e elaboração de relatórios de visitas mediadas.

A arteducadora produtora cultural possui formação em produção cultural. Ela desenvolve atividades relativas ao contato telefônico e via e-mail com escolas, marcação de visitas, mediação de visitas, gerenciamento de conteúdo das redes sociais do museu, pesquisa de conteúdos, atualização da galeria virtual com trabalhos realizados pelos alunos de escolas no museu, registro fotográfico das atividades, assistência na elaboração de relatórios das visitas mediadas, elaboração e sugestão de atividades para visitas mediadas.

Além da formação inicial da equipe, a instituição estimula a formação continuada dos profissionais para melhor receber o público de educação infantil, fazendo reuniões semanais, estudos de casos e textos, pesquisas acerca de programas educativos em outras instituições culturais brasileiras e internacionais, cursos online e presenciais em mediação, arte-educação em museus e escolas.

A estrutura física do setor educativo ainda é pequena diante da proporção de atividades educativas oferecidas pela instituição. A equipe socioeducativa compartilha uma sala interna, não acessível ao público, com o restante da equipe do museu. Nesse espaço acontecem as reuniões de equipe, o contato com as escolas e, em prateleiras, ficam guardados os materiais para atividades e os equipamentos audiovisuais. A exposição dos trabalhos realizados pelo público de educação infantil que visita o MIAN ocorre nas mídias sociais da instituição. Nelas, os desenhos são expostos virtualmente. Desde sua reabertura, a Gestão Socioeducativa elaborou sete tipos de programas educativos com visitas mediadas nas exposições permanentes para grupos escolares de diferentes faixas etárias, sendo cinco destes desenvolvidos com o público de educação infantil conforme observaremos nas descrições mais abaixo.

O contato com professores antes da visita é feito por meio de contato telefônico e, posteriormente, são enviados por e-mail os descritivos das visitas. Uma visita técnica anterior é oferecida pelo museu, mas, segundo dados da instituição, apenas 10% dos docentes optam por fazer essa pré-visita. Antes da visita, a equipe socioeducativa procura saber informações sobre o projeto das escolas, para aproveitar ao máximo o acervo de forma que as crianças tragam os seus saberes e encontrem ressonância nas atividades propostas e no acervo do museu.

Os grupos de educação infantil são compostos por, no máximo, 20 alunos por visita acompanhados de um adulto a cada cinco crianças. Antes de ser iniciada qualquer visita com grupos escolares, a instituição tem como metodologia receber os grupos na varanda externa. Nesse espaço, sentados em roda, são feitos três combinados de museu: andar no museu, usar voz de museu e usar os olhos com muita atenção para olhar tudo, e não as mãos. É solicitado às crianças que elas reflitam sobre o motivo desses combinados, procurando fazer combinados positivos e usar a palavra não o menos possível. Para fazer os combinados com crianças de três anos, é utilizado um fantoche da cadelinha de guarda do museu, a Lili. A cadelinha é muito levada e é solicitado que as crianças aconselhem a Lili como se comportar.

No ano de 2012, o segmento escolar que mais visitou o MIAN foi o de Educação Infantil. O museu reabriu no dia 26 de abril de 2012 e, ao longo do ano, atendeu 44 escolas, sendo 32 particulares e 12 públicas, que retornaram à instituição outras vezes, ampliando para 131 o número de visitas mediadas para grupos escolares. Assim, no primeiro semestre (maio a julho), foram 3 escolas públicas e 9 particulares; no segundo semestre (agosto a dezembro), foram 9 escolas públicas e 23 escolas particulares.

No ano de 2013, a instituição atendeu 56 escolas realizando visitas mediadas. Ao todo, foram 44 escolas particulares e 12 públicas, que retornaram à instituição outras vezes, ampliando para 113 o número de atendimentos com visitas mediadas para grupos escolares. No primeiro semestre (março a julho), 9 escolas públicas e 32 escolas particulares foram recebidas; No segundo semestre (julho a novembro), 5 escolas públicas e 35 escolas particulares visitaram o museu.

Com esse quantitativo de público, foram realizadas mediações em visitas dos seguintes programas:

1. Volta ao mundo em 85 quadros

Faixa etária: 3 a 5 anos ou 6 a 10 anos

Visita mediada com duração de 60 minutos com foco na exposição de mostra internacional *Lenda ou Realidade?*. Durante a visita mediada, as crianças são convidadas a fazer uma viagem de trem que começa no quadro *Rio de Janeiro, gosto de você, gosto dessa gente feliz*, da artista Lia Mittrakis, e percorre as pinturas naïfs de 80 países do mundo. No acervo da exposição internacional, é possível encontrar obras de países muito conhecidos, como Portugal, Japão e Suécia, até os menos explorados, como Tanzânia e Eslovênia. A visita é musicada, e as crianças realizam alguns movimentos corporais e passos de dança tradicionais típicos do país de origem das obras.

2. Rio de Janeiro em cores e sons

Faixa etária: 3 a 5 anos ou 6 a 10 anos

Visita mediada com duração de 60 minutos com foco expositivo na exposição *Rio de Janeiro gosto de você, gosto dessa gente feliz e Rio de Janeiro Naïf*. A mediação focaliza, especialmente, os quadros que retratam a cidade do Rio de Janeiro de maneira lúdica e inusitada. As crianças são convidadas a fazer um tour pelos diversos pontos turísticos, descobrindo sons e cores de cada lugar. Em alguns momentos, a mediação utiliza músicas; em outros, apenas os sons de diversos elementos que compõem a paisagem sonora dos bairros. São utilizados como recursos gravações e também instrumentos musicais recicláveis manuseados pelas crianças em um pequeno cortejo de um bloco carnavalesco. A visita termina com um jogo de lince no quadro *Rio de Janeiro, gosto de você, gosto dessa gente feliz*.

3. Minha primeira visita ao museu

Faixa etária: 3 a 5 anos

Visita mediada com duração de 60 minutos com foco expositivo nas exposições *Rio de Janeiro gosto de você, gosto dessa gente feliz* e *Texturas Naïf*. A mediação começa recebendo as crianças na varanda do museu. Elas, então, se sentam em uma roda e, por meio de um teatro com fantoche, são apresentadas perguntas norteadoras: “O que é um museu? Para que ele serve? O que fica guardado no museu?” A marionete da mascote, Lili, ajuda na interação, e as arteducadoras fazem um “combinado de museu”, visando aos comportamentos esperados dentro das salas expositivas. As crianças entram na sala expositiva e participam de uma brincadeira com a tela *Rio de Janeiro gosto de você, gosto dessa gente feliz*. Após a atividade, as crianças seguem para a exposição *Texturas Naïf*, em que podem tocar as obras. A visita é seguida de uma brincadeira de estátua dos bichos e pode ser seguida por oficinas de artes plásticas ou complementada com uma rápida visita à exposição internacional.

4. Conhecendo a arte naïf/ Meu Rio de Janeiro querido/ Minha casa, meu bairro, minha cidade, meu país, meu mundo

Faixa etária: 5 a 7 anos

Visita mediada com duração de 60 minutos, cujo foco expositivo se dá nas exposições *Rio de Janeiro, gosto de você, gosto dessa gente feliz, Texturas Naïf, Mestres Naïfs Brasileiros, Lenda ou Realidade?, Rio de Janeiro Naïf* e *Homenagem a Rousseau* (vídeo-instalação). A mediação começa com a recepção das crianças na varanda do museu. Através de charadas são apresentados conceitos-chave sobre o que são museus, o que é arte naïf e o que o museu guarda. São feitos combinados sobre a postura esperada no museu. As crianças entram na sala expositiva e são apresentadas à tela gigante do Rio de Janeiro, brincam de lince com a tela e depois passeiam pela exposição *Rio de Janeiro Naïf*. Elas são convidadas a escolher a atração turística e depois explorar as telas da exposição *Texturas Naïf* através do tato. Na exposição *Lenda ou Realidade?*, as crianças viajam pelo mundo através do olhar naïf, observando a origem dos pintores e as temáticas dos quadros. Os arteducadores instigam as crianças a tentar adivinhar se as telas retratam situações reais ou imaginárias e as razões das suposições das crianças. No final da visita, os monitores apontam quais quadros retratam situações reais e quais são lendas. A visita é complementada pela vídeo-instalação do Rousseau e uma breve explicação sobre sua importância para a arte moderna e o reconhecimento da arte naïf. A visita pode ser complementada por oficinas de artes plásticas (a serem previamente solicitadas).

5. Livro-Jogo

Faixa etária: 7 a 11 anos

Visita mediada com duração de 60 a 90 minutos com foco expositivo nas exposições *Rio de Janeiro, gosto de você, gosto dessa gente feliz, Texturas Naïf, Lenda ou Realidade?, Rio de Janeiro Naïf, Homenagem a Rousseau* (vídeo-instalação) e *Brasil, 5 Séculos*. A mediação é iniciada com a recepção das crianças na varanda do museu. A partir da pergunta norteadora proposta, “o que é arte naïf?”, ocorre a troca de ideias entre os arteducadores, as crianças e os professores. As crianças são levadas a refletir sobre o que são museus, para que servem e qual a sua função na nossa sociedade. A palavra “naïf” é apresentada, e as crianças são convidadas a refletir sobre a origem e seu significado. O “Livro-Jogo” é apresentado e distribuído para as crianças. As crianças visitam todas as exposições do museu, complementando a visita com as atividades propostas no “Livro-Jogo”: caça-palavra, charadas, desenhos, ou adivinhas intermediadas pelos arteducadores. No final da visita, as crianças são convidadas a desenhar como os pintores naïfs e os desenhos poderão ser depositados na urna do museu e selecionados para a “Galeria Virtual de Pequenos Artistas”. Atividade sugerida: a visita pode ser complementada com um bate-papo com um(a) pintor(a) naïf e oficina de artes plásticas (a serem previamente solicitadas).

6. Brasil, 5 Séculos

Faixa etária: Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Visita mediada com duração de 2 horas a cada dia com foco expositivo nas exposições *Rio de Janeiro, gosto de você, gosto dessa gente feliz, Texturas Naïf, Lenda ou Realidade?, Rio de Janeiro Naïf, Homenagem a Rousseau* (vídeo-instalação) e *Brasil, 5 Séculos*. A dinâmica das visitas consiste na construção de uma linha do tempo (construção de linhas do tempo individuais e coletivas sobre 500 anos de história). A proposta para a tela *Brasil, 5 Séculos* é bastante inovadora. Ela pode ser iniciada e encerrada com a visita de arteducadores do MIAN na escola. Os momentos 1 e 3 são opcionais, podem ser desenvolvidos pela equipe do Museu ou pelos professores de turma.

Momento 1 – O museu visita a escola:

A ideia é discutir em sala de aula o uso da linha do tempo como um instrumento de estudo de história – discutir seus prós e contras e, a partir das discussões, cada aluno cria uma linha do tempo pessoal sobre a sua história de vida, incluindo sua data de nascimento, fatos e datas marcantes de sua trajetória (primeiro aniversário, entrada na escola, nascimento de irmãos, viagens, aprender a ler, a andar de bicicleta etc.). Após

essa atividade, é apresentado uma apresentação em *PowerPoint* com imagens da tela *Brasil, 5 Séculos*, seguida de uma dinâmica de grupo em que a turma elaborará coletivamente definições sobre o que eles acham que seja arte naïf e a história que a pintora pretende contar.

Momento 2 – A escola visita o museu:

No museu, os alunos são apresentados aos conceitos estabelecidos sobre o que é arte naïf, seus expoentes, o momento histórico em que ela recebeu esse nome e visitarão as exposições do primeiro andar e subsolo. Quando seguirem para o mezanino, a turma será agrupada em duplas e cada dupla receberá uma reprodução de um dos eventos históricos ou ciclos econômicos. A dupla será responsável por criar a sua versão naïf daquela cena no final da visita. As arteducadoras discutem com os alunos os eventos históricos e ciclos, partindo da tela da Amazônia (*Pindorama, o Brasil antes de Cabral*) em ordem cronológica até a inauguração de Brasília. As discussões são pautadas por perguntas norteadoras, como “Quem está contando essa história?”, “Ela poderia ser contada sobre outro ponto de vista?”, “Os ciclos econômicos se encerram? Eles perduram?”, “Os eventos e os ciclos são concomitantes?”, “Como os personagens são retratados?”, “O modo como eles são retratados influencia a maneira como pensamos sobre eles?”, “Qual seria o próximo evento histórico a ser retratado? E o próximo ciclo?”. No final da visita mediada, cada dupla cria a sua versão naïf daquele acontecimento histórico. A visita é encerrada, com uma dinâmica de grupo em que a turma coloca suas cenas em ordem cronológica, resultando na criação de uma nova linha do tempo.

Momento 3 – A escola e o museu:

A linha do tempo criada pelos alunos é levada de volta para a escola. Os alunos criam convites, planejam uma visita mediada recontando 500 anos de história, se organizam em grupos responsáveis pela produção gráfica (convites, *folders*, *banners* e cartazes), monitoria (recepção dos convidados, visitas mediadas) e registro (fotografia do evento, filmagem, divulgação em mídias sociais e *website* da escola). O MIAN oferece arteducadores para liderar essas atividades na escola ou treinamento no museu e/ou na escola para equipe educacional responsável pelo desenvolvimento do projeto na escola.

7. Museu Naïf conta e canta Vinícius

Faixa etária: 3 a 5 anos ou 6 a 10 anos

Visita mediada com duração de 60 minutos com foco expositivo nas exposições *Rio de Janeiro gosto de você*, *gosto dessa gente feliz*, *Rio de Janeiro Naïf* e *Lenda ou*

Realidade?. A visita consiste em uma homenagem ao centenário de Vinícius de Moraes, que promove um encontro entre a sua vida e obra com as telas de arte naïf. Nessa visita, é realizado um passeio através dos quadros do acervo, pelos locais da cidade do Rio de Janeiro por onde Vinícius de Moraes passou (lugar onde nasceu, o bairro onde estudou, o teatro no qual encenou pela primeira vez a peça *Orfeu da Conceição*, a Praia de Ipanema e sua famosa garota etc.). Inspiradas nas telas, as crianças serão convidadas a cantar, ouvir algumas músicas e ensaiar uns passos de samba. Já na exposição internacional, é feito um *tour* pelos quadros cuja origem coincide com os países por onde Vinícius atuou como diplomata ou como artista. E, para finalizar, as crianças são convidadas a fazer um desenho naïf a partir de uma obra poética do artista.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 - Definindo o público de observação da pesquisa

De acordo com Cury (2004), o museu formula e comunica sentidos por meio de discursos elaborados a partir de seu acervo, ou seja, o discurso institucional é a base para a geração do discurso comunicacional por meio das exposições. No entanto, o público redefine os discursos produzidos porque a recepção é interpretativa: cada indivíduo-sujeito dá ênfase aos aspectos que lhe são particulares.

O papel de enunciador (aquele que elabora o discurso) e enunciatário (aquele que recebe o discurso) são compartilhados nos espaços museológicos. O museu se torna enunciador e enunciatário porque recebe e reelabora os múltiplos discursos sociais, criando uma unidade no discurso museológico. O público, por sua vez, é enunciatário/enunciador porque recebe o discurso museológico, aliando-o aos múltiplos discursos sociais que vivenciou e, a partir da apropriação do discurso original, cria outro discurso.

Interpretando o conceito de público como diferentes sujeitos históricos, sociais e culturais, vemos que os museus precisam conceber seus objetos/discursos levando em consideração a heterogeneidade, para que se tornem, realmente, atrativos aos diversos públicos. Para tal, a preocupação com a recepção deve estar presente em todas as etapas do trabalho museológico, como a concepção, a produção, a difusão, a visitação e os usufrutos dos produtos comunicacionais. Analisando tais aspectos, observamos que os estudos de público, considerando sua heterogeneidade, são mecanismos de avaliação importantes nos museus.

Objetivando contribuir com a investigação no campo museal, a presente pesquisa propõe, por meio do diálogo entre as teorias de educação, educação em museus e artes, um estudo de público acerca da inclusão da audiência de educação infantil em museus de arte.

A classificação de audiência adotada nesta pesquisa tem como referência os estudos de público desenvolvidos pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/MCTI. Desde 2004, pesquisadores da Coordenação de Educação em Ciências (CED) vêm utilizando diferentes instrumentos e métodos para a obtenção de informação sobre o público em suas várias características: demográficas, sociais, culturais e econômicas.

Acreditando que a distinção entre os diferentes tipos de audiência em museus envolve o aspecto de autonomia social dos indivíduos em relação ao evento de mídia ao qual ele se expõe, distinguimos três possíveis tipos de audiência em museus: audiência espontânea com maior grau de autonomia; audiência programada, que assume certo compromisso com o evento; e audiência estimulada, que participa do evento com pouco ou nenhum grau de autonomia. Nessa pesquisa, optou-se pela observação da audiência programada, ou seja, visitas escolares de educação infantil ao Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil.

A audiência programada, segundo Coimbra et al. (2012), constitui-se de um tipo de público que possui grau de autonomia sociocultural intermediário, compartilhado parte pela própria audiência e parte pela instituição visitada. Compreende escolas (professores e estudantes), grupos turísticos e os mais diversos grupos que agendam visitas guiadas junto à instituição escolhida para visitaçãõ.

Os autores ressaltam que, para avaliar os eventos realizados para essa audiência, deve-se começar pelo reconhecimento do papel importante que museus desempenham no desenvolvimento da cultura junto à sociedade, promovendo a motivação para o aprendizado. A visitaçãõ de grupos programados, em especial a de turmas de escolas, deve ser uma experiência lúdica e prazerosa ocorrida de modo a despertar emoções positivas, como o interesse, a curiosidade, a surpresa e o desafio.

Com os estudos providos sobre a história da educação brasileira, vemos que, ao longo dos anos, a luta pela qualidade na formação dos indivíduos durante a infância vem sendo alvo de constantes debates e estudos teóricos que procuram compreender as especificidades desse público na apreensão do mundo. Hoje, por meio das pesquisas teóricas elaboradas em âmbito nacional e internacional, sabe-se que, nessa faixa etária entre 0 a 6 anos, a construção do conhecimento se dá por meio da leitura de mundo¹⁹ estimulada pelos espaços educativos, sejam eles formais ou não formais.

Dessa forma, constata-se quão essencial é revisitar e readquirir a cultura como condição básica para a compreensão do homem em sua relação com o mundo, fruto das capacidades de criação e criatividade humana. Na primeira infância, etapa do desenvolvimento humano, quando os indivíduos ainda não dominam o sistema formal de leitura e escrita, as demonstrações do conhecimento apreendido ocorrem das mais

¹⁹ A leitura de mundo é segundo Paulo Freire (2001) uma leitura de nós mesmos e das circunstâncias que nos rodeiam. Por intermédio dessa leitura, reconhecemos que aquilo que observamos fora de nós constitui também o que está também dentro.

diversas formas de representação que aludem a um viés estético eminente aos seres humanos. A arte como estimuladora da formação do olhar sensível torna-se fundamental nessa etapa do desenvolvimento e propicia, por intermédio de estímulos afetivos e/ou emotivos, diversas formas de interpretar e compreender o mundo. Além disso, estimula formas de se colocar como indivíduo coletivo e participativo que expressa seus desejos, emoções, pensamentos e opiniões perante a sociedade. Nesse sentido, Galvão (1991) afirma que:

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, as relações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico. (GALVÃO, 1991, p.149-150)

Reddig e Leite (2007) argumentam que, quando se pensa a criança como sujeito histórico, social e cultural, torna-se possível sua relação com o museu, com experiências que propiciem a troca, a descoberta, a produção de sentido e a criação. Por entender que a criança é uma pessoa que vive seus processos, sua história, em muitos tempos e lugares, é necessário garantir que todas tenham uma infância que possibilite conhecer e interagir com sua cultura, com os espaços formais e não formais de educação, buscando aprender, sonhar, imaginar e criar.

A presente pesquisa, nesse sentido, concebe os museus de arte como espaços ligados diretamente à cultura e privilegiados para a observação e fruição humana, que pode vir a contemplar os diferentes tipos de público, por meio do contato com a representação de recortes do real de diferentes tempos e espaços. Logo, é extremamente necessário que os museus de arte, percebidos como lugares vivos de representação, permitam a incorporação de toda diversidade de profissionais, cujo campo de trabalho seja a transferência da experiência humana, da natureza e da cultura, a partir do respeito de suas diversidades.

4.2 - Ambientação da pesquisa

O local selecionado para a aplicação da pesquisa foi o Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil (MIAN) que completou um ano de reabertura em abril de 2013 e dispõe do maior e mais completo acervo do mundo no gênero. São cerca de 6.000

obras de pintores de todos os Estados do Brasil e de mais de 100 países, do século XV aos dias de hoje, registrando a história da arte naïf no mundo.

Instalado no bairro do Cosme Velho, em um casarão colonial tombado, do século XIX, o museu está situado a 30 metros da estação do trem do Corcovado, localizado na Rua Cosme Velho, n.º 561, no município do Rio de Janeiro.

Antes de iniciar a fase de coleta e registro de dados, foi realizado o pré-teste no mês de maio de 2013, por meio de observação de algumas visitas, com o intuito de compreender o funcionamento e a dinâmica da instituição, analisar as possibilidades de acompanhamento de visitas guiadas e selecionar a forma de coleta que melhor atenderia a necessidade desta pesquisa.

Nessa fase, os equipamentos de áudio foram testados, considerando o espaço da exposição, posição e ângulo para a captação de som e imagens fotográficas. Segundo Ludke e André (1986), essa etapa, também chamada de fase de exploração, serve para orientar todo o processo de coleta de dado em uma pesquisa, possibilitando a seleção de aspectos que serão mais detalhadamente investigados. Assim, com local e sujeitos definidos, era preciso determinar como seria feita a coleta de dados.

Na fase de pré-teste, foram acompanhadas quatro visitas de educação infantil aos seguintes programas educativos do MIAN destinados a esse público: 1 - Volta ao mundo em 85 quadros; 2 - Rio de Janeiro em cores e sons; 3 - Minha primeira visita ao museu e; 4 - Museu Naïf conta e canta Vinícius. As visitas de educação infantil são sempre realizadas com o máximo de 40 alunos, divididos em dois grupos, e solicita-se a cada cinco crianças um acompanhante. Todos esses programas foram descritos no capítulo 4 desta dissertação.

A fase do pré-teste foi realizada com quatro grupos, sendo os três primeiros com alunos de quatro a cinco anos, e o segundo com três e quatro anos. A idade das crianças é uma limitação clara na comunicação. O melhor método encontrado para coletar os dados nessa fase inicial da pesquisa foi a observação, dividida em escrita, descrição dos fatos, diálogos e fotografias.

Todavia, com a riqueza de detalhes para a investigação contida nas falas da audiência e das arteducadoras, foi definido que toda a coleta de dados em acompanhamento às visitas guiadas seria gravada em áudio.

4.3 - Delimitações metodológicas

Segundo Coimbra et al. (2012), o surgimento da comunicação de massas produziu e produz até hoje a noção de que estudar a audiência é, simplesmente, verificar o seu lado quantitativo. Assim, um programa pode ter grande ou pequena audiência e todos os esforços se dirigem na direção de calculá-la numericamente, a fim de verificar o sucesso do programa. A noção de uma audiência homogênea cujo único interesse seria seu tamanho influenciou todas as primeiras teorias de comunicação de massas e ainda hoje exerce forte influência nas pesquisas de público. Buscando seguir um caminho contrário a essa corrente, nesta pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa por ser uma metodologia de pesquisa que defende que:

[...] a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc. (GOLDENBERG, 2009, p.14)

Com base nas considerações relativas a esta pesquisa, é importante salientar que os dados analisados foram coletados a partir de observações e de entrevistas que ocorreram no local em que se encontram os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, ou seja, dentro do MIAN; portanto, em consonância com a caracterização de estudo de caso de abordagem qualitativa.

Em pesquisas qualitativas, os dados coletados são prioritariamente descritivos. A compreensão dos processos é mais importante do que a dos produtos, e o pesquisador é seu maior instrumento. No uso de metodologias qualitativas, é reconhecida a não neutralidade do pesquisador, isto é, considera-se que suas observações são parciais, pois envolvem a subjetividade resultante da aproximação com o objeto estudado.

Segundo Marandino, Almeida e Valente (2009), no que concerne às pesquisas da área da educação formal desenvolvidas em espaços não formais de educação como museus e centros de ciência, a pesquisa qualitativa tem sido utilizada na busca pela compreensão dos processos educativos envolvidos na experiência museal. As autoras observaram que existem dois grandes focos de pesquisa qualitativa em museus: “os estudos de concepção”, voltados para a compreensão dos fundamentos utilizados para conceber e planejar as atividades educacionais e comunicacionais, e os “estudos de recepção”, voltados para a compreensão dos processos de

aprendizagem do público que participa das atividades educacionais. Esta pesquisa, considerando as concepções das autoras, caracteriza-se como qualitativa com foco nos estudos de recepção da audiência programada de educação infantil em visita guiada ao MIAN.

A pesquisadora também assumiu o papel de observadora, o que, segundo Lüdke e André (1986), caracteriza a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, na qual o pesquisador tenta compreender e explicar os comportamentos humanos observados dentro das situações analisadas, considerando que o contexto influencia no comportamento dos indivíduos. Assim, a responsável pela pesquisa acompanhou, observou e registrou visitas guiadas de educação infantil em um museu de arte, para obtenção dos dados analisados.

Nesse sentido, é importante considerar que as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados, com o intuito de coletar mais informações que contribuam com a análise dos dados, etapa posterior do trabalho (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: (i) levantamento bibliográfico de fontes secundárias pertinentes ao tema proposto; (ii) roteiro de observação e registro; (iii) coleta de informações sobre o comportamento dos visitantes de educação infantil ao MIAN por meio de conversas informais com os funcionários do museu que trabalham diretamente com o público; (iv) entrevista semiestruturada com roteiro previamente formulado à equipe da gerência socioeducativa do MIAN; e (v) registro das observações por meio de transcrições.

O levantamento bibliográfico foi realizado ao longo das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS) e foi constantemente atualizado, para a ampliação dos horizontes teóricos, sempre que surgiu tal necessidade. O mapeamento dos estudos sobre construção do conhecimento infantil, no contato com as artes, por intermédio da educação não formal em museus, possibilitou o estabelecimento de um diálogo interdisciplinar, propiciando uma reflexão crítica acerca dos campos de conhecimento: educação e museologia.

A coleta de dados foi realizada mediante:

a. Observação

Iniciada em maio de 2013, continuou nos meses seguintes do corrente ano com autorização e participação dos profissionais da Gestão Socioeducativa do MIAN, que foram comunicados formalmente sobre a pesquisa e convidados a participar.

As datas para o acompanhamento das visitas foram marcadas de acordo com a disponibilidade das visitas agendadas para o público de educação infantil. Entrou-se em contato com a instituição para saber quais programas educativos seriam desenvolvidos nos dias de visitas agendadas, com o intuito de organizar e selecionar as visitas a serem acompanhadas.

Houve a preocupação em não interferir nas atividades ou influenciar no comportamento dos grupos e dos arteducadores. Após a coleta dos dados, os áudios foram ouvidos e as falas transcritas para o desenvolvimento das análises.

b. Entrevista

A entrevista é uma das formas mais utilizadas para coleta de dados em uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois pressupõe um diálogo entre sujeito e pesquisador sobre o tema gerador. Habitualmente, o objetivo do pesquisador é coletar depoimentos que possibilitem compreender comportamentos, valores e atitudes de grupos de pessoas que estejam envolvidos no contexto observado. Mesmo que o pesquisador registre apenas o depoimento de um sujeito, seu objetivo é captar o grupo, vislumbrando a possibilidade de se buscar um entendimento da coletividade por meio do indivíduo (QUEIROZ, 1991).

Nesta pesquisa, optou-se pelo método de entrevista semiestruturada com roteiro previamente elaborado por considerar que, apesar de haver um plano de orientação sobre os tópicos que gostaríamos de tratar, poderia haver situações em que a equipe educativa do MIAN fizesse observações sobre questões relevantes para a pesquisa e que, eventualmente, não estariam no roteiro de entrevista. Este foi elaborado a partir de questões provenientes da análise dos dados coletados nas visitas guiadas na fase do pré-teste. Assim, essas questões foram estruturadas em tópicos, de forma que pudessem nos fornecer respostas úteis para a discussão dos dados e que estivessem dentro de uma progressão lógica do tema em foco.

c. Pesquisa documental

Os documentos utilizados para análise referem-se ao histórico, à relação com as diferentes mídias, à compreensão da arte naíf, aos objetivos do MIAN e às diretrizes que orientam o trabalho educacional promovido por meio das atividades educativas oferecidas ao público de educação infantil.

Esses documentos foram cedidos pela instituição ou obtidos por meio de pesquisa bibliográfica de publicações em artigos de revistas de divulgação, mídias digitais, livros e periódicos, além do próprio material de divulgação do MIAN.

A análise desse material contribuiu para alcançar respostas relevantes para esta pesquisa, com informações sobre a instituição em seus aspectos históricos, administrativos, educativos, de acervo e de público.

O método de seleção e análise de dados ocorreu mediante:

d. *Transcrição*

Como o objeto de estudo da pesquisa encontra-se no discurso oral das visitas guiadas do público de educação infantil, a transcrição foi uma das etapas do método de coleta de dados. Segundo Queiroz (1991), o ato de transcrição pode ser visto como um trabalho mecânico de passagem do discurso oral para o escrito, mas pode também se tornar um ato de percepção, já que inúmeros detalhes podem passar despercebidos ao leitor ou ao ouvinte comum. De acordo com a autora, o ato de transcrição é uma ferramenta que coloca o pesquisador em contato direto com seu objeto de estudo, o que propicia uma análise mais detalhada de fenômenos inerentes ao discurso. Desse modo, a transcrição transforma o discurso oral em um documento de valor semelhante a qualquer outro texto escrito e que, ao ser produzido, servirá de base sobre a qual serão empregados métodos específicos para sua análise compondo os dados da investigação. Contudo, Queiroz (1991) enfatiza que a transcrição não é um diálogo escrito, e sim o resultado de um ato interacional, por isso o pesquisador deve estar atento à fidelidade com que transcreve os dados, para manter-se o mais próximo possível do que de fato ocorreu.

e. *Seleção de enunciados*

Ainda orientada por Queiroz (1991), a análise, no sentido específico de estudos do discurso, significa decompor o texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, a fim de utilizar somente o que é compatível com o estudo que realizamos. Desse modo, foi obtida a seleção dos enunciados.

Dentro dessa perspectiva, o enunciado foi concebido como unidade de comunicação, necessariamente contextualizado. Os enunciados selecionados para análise, na presente pesquisa, foram gerados dentro do contexto de visitas guiadas ao MIAN. Dentro desse contexto específico, buscou-se entender em quais situações ocorreram as diversas formas de interação do público de educação infantil em um museu de arte.

4.3.1 - Roteiro da entrevista semiestruturada

Com o intuito de conhecer um pouco melhor os sujeitos desta pesquisa e buscar respostas sobre algumas dúvidas que surgiram na observação das visitas guiadas para o público de educação infantil na fase pré-teste, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada, a fim de complementar as demais informações necessárias.

As perguntas foram estruturadas em seis blocos concernentes aos aspectos históricos, gestão de recursos humanos, público, acervo, visitas guiadas para os grupos escolares e demais ações desenvolvidas pelo Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil (ANEXO I).

No aspecto histórico, foram feitas perguntas relativas ao surgimento, ao acervo da época e aos momentos considerados mais marcantes na história da instituição.

As perguntas destinadas à gestão de recursos humanos buscaram saber, principalmente, acerca da organização do setor educativo da instituição, considerando seus profissionais e formação e a estruturação de atendimento ao público.

Sobre a audiência, pretendeu-se investigar as possíveis relações do museu com o público infantil no último ano, desde sua reabertura, acerca de aspectos como frequência, importância na concepção e montagem das exposições, objetivos a serem alcançados com esse público, dentre outros.

As perguntas relacionadas ao acervo foram formuladas com vistas a consultar qual a abrangência do acervo atual no panorama nacional e como se dá a política de aquisição.

No que diz respeito às visitas guiadas para os grupos escolares, buscou-se pesquisar as especificidades dos programas educativos desenvolvidos na instituição, tendo como foco os destinados à educação infantil. Para tal, foram investigados: quais os procedimentos adotados anteriormente às visitas com os docentes e com os alunos; quais características são levadas em consideração na divisão dos grupos escolares; a abrangência dos horários e a duração dos programas; a escolha das obras priorizadas e as formas de avaliação do trabalho realizado.

Quanto às demais ações desenvolvidas no MIAN, foram formuladas perguntas com o objetivo de averiguar, além das visitas guiadas em exposições permanentes, quais outras atividades a instituição desenvolve no quesito de serviços, pesquisas, cursos, eventos, estudos de público, dentre outros.

Após o início das observações do campo e encontros com o grupo de estudos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância (PUC – GEPEMCI), evidenciou-se a necessidade de algumas alterações no roteiro de entrevista.

No item 3, sobre aspectos do público, no primeiro questionário, a pergunta 3.3, escrita da seguinte forma: “No MIAN as exposições são concebidas e montadas pensando a inclusão do público de educação infantil ou esse trabalho é pertinente apenas ao setor educativo?” foi substituída por: “A exposição é concebida e montada pensando a inclusão do público de educação infantil em todos os espaços da instituição ou ocorre um trabalho de adaptação das visitas ao espaço realizado pelo setor educativo?”. A modificação ocorrida teve como objetivo investigar a apropriação do museu pelo público de educação infantil em todos os espaços, visto que a instituição possui três andares: porão, salão e mezanino.

No item 6, acerca dos aspectos das demais ações desenvolvidas no MIAN, no primeiro questionário, a pergunta 6.1 “Além das visitas guiadas em exposições permanentes, quais outras atividades o MIAN desenvolve?” foi substituída pela pergunta “Além das atividades para o público de educação infantil existem outras atividades educativas desenvolvidas para o público em geral?”. O objetivo foi esclarecer o caráter investigativo sobre as ações especificamente educativas para todos os públicos do museu, não restritas apenas ao público de educação infantil.

Além das modificações supracitadas, é necessário esclarecer que, atendendo à solicitação da equipe socioeducativa do museu, o questionário foi respondido por e-mail, e não pessoalmente com gravação de áudio. A equipe solicitou mais tempo para realizar a busca de dados e maior exatidão nas respostas concedidas à pesquisa.

4.3.2 - Roteiro da observação

Anteriormente à realização das visitas da fase pré-teste, foi elaborado o roteiro de observação como uma das etapas da metodologia de pesquisa para a coleta de dados. Durante a fase pré-teste, foi possível verificar a viabilidade do roteiro, o seu efeito para a obtenção das informações e dimensionar a aplicabilidade desse instrumento, aplicado nas quatro visitas acompanhadas durante o mês de maio de 2013.

O roteiro de observação formulado teve como objetivo analisar como ocorre todo o programa de visita desenvolvido com o público de educação infantil em visita ao

MIAN. Foram investigados os procedimentos que permeiam todo o trabalho ocorrido no museu: antes, durante e depois da visita.

Foi investigado, também, se as metodologias do trabalho educativo realizado coincidem com o que nos diz a literatura acerca do trabalho com artes para o público de educação infantil, assim como o potencial transformador do museu de arte. Para tal, foi observada a reação dos discentes durante a visita, quais atitudes e reações manifestavam as crianças, levando-se em consideração a dificuldade para esse público expressar verbalmente os sentimentos incitados.

É importante salientar, também, que pela especificidade desse público é comum que responsáveis acompanhem os educadores durante a visita. Na ocorrência dessas situações, foi investigada a ação que essas visitas provocam nos familiares; notadamente, se há manifestação da vontade de retornar ao museu, mesmo sem a presença da escola. Outro ponto observado foi a reação de outros visitantes do museu ao presenciarem o trabalho educativo para o público de educação infantil no MIAN, com o intuito de investigar como os visitantes do museu enxergam a possibilidade da inserção infantil em museus de arte.

Apesar de algumas adaptações feitas, que resultaram na versão que consta no ANEXO II, as visitas acompanhadas durante a fase do pré-teste foram consideradas válidas, pois forneceram muitos dados relativos à investigação das questões levantadas. O roteiro de observação foi implementado a partir do mês de agosto, após a verificação do resultado obtido no pré-teste.

Após o início das observações do campo e encontros com o grupo de estudos da PUC – GEPEMCI (Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação, Museus Cultura e Infância), evidenciou-se a necessidade de algumas alterações no roteiro de observação. Assim, foi inserido um cabeçalho contendo informações para a quantificação de dados relevantes que poderiam influenciar na análise dos resultados da pesquisa com os seguintes elementos: data, horário, responsável pelo atendimento, escola pública ou privada, quantidade de crianças e faixa etária, quantidade e tipo de acompanhantes. **Logo no início do roteiro foram introduzidas as seguintes observações:** “Qual é o ‘ritual’ de chegada?”; “De modo geral, o que se pode dizer sobre o espaço/o ‘clima’ da visita?”; e “Há algum procedimento antes da visita com os alunos? (combinados, roda de conversa, atividades)”. As observações tiveram como objetivo investigar a preparação do espaço para a recepção do público de educação infantil e suas especificidades ao adentrar em um local desconhecido e penetrar na atmosfera pretendida.

No primeiro roteiro, o item de observação “Quais metodologias são utilizadas no momento da visita?” foi substituído pelo item “Quais são as ações/metodologias/ programas utilizados no momento da visita?”, para englobar uma observação abrangente de todas as atividades realizadas no momento da visita guiada.

Observações concernentes aos tipos de interação entre os sujeitos da visita como crianças, arteducadores, professores e responsáveis (familiares) também sofreram alterações. No primeiro roteiro, as observações “Qual o comportamento dos alunos nas formas de interação criança – criança / criança – mediador / criança – exposição – mediador?”; “Qual o comportamento dos docentes durante a visita?”; “Nas visitas para o público de educação infantil em que há a presença de responsáveis junto à escola, existe a manifestação dos familiares quanto à possibilidade de retornar ao MIAN em outras ocasiões sem a presença da escola?” foram substituídas por uma observação mais direta, ou seja, “Qual é o comportamento dos alunos nas formas de interação criança – criança / criança – mediador / criança – exposição – mediador/ criança – professor/ professor – mediador?”, visto que era importante analisar a postura dos docentes não apenas na relação com os arteducadores, mas, principalmente, a relação de ambos com as crianças. A observação sobre os responsáveis das crianças presentes no momento da visita foi desconsiderada, uma vez que em nenhum momento da pesquisa de campo ocorreu tal situação.

Na observação dos aspectos relativos às visitas de instituições públicas e privadas, o item “Existe diferença de comportamento entre alunos de educação infantil da rede pública e privada?” foi substituído pelo item “Há algo a acrescentar sobre o comportamento de crianças de educação infantil da rede pública e privada?”, pois, ao longo da pesquisa de campo, percebeu-se que o baixíssimo número de agendamentos por instituições públicas impossibilitaria maior exatidão nas análises.

No item de observação “Há diferenças nas formas de interação das escolas que já haviam visitado o MIAN anteriormente?”, ocorreu a substituição pela observação “O grupo de crianças já visitou o Museu? É possível perceber alguma diferença dos que já visitaram anteriormente?” por entender a importância da observação com foco na experiência museal anterior das crianças e não da escola e, também, levando em consideração a possibilidade de crianças terem visitado o museu anteriormente em situações distintas da visita escolar.

A observação concernente aos efeitos produzidos pela visita ao MAIN anteriormente pensada sobre o aspecto apenas do público infantil “Quais atitudes e reações o público de educação infantil expressa ao término da visita?” foi substituída

por uma observação mais abrangente sob as reações de todo o grupo “Há alguma manifestação/ fala do grupo (crianças e/ ou adultos) quanto à possibilidade de retornar (ou não) ao Museu sem a presença da escola?”.

A questão “Quais as estratégias desenvolvidas para que os alunos queiram voltar ao MIAN passando de audiência programada à audiência espontânea?” foi alterada para “É possível perceber alguma estratégia por parte do Museu para transformar o grupo de audiência programada para audiência espontânea?”. Buscou-se, nesse sentido, uma observação mais sensível quanto à existência de tais estratégias por parte do museu.

A partir da escolha dos procedimentos metodológicos e da versão final após mudanças realizadas no roteiro de observação e no roteiro de entrevista semiestruturada, foi possível realizar a pesquisa de campo com o acompanhamento de doze visitas guiadas para o público de educação infantil ao MIAN, no período de agosto a novembro de 2013. As observações do campo tiveram como objetivo principal responder às questões de pesquisa:

- 1) Quais as relações teóricas que se pode estabelecer entre os conceitos de infância, arte e educação em museus para o aperfeiçoamento das ações educativas desenvolvidas em museus de arte?
- 2) Como ocorrem as formas de interação do público de educação infantil em visita ao Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil?
- 3) Quais metodologias são utilizadas para estimular o olhar sensível do público infantil no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil?
- 4) Como o Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil tem contribuído para a inclusão do público infantil nos espaços museológicos?

Os dados obtidos na pesquisa de campo que buscou equacionar tais questões foram profusos e permitiu uma análise detalhada e geradora de importantes reflexões para a temática central, que será discutida no Capítulo 5 desta pesquisa.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a inclusão do público de educação infantil nos programas educativos dos museus de arte, foi necessária a realização de um trabalho de campo para que fosse analisada a prática dessa inclusão em lócus. Para tal, os programas educativos dos cinco museus de tipologia específica em artes do município do Rio de Janeiro (ou seja, MAC, MAR, MNBA, MAM e MIAN) foram previamente consultados sobre as atividades educativas desenvolvidas para essa audiência, e o MIAN apresentou-se como a instituição com maior profusão de material de pesquisa²⁰.

Para aprofundar a investigação da inclusão do público infantil na instituição escolhida, foram selecionados os seguintes pontos para a observação: (i) como ocorrem as interações entre os diferentes sujeitos nesses locais; (ii) quais as metodologias desenvolvidas para o estímulo ao olhar sensível das crianças; (iii) quais atividades educativas contribuem para a desmistificação da arte como algo distante desta audiência; (iv) como o MIAN tem contribuído para a inclusão do público infantil nos espaços museológicos.

É importante salientar que, para a realização desta pesquisa, conforme mostrado no Capítulo 4, foram utilizadas diferentes ferramentas para a obtenção dos dados: observação não indutiva das visitas mediadas e entrevista com a equipe socioeducativa na instituição.

5.1 - Interações entre os diferentes agentes da visita

Considerando que a forma de aquisição do conhecimento infantil se dá, principalmente, por intermédio das interações com o meio cultural em que ela está inserida, foram analisadas as formas como ocorrem as interações nas atividades educativas propostas durante a visita mediada. Foram observados quatro tipos de interação: entre criança-mediador, entre criança-mediador-exposição, entre criança-mediador-professor e entre pares.

²⁰ Como material de pesquisa entende-se quantidade de agendamentos de visitas mediadas escolares e a variedade de propostas educativas para o público de educação infantil.

5.1.1 Interação criança-medidor

Todas as visitas de educação infantil ao MIAN têm como procedimento inicial, logo que chegam à instituição, a recepção das crianças em uma roda de conversa²¹. Todos sentados no chão, na varanda do museu, recebem as boas-vindas das arteducadoras e conversam de maneira informal sobre o que imaginam ser um museu, o que guardam, o que acham que irão encontrar dentro do MIAN, o que pensam ser arte naïf e como acham que devem se comportar dentro do museu. Nesse contato inicial, as arteducadoras se apresentam e buscam chamar as crianças por seus nomes próprios, fazendo a leitura nos crachás ou perguntando, diretamente, o nome da criança antes do diálogo com cada uma (e ao longo de toda visita essa prática acontece). Durante a visita mediada, a interação criança-arteducadora se dá por meio de diálogos e brincadeiras em que a cada obra selecionada no roteiro da visita, ou alvo de curiosidade das crianças, são feitas diversas perguntas que estimulam as crianças a imaginar histórias e a identificar situações, paisagens, cores, objetos, lugares, animais, tamanhos, formas etc.

A interação criança-arteducadora é priorizada durante os momentos do roteiro da visita destinados à observação e à interpretação das obras. Nesses momentos, quando as crianças começam a fazer comentários com um ou outro colega, elas são convidadas a participar de uma interação mais coletiva:

“Vamos conversar todo mundo junto? [...] O legal é que quando cada um fala de uma vez a gente escuta o amigo e pode ser legal ouvir o que o amigo tem pra dizer”.

Nos momentos em que a arteducadora pede a opinião das crianças sobre as obras ou qualquer outro assunto, e todas as crianças respondem ao mesmo tempo, o levantar de mãos e uma fala por vez são cobrados. Foram falas recorrentes das arteducadoras:

“Não precisa falar eu, é só levantar o dedo. [...] Não precisa chamar tia, é só levantar o dedo, sem falar eu. [...] Vamos fazer um pouco menos de barulho e levantar o dedo para falar porque eu não consigo escutar todo mundo, e eu quero escutar todos vocês, até o fim da visita todos vão falar. [...] Vou pedir para quando quiserem falar levantarem o dedo porque somos muitos e não vai ter como escutar todo mundo, uma hora uns respondem, outra hora outros respondem. [...] Muito bem, você que só levantou a mão pode falar”.

Foi possível notar que a adaptação a esse tipo de solicitação depende muito da prática escolar. Para crianças de algumas escolas parecia fácil o hábito de aguardar;

²¹ No item 5.3, Atividades educativas que contribuem para a desmistificação da arte como algo distante da audiência infantil, será relatada mais especificamente a metodologia da roda de conversa inicial.

outras crianças, no entanto, não conseguiam atender ao solicitado, que era lembrado a todo o momento pelas arteducadoras. Em alguns momentos, é tocado um sino de meditação, quando o grupo se dispersa em várias conversas particulares em duplas ou em trios.

“Eu vou tocar esse sino sempre que precisar da atenção de vocês. [...] Quem tiver se comportado bem legal na visita eu vou deixar tocar o sino também”.

No final das visitas, todas as crianças eram convidadas a tocar o sino. Essa prática, com grande frequência, servia para solicitar às crianças o levantar das mãos, a fim de que pudessem ter o direito à fala. Nesse sentido, o sino de meditação era usado para chamar a atenção. É interessante observar que, ao longo do período observado, ele foi sendo menos utilizado nas mediações.

Uma prática frequente da equipe do socioeducativo, no MIAN, são reuniões semanais para o compartilhamento de experiências, dificuldades, estudos, necessidades materiais e aprendizados. Essa capacitação da equipe é importante no sentido de colaborar com a constante avaliação e reformulação de suas práticas, ao perceberem a necessidade de alterações e/ou permanências em suas metodologias.

5.1.2 - Interação criança-mediador-exposição

Em todas as visitas foi demonstrado interesse das crianças pela exposição e grande empatia estética com as obras. Ao ouvirem que os artistas naïfs são considerados ingênuos por pintarem de forma livre, sem se preocuparem em estar certo ou errado, estar direito ou torto, grande ou pequeno, de mentira ou de verdade, ou com a opinião dos que criticavam essa forma ingênua de arte, são recorrentes os comentários das crianças:

“Mas como é que ele consegue fazer tão perfeitoinho? [...] Ele tava certo, o Henri Rousseau. [...] Mas isso tá perfeito”.

Além das obras, as crianças fazem observações e reconhecem o local onde estão. Ao verem o quadro *MIAN*, do artista Fábio Sombra, com frequência, elas reconhecem o museu retratado em arte naïf falando:

“Ih! A gente tá aqui dentro. [...] Esse aqui é o lugar que a gente tá. [...] Aqui dentro é muito mais moderno que lá fora. [...] O que tem lá em cima? [...] A gente vai conhecer o porão do museu?”.

Nesse aspecto, vemos que não só as peças do acervo são alvos da curiosidade infantil, mas, sim, todos os ambientes. Elas fazem suas observações sobre o que lhes agrada, ou não, e demonstram a vontade de explorar todos os ambientes do espaço. Quando recebem a notícia de que não irão visitar o terceiro andar do museu – mezanino²² –, elas demonstram insatisfação, mas, logo que as arteducadoras convidam para que voltem nos finais de semana com suas famílias, ficam animadas.

Ao visitarem a exposição *Rio de Janeiro Naïf*, logo no salão de entrada do museu, as crianças demonstraram ser capazes, além de reconhecer vários pontos turísticos e bairros da cidade onde se localizavam suas residências ou escolas²³, relembrar e expressar verbalmente, buscando uma sequência lógica para se comunicar, situações por elas próprias vividas que relembraram ao observarem uma pintura naïf do local:

“Eu já fui aqui com meu pai. [...] Esse lugar aqui é onde tem o carnaval (sambódromo). [...] Eu moro aqui. [...] Aqui na Urca é onde fica a nossa escola. [...] Eu fui lá ontem ver o jogo com o meu pai (Maracanã)”.

Demonstram ainda que são capazes de críticas e identificações quanto à veracidade retratada nos quadros naïfs dos locais por elas visitados:

“Mas a estátua da liberdade não é assim, ela é verde. [...] Eu já fui nessa fonte com a minha avó, mas ela não é assim de verdade. [...] Mas os carros não têm essa cor. [...] Os prédios são cinza”.

As arteducadoras estimulam essas interações com as obras, fazendo diferentes questionamentos e estimulando o olhar atento para o que elas veem em cada obra.

Em uma análise geral, as crianças demonstram grande interesse pelas exposições de acervo naïf. Interpretam os desenhos e detêm-se por mais tempo, demonstrando grande interesse por obras de maior tamanho. Na “Sala de Texturas”, onde podem tocar nas obras, elas movimentam-se com entusiasmo e emoção. A

²² Por motivo de segurança, o espaço do Mezanino não é visitado pelo público escolar de Educação Infantil. O espaço é alto e aberto, sem contenção de segurança caso alguma criança queira debruçar-se para ver o andar de baixo.

²³ É importante ressaltar que as visitas mediadas observadas foram de instituições de educação infantil da rede privada. O MIAN, no período analisado, recebeu poucos agendamentos de visitas de instituições de educação infantil da rede pública o que não permitiu uma análise de aprofundada nesse aspecto da visita mediada.

interação entre pares é grande. A arteducadora deixa-os explorar a sala livremente com movimentos e exclamações em alto tom e, posteriormente, propõe brincadeiras.

A curiosidade pelas obras expostas no MIAN, confirmando mais uma vez a pluralidade infantil, ocorre de forma diversa do roteiro previamente selecionado entre crianças de instituições educativas diferentes e entre crianças da mesma instituição. É comum em todas as visitas durante as atividades de interpretação e observação da obra que uma criança ou outra desvie do grupo, demonstrando curiosidade maior por uma obra que não faz parte do roteiro programado ou que está destinada a ser observada em outro momento. Nessas ocasiões, são recorrentes falas das arteducadoras como:

“Já vamos ver esse. [...] Espera só um pouquinho, amigo, porque agora estamos vendo esse quadro aqui”.

Portanto, devemos entender que, quando a maior parte do grupo está interessada na obra apresentada e interagindo com a mesma, não convém interromper o roteiro. A participação do professor para sanar uma curiosidade eminente da criança que se interessou por outra obra é bem-vinda, ressaltando que é importante respeitar o ritmo infantil e também o exercício do olhar sensível. Todavia, é prática das arteducadoras a escuta às crianças, pois, mesmo nesses momentos em que seguem o roteiro junto à maioria do grupo, logo após, as crianças retomam as perguntas feitas ou se direcionam para o quadro apontado.

Outro foco de atenção das arteducadoras durante a visita é garantir que todas as crianças consigam visualizar as obras. Para isso, a todo o momento, recomendam que evitem filas e mãos no ombro. Na verdade, elas indicam para se espalharem pelo salão, chegar mais perto das obras ou afastar, explicando as estratégias de como todos podem ver melhor.

5.1.3 - Interação criança-mediador-professor

São recorrentes nas visitas situações em que os professores acompanham efetivamente o grupo, prestando atenção na mediação da arteducadora e assistindo qualquer necessidade das crianças. Quando as crianças fazem perguntas que não sabem responder, dirigem-nas para a arteducadora junto ao grupo, tomando a dúvida de um a dúvida de todos. Nesse sentido, podemos detectar dois fatores importantes:

a confiança no trabalho de mediação do MIAN e a falta de iniciativa do professor em estudar o tema a ser apresentado ao grupo antes da visita à instituição²⁴.

Em outras situações em que a escola solicita roteiros de visitas de acordo com a temática abordada em sala de aula, é comum que os professores interajam mais durante a visita. Fazem comentários que estimulam o exercício de memória das atividades já realizadas sobre o tema e as crianças recontam com prazer e entusiasmo para as arteducadoras.

Já em outras situações, mais raras, acontece também de o professor dispersar-se na exposição, vendo os quadros em um roteiro próprio, deixando a turma apenas com a arteducadora. Como a instituição sempre pede um educador para cada cinco crianças, é comum também ao longo da visita que professores distraiam-se com conversas particulares, chegando até mesmo a atrapalhar a mediação para as crianças. Algumas vezes, a arteducadora precisa solicitar que os professores que falem mais baixo entre si, para não atrapalhar a visita ou que interajam mais com as crianças, a fim de garantir que sigam os combinados de comportamento realizados no início da visita, como andar calmamente, falar baixo e apenas apontar para os quadros.

5.1.4 - Interação entre pares

Na maior parte do roteiro de visita, a interação entre os pares é priorizada na forma coletiva, mediada pela arteducadora, na forma de conversas, brincadeiras, cantos e danças. Quando as crianças começam a conversar em grupos de dois ou três participantes, a conversa fica paralela e o grupo se dispersa das intervenções realizadas. Nesses momentos, a arteducadora chama para que todos participem de uma conversa só onde todos sejam escutados.

A interação entre pares de forma livre ocorre principalmente nos momentos dentro da “Sala de Texturas Naïfs” e na atividade de “Desenho Naïf”, que serão mais detalhadamente relatadas no subitem a seguir. Nos outros momentos de observação, interpretação e brincadeiras, as crianças fazem comentários entre si. É grande a necessidade de expressar suas impressões imediatamente com seus pares, mas, também, com as professoras e com a arteducadora.

5.2 - Metodologias desenvolvidas para o estímulo ao olhar sensível das crianças

²⁴ O MIAN afirmou oferecer capacitação para professores antes da realização das visitas, mas apenas uma minoria interessa-se pela atividade.

A preparação para a visita começa antes de as escolas chegarem. A equipe e o material são preparados, a temperatura do ambiente é verificada para que as crianças não sofram com frio ou calor. Frequentemente, há a recomendação de que o lanche seja feito antes da visita, pois com a fome não se compete, e as crianças podem aproveitar o final da visita para observar quadros que mais gostaram ou que não viram.

Todas as visitas começam com uma roda de conversa na varanda do museu. Nesse espaço, as crianças se sentam em uma roda e, através de um teatro com fantoche, são apresentadas perguntas norteadoras:

“O que é um museu? [...] Para quê ele serve? [...] O que fica guardado no museu?”.

Nesse momento, é perguntado também se as crianças sabem o que é arte naïf, e é explicado um pouco sobre o tema de forma simples. Uma marionete da mascote ajuda na interação, e as arteducadoras fazem um “combinado de museu”, tendo como objetivo os comportamentos esperados dentro das salas expositivas. A palavra não é evitada, sendo substituída por:

“Como devemos andar? [...] Como devemos falar? [...] Quando quisermos muito tocar nas obras vamos usar nossos dedos mágicos de raio laser que apontam?”.

A arteducadora pergunta e explica os motivos de cada um dos combinados e pergunta se as crianças concordam, e elas afirmam positivamente com as mãos.

As visitas seguem sendo realizadas nas salas de exposição, desenvolvendo propostas educativas que utilizam diferentes metodologias, como o estímulo à imaginação, brincadeiras, observação, interpretação, músicas, danças, contação de histórias e o uso de tecnologias, a fim de despertar o interesse infantil para as obras naïfs expostas. Nessas atividades, conceitos sobre arte naïf são transmitidos, e a percepção de diferentes conteúdos, como longe, perto, grande, pequeno, cores, dentro, fora, características da natureza, pontos turísticos, países, cidades, sentimentos, dentre outros, são abordados de forma lúdica.

Na mediação da visita à exposição *Rio de Janeiro Naïf*, são selecionados, para o roteiro, os quadros que retratam a cidade do Rio de Janeiro de maneira lúdica e inusitada. As crianças são convidadas a fazer um tour pelos diversos pontos turísticos, descobrindo sons e cores de cada lugar. São utilizados como recursos gravações e, também, instrumentos musicais recicláveis manuseados pelas crianças em um

pequeno cortejo de um bloco carnavalesco. Inspiradas nas telas, as crianças são convidadas a cantar, a ouvir algumas músicas e a ensaiar uns passos de samba.



Imagem 11: Contação de história na “Exposição Rio de Janeiro Naïf”
Foto: Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil

Na “Sala de Texturas Naïf”, as crianças podem tocar nas obras, reconhecendo, identificando diferentes tipos de materiais como metal, madeira, lã, CDs, pano, tela, tecidos quentes e frios, camurça etc. A visita é seguida de uma brincadeira de estátua dos bichos com músicas sobre os mesmos.

Na obra *Rio de Janeiro, gosto de você, gosto dessa gente feliz*, são realizados jogos de lince. As crianças, na verdade, recebem em miniatura um pedaço da obra, em papel, e têm que identificá-las na tela gigante. São convidadas a relatar lugares que conhecem ou querem saber da paisagem carioca retratada no quadro. Também são convidadas a identificar na obra os sons, que saem do *tablet* da arteducadora, de diversos elementos que compõem a paisagem sonora dos bairros cariocas. Há ainda dois aparelhos *tablets*, instalados em uma bancada ao lado do quadro²⁵, com um jogo de elementos presentes na paisagem da obra que as crianças podem montar recriando à sua maneira.

²⁵ Importante ressaltar que a bancada é muito alta para o público de educação infantil. Nas mediações em que há tempo e as crianças desejam brincar com o jogo é necessário que arteducadora e professoras peguem as crianças no colo e coloquem-nas seguramente nas cadeiras.



Imagem 12: Jogo Naïf Digital
Foto: Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil

Na exposição *Lenda ou realidade?*, as crianças viajam pelo mundo através do olhar naïf, observando a origem dos pintores e as temáticas dos quadros. As arteducadoras instigam as crianças a tentar adivinhar se as telas retratam situações reais ou imaginárias e as razões das suposições das crianças.

As visitas são contempladas ainda com a vídeo-instalação sobre Henri Rousseau e uma breve explicação sobre sua importância para o reconhecimento da arte naïf.

E, para finalizar, as crianças são convidadas a fazer um desenho naïf, a partir de tudo o que viram no museu. As arteducadoras, nesse momento, ressaltam que deve ser um desenho livre, sem se preocupar com certo ou errado, que devem pintar com o coração, contando a emoção que sentiram ao ver o que mais gostaram. Alguns desses desenhos são selecionados e expostos na “Galeria Virtual Mianzinho²⁶”.

5.3 - Atividades educativas que contribuem para a desmistificação da arte como algo distante da audiência infantil

As exposições do museu são concebidas por curadores, pensadas em grandes temas como “Mestres naïfs brasileiros”, “Santos e devoções”, dentre outros. O trabalho de curadoria não concebe as exposições pensando especificamente no público infantil,

²⁶ Disponível em:
www.facebook.com/media/set/?set=a.460992130647122.1073741827.260592070687130&type=1

mas a instituição alega que a figurativa, a simplicidade e as cores presentes na maioria das telas de arte naïf, naturalmente, têm um apelo e uma receptividade enorme junto à faixa etária da educação infantil, o que torna esse público uma constante presença no museu de arte.

O museu conta também com uma sala acessível e sensorial (“Sala de Texturas Naïfs”), com obras instaladas na altura dos olhos de uma criança pequena, de pessoas adultas cadeirantes ou de um adulto de baixa estatura.

Ainda na instituição, ao término da visita mediada, as crianças recebem uma folha de papel, lápis de cor ou giz de cera (dependendo da faixa etária) e são convidadas a produzir um desenho inspirado no que aprenderam sobre arte naïf. Os desenhos são expostos na galeria virtual do site da instituição na internet. Em alguns desenhos selecionados, podemos ver que conceitos de arte naïf foram apreendidos e expressos em suas produções, como a utilização de diferentes cores fortes e vibrantes, a liberdade de expressão, a escolha de temas que “tocaram seus corações” ao observarem as obras expostas no museu. As crianças demonstram estar confortáveis e à vontade no espaço do museu durante toda a visita e, principalmente, durante a atividade de desenho.



Imagem 13: Desenho Naïf
Foto: Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil



Imagem 14: Almas Gemias – Ana/Colégio Zaccaria
Foto: Galeria Virtual Mianzinho



Imagem 15: Ana Luiza/Colégio Andrews
Foto: Galeria Virtual Mianzinho



Imagem 16: Clara/Curiosa Idade Educação Infantil

Foto: Galeria Virtual Mianzinho



Imagem 17: Luisa/Escola Sá Pereira
Foto: Galeria Virtual Mianzinho



Imagem 18: Theo/Escola Sá Pereira
Foto: Galeria Virtual Mianzinho

Além da atividade de fruição artística de desenho, durante atividades lúdicas da mediação, as crianças recebem informações sobre características da arte naïf e algumas dicas de como fazer leituras artísticas das obras. Elas são estimuladas a imaginar o que o artista pensava quando pintou o quadro, aprendem a reconhecer e a identificar marcas que caracterizam a autoria de determinados artistas, como as garças e as montanhas roxas de Lia Miatarakis; as pessoas pequenininhas da artista Valdiza, por exemplo.

A realização dessas atividades nas propostas pedagógicas desenvolvidas corrobora uma postura da instituição quanto ao entendimento da arte extremamente

presente no cotidiano infantil e possível de compreensão, percepção e fruição para esse público.

5.4 - Como o MIAN tem contribuído para a inclusão do público infantil nos espaços museológicos

No final de todas as visitas, as crianças são convidadas a retornar ao museu, nos finais de semana, com seus familiares para conhecer o terceiro andar (mezanino), que não puderam visitar e, também, para ver as obras que não tiveram tempo de ver ou observar com mais calma. O museu promove, ainda, apresentações de grupos de dança, canto, teatro, colônia de férias e visita mediada para nenéns.

A instituição se insere no panorama de pesquisas, oferecendo capacitações, a fim de que professores da rede municipal, estadual e de universidades públicas conheçam os objetivos da instituição e fiquem estimulados a aumentar durante o período letivo as atividades com arte naif e a frequência das visitas ao espaço. O museu é objeto de pesquisa do grupo de estudos da PUC – GEPEMCI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Museus Cultura e Infância) e participa dos eventos da Rede de Educadores em Museus (REM).

O MIAN busca uma forte divulgação nas diversas mídias sociais a respeito de todas as atividades desenvolvidas, principalmente as específicas para o público infantil, por considerarem esta uma especialidade da instituição no meio, como podemos ver a seguir.

Imagem 19: Divulgação na mídia sobre as atividades desenvolvidas para o público infantil
Foto: Museu Internacional de Arte Naif do Brasil

O GLOBO ZONA SUL

Arte de Portas Abertas
agita as ladeiras de Santa
Teresa • Páginas 6 e 7

QUINTA-FEIRA, 5 DE JULHO DE 2012, N. 924

Divulgação/BriefCont

Para balançar o esqueletinho

Natália Boere
natalia.boere@oglobo.com.br

Julho é mês de férias e é bom arranjar uma atividade para as crianças terem para onde correr, pintar, desenhar e tocar, até para preservar a integridade da casa. Para facilitar a vida de pais e mães cujas férias no trabalho não coincidem com as dos rebentos, O GLOBO-Zona Sul reuniu opções de atividades que vão dar conta de toda a energia e tempo de sobra que eles terão nesse período. É só escolher entre esportes radicais, circo, teatro, moda, pintura, jardinagem, culinária, ufa... Não faltam alternativas para os mais diferentes gostos e bolsos. Veja nos boxes ao lado e na página 30.



CRIANÇADA no museu

O Museu Internacional de Arte Naif, no Cosme Velho, terá uma programação especial para crianças de 3 a 11 anos em julho. Nos dias 17 e 24, haverá manhã musical e caça ao tesouro, e nos dias 19 e 26, charadas com livros e brincadeiras como "lince" e jogo da memória. Cada atividade custa R\$ 10 por criança com direito a um acompanhante. Inscrições pelo telefone 2205-8612.

O GLOBO RIO
10:30 QUARTA, 28.11.2012

PLANTÃO

27/11/2012 - 14:20

Exposição de arte itinerante em escolas públicas termina esta quarta

Termina nesta quarta-feira o projeto "Descobrimdo a Arte Naif", projeto que levou uma exposição itinerante para cinco escolas da rede pública da cidade. Resultado de uma parceria entre o SESC Tijuca, a Arte Cultura Gestão & Produção Cultural e o MIAN – Museu Internacional de Arte Naif do Brasil, a mostra exibiu em um banner 22 reproduções de pinturas do acervo do MIAN. Além de assistir à exposição, as escolas participaram de atividades com apoio de livros sobre o tema. Ao todo, 600 alunos da rede pública foram atendidos nos meses de outubro e novembro.

O GLOBO ZONA SUL

Qualidade e conteúdo para as crianças

Espectáculos infantis são boas opções de entretenimento neste feriado e para o resto do mês

ZONA SUL | O GLOBO | 35

OUTRAS OPÇÕES PARA AS CRIANÇAS

VOLTA CULTURAL
O Museu Internacional de Arte Naif (Rua Cosme Velho 561) realiza, amanhã e sábado, a "Volta ao mundo em 85 quadros", direcionada para as crianças. A visita acontece às 14h e às 16h e deve ser agendada pelo telefone 2205-8612. R\$ 10, com direito a um acompanhante adulto.

GLOBINHO
Sábado, 19 de maio de 2012

Rio Show

GLOBINHO • Sábado, 19 de maio de 2012

Exposições

CÓRES NAS TELAS. Depois de uma reforma, o Museu Internacional de Arte Naif (Rua Cosme Velho 561) foi reaberto! Há 200 obras em exposição, além de um painel de 24 metros de comprimento que conta a História do Brasil desde o descobrimento até a construção de Brasília (você pode ver um detalhe dessa obra aí do lado). As visitas precisam ser agendadas por telefone (2205-8612) e podem ser feitas de terça a sexta-feira, das 10h às 18h, ou sábado, das 12h às 18h. A entrada custa R\$ 16 (tem meia).



5.5 – Reflexões sobre tempo, espaço, objeto e atividades pedagógicas no MIAN

Observando as reações expressas pelas crianças em suas diversas vivências, nota-se que o encantamento ocorre não apenas diante do contato com invenções tecnológicas de última geração, mas, também, com o velho que se apresenta igualmente como conteúdo de descobertas, pois ambos proporcionam experiências ainda não vivenciadas.

Para as crianças que visitaram o MIAN e já possuíam experiências museais anteriores, o museu é tido como lugar de guarda do antigo, das artes, mas ainda não é percebido, também, como local de brincadeira.

“É um lugar que vai pra ver coisas velhas. [...] Tem pintura e tem desenho. [...] Pra ver coisas que já existiram. [...] Pra ver retratos. [...] É pra ver as coisas com os olhos. [...] Serve pra guardar obras de artes e outras coisas. [...] Pra mostrar muitas coisas. [...] Pra poder mostrar a história do país. [...] Pra ver coisas que não existem mais. [...] Pra ver esculturas. [...] Pra ver como as coisas são.”

Como visto no Capítulo 2 desta pesquisa, experiências culturais diversas nesses espaços podem trazer significações positivas de forma a tornar o público infantil uma audiência espontânea que, futuramente, poderá procurar formas e espaços diferenciados para a aquisição de conhecimento. Para tanto, é necessário

considerar as particularidades sobre o tempo, o espaço, o objeto e as atividades pedagógicas nas propostas de mediação para esse público específico.

As relações entre tais aspectos foram analisadas nas visitas mediadas ao MIAN com o intuito de contribuir para a instituição e para o campo da educação em museus, com análises que aliam os estudos teóricos à prática, indicando aspectos que podem servir como alusão e aspectos que podem vir a ser reformulados nas experiências museais oferecidas ao público de educação infantil.

O tempo para percepções, bastante diferenciado, implica maior demanda na observação de algo que lhes desperte o interesse e, também, demanda rapidez para explorar os demais espaços e objetos. Em ambas as situações, a utilização de jogos e brincadeiras que priorizem aspectos motores, a observação e o faz-de-conta são boas estratégias para controlar o tempo e, ainda assim, estimular a curiosidade infantil. Durante as visitas no MIAN, foram comuns interceptações das crianças e ponderações das arteducadoras como:

“Criança: A gente vai ver aquele quadro? **Arteeducadora:** Vamos sim amigo, só espera um pouco porque agora a gente está vendo esse aqui. [...] **Criança:** Que quadro é aquele que tem um monte num só? [...] **Arteeducadora:** A gente vai voltar para o quadro que um de vocês me perguntou de quem era. [...] **Arteeducadora:** Vamos logo ver esse quadro dos monstros porque eles querem muito ver. [...] **Criança:** Meu pai já morou no Japão. **Arteeducadora:** Então eu vou mostrar pra vocês um quadro do Japão. [...] **Arteeducadora:** Lembra que vocês me contaram no que foram no CCBB? Teve um artista que pintou o CCBB, me diz o que vocês reconhecem de lá?”

É fundamental na mediação que os roteiros sejam organizados de forma que as crianças tenham tempo para se encantar e imaginar diante das peças e, igualmente, ter a capacidade de criar novos roteiros diante das vontades do grupo. Apesar de seguirem um roteiro, as arteducadoras do MIAN por diversas vezes o adaptavam conforme a necessidade das crianças por uma ou outra obra ou mesmo que, no exato momento da intervenção não desviassem do roteiro, no momento posterior relembravam as solicitações e faziam intervenções. No porão do museu, com a mostra de quadros internacionais, sempre que uma criança citava ter visitado ou conhecer determinado país, as arteducadores buscavam incluir no roteiro um quadro dos lugares citados.

Todavia, faltava tempo para que as crianças visitassem todos os espaços de forma autônoma e criassem seu próprio roteiro com seus pares. Muitas vezes as escolas atrasam, e o tempo da visita é curto para que essa proposta ocorra. Quando ocorria, geralmente, era na exposição do porão do museu com a mostra de quadros

internacionais. No salão principal, foi mais difícil acompanhar visitas em que as crianças tenham tido tempo para observar autonomamente a exposição.

Ainda tendo em vista a otimização do tempo, é possível, sem perder de vista a leveza das atividades e o ritmo demandado pelas crianças, trabalhar com linguagem adequada muitos aspectos das exposições, construindo uma rede de significados densa e ampla. Nesse sentido, o MIAN consegue trabalhar informações variadas da exposição:

“Todos os quadros têm uma plaquinha embaixo que diz quem foi o artista que fez, o nome do quadro e quando fizeram ele. [...] Vocês acham que esses quadros foram feitos pelo mesmo artista? [...] Vocês que acham que o jeitinho desse quadro é igual ao do outro? É porque foram pintados por pessoas diferentes, tem artista que pinta pessoas grandes, outros pintam as pessoas bem pequeninhas. O artista naif não vai pra escola de pintura, mas ele treina, treina, treina e descobre um jeitinho só dele de pintar. [...] Vocês acham que esses quadros que têm as cores parecidas foram pintados pela mesma pessoa?”

Quanto ao espaço nos ambientes museológicos, entende-se que o visitante deve ser cativado pela exposição durante todo o percurso da visita com a produção de significados. Entretanto, pensar atividades de encantamento para o público de educação infantil implica a quebra de paradigmas no que tange à segurança e à tranquilidade rotineira dos museus mais tradicionais. Buscando alternativas para que haja uma troca dessa mentalidade, o MIAN desenvolve atividades lúdicas em todo o percurso de mediação e, também, criou a Sala de Texturas Naif, na qual é permitido interagir com as obras e brincadeiras de maior agitação, sem coerção.

Agora a gente vai pra uma sala muito especial, essa sala é a única sala do museu que a gente pode tocar nos quadros, mas tem que ser com carinho pra não machucar os quadros. Vamos treinar fazendo carinho no rostinho do amigo. Tá gostoso? Tá sem machucar? Então vamos fazer esse carinho nos quadros! [...] Vamos fazer uma brincadeira? Vou tocar uma música e quando eu parar a música vocês vão ter que me mostrar em qual quadro está o bicho que fala nessa música. Enquanto isso a gente dança e imita o som e o movimento desses bichos. [...] Vamos experimentar os quadros? [...] De que será que eles são feitos? [...] São macios ou ásperos? [...] Quem acha um quadro quentinho? [...] Quem acha um quadro mais frio? [...] Agora saindo dessa sala especial preciso lembrar que, de novo, a gente não vai poder colocar as mãos nos quadros.

Apesar da grande importância em desenvolver estratégias mais dinâmicas e interativas para a recepção a esse tipo de público, é preciso cuidado para que a mediação não se transforme em atividades superficiais sem explorar temas e conteúdos. Alguns museus vêm atentando para essa necessidade e desenvolvendo atividades específicas para o público infantil, como oficinas, áreas externas

planejadas, abordagens teatrais, dentre outras. A inadequação dos espaços para fazer uma visita não apenas contemplativa é fator de grande importância a se considerar no que tange à recepção ao público infantil. Estimular o olhar contemplativo é um exercício de constante importância em todas as etapas da vida, mas, como uma das especificidades desse público, é importante estimular a interação e a motricidade, permitindo formas de expressão amplas e plurais.

Nesse aspecto, vemos a necessidade de que o MIAN reformule alguns de seus espaços, a fim de melhor atender a esse público. É necessária uma instalação de segurança no terceiro andar (mezanino) do museu, para que as crianças tenham acesso às exposições ali presentes. O desenho naíf, ao ser realizado no chão do porão do museu, impede que outros visitantes tenham acesso às obras no exato momento em que as crianças demandam espaço para ficar à vontade e desenhar livremente. A otimização do espaço externo, nessa perspectiva, poderia contribuir com a atividade de desenho naíf e com outras atividades educativas mais amplas e motoras, uma vez que, no período acompanhado, o espaço externo foi utilizado apenas para o lanche dos grupos escolares.

“Criança: Que quadro é aquele lá que tem um monte?
Arteeducadora: Ah! É o maior quadro de arte naíf do mundo, mas a gente não vai lá por que é lá em cima. [...] **Arteeducadora:** Vocês podem retornar nos fim de semana com a família de vocês para conhecer o mezanino que fica lá em cima e vocês não puderam ir.”

Foi acompanhada, também, a especificidade desse público sobre o compartilhamento das emoções, das dúvidas e das descobertas no espaço museológico. As crianças desejavam olhar de perto as obras, descobrir ou ver aquilo que seu colega viu, gerando rumores, gargalhadas, expressões e manifestações de sentimentos em tons altos. Quando o grupo começava a fazer mais barulho durante a visita ou passavam a interagir mais com seus pares do que com a arteeducadora, um sino de meditação era tocado com o intuito de acalmar o grupo. Foram falas frequentes:

“Olha só! Como somos muitos não vai dá pra todo mundo responder, mas uma hora uns respondem, outra hora outros respondem. [...] Não precisa ficar chamando “Tia” é só levantar o dedo. [...] Quem quiser falar é só levantar o dedo. [...] Você que levantou o dedo, pode falar! [...] Sempre que eu tocar esse sino é porque eu preciso da atenção de vocês. [...] Gente, quem tá em pé senta o bumbum no chão para o amigo poder ver também. [...] Levanta a mão. Quem estiver falando gritando eu não vou dar a vez. [...] Ouvir a resposta do amigo pode ser legal porque ele pode falar uma coisa que você não sabe. [...] Pessoal, aqui no museu a gente tem que falar mais baixinho. Lembra do que a Roberta combinou com vocês? Então a gente precisa falar baixinho ta bom? Porque quando a gente fala alto faz um barulhão e

aqui também tem outros visitantes de outros países, ou do Brasil, ou do Rio de Janeiro mesmo que visitam a gente.”

Como explicitado anteriormente, a prática de usar o sino foi sendo cada vez menos utilizada ao longo do período acompanhado. Assim, as crianças passaram a tecer seus comentários mais livremente durante a exposição. Existe também uma grande preocupação em deixar claro para as crianças as regras de comportamento no espaço. No início da visita, sempre há a roda de combinados. Nela, evita-se dizer a palavra “não”, sendo substituída por uma reflexão das próprias crianças sobre como devem se comportar e por quê.

Arteducadora: Antes de a gente entrar, eu queria fazer três combinados sobre comportamento com vocês, tá bom? [...] **Criança:** Não pode gritar! [...] **Arteducadora:** Vamos ver se vocês me ajudam! Deixa eu perguntar o primeiro combinado: Como é que a gente deve falar dentro do museu? [...] **Crianças:** Baixinho (respondem gritando) [...] **Arteducadora:** Vamos ver se todo mundo entendeu? Todo mundo vai falar baixinho. (arte educadora fala com tom de voz baixo). Quem entendeu põe o dedão pra frente assim ó (arte educadora faz sinal de positivo com a mão e as crianças imitam). Maravilha! Segundo combinado: Como é que a gente vai caminhar dentro do museu? [...] **Crianças:** Devagar! Em silêncio! Com a mão pra trás! [...] **Arteducadora:** Devagar. Todo mundo vai caminhar devagar. Quem concorda põe o dedão pra frente (arte educadora e crianças novamente fazem sinal de positivo). Uhulll! Agora o terceiro combinado: Como é que a gente vai deixar as nossas mãos dentro do museu? [...] **Crianças:** Assim ó (criança coloca as duas mãos nas costas). Assim pra trás. [...] **Arteducadora:** Olha, eu vou contar uma coisa pra vocês, não precisa ficar pra trás não. Mas a gente só vai poder botar as mãozinhas no quadro quando eu ou a Renata falarmos que tá na hora, porque no museu quase todo a gente não pode tocar nos quadros nem nas esculturas. [...] **Criança:** Por causa que tá molhado. [...] **Arteducadora:** Não é porque estão molhados, não. Quem tem outra ideia? Por que não pode botar a mão? [...] **Criança:** Porque pode cair [...] **Arteducadora:** Porque pode cair. O que mais? [...] **Crianças:** Porque pode quebrar. Aí a gente vai ter que pagar [...] **Arteducadora:** É... [...] **Criança:** Pode desmontar. [...] **Arteducadora:** Pode desmontar. O que mais? [...] **Criança:** É... Se a tinta tiver assim... Um pouquinho, né... Assim, molhadinha sabe? O quadro pode cair no chão e molhar o chão. [...] **Criança:** E borrar. E ficar a marca da mão. [...] **Arteducadora:** Olha, eu vou contar pra vocês: Todos os quadros que estão aqui não estão molhados, estão secos. E o que aquele amigo falou ali é verdade, mesmo quando o quadro tá seco, a marca da nossa mão fica nele porque tem um pouquinho de suor, um pouquinho de sujeira e isso fica no quadro. E com o tempo, naquele lugar onde ficou a sujeira, a tinta pode descolar e cair do quadro. Por isso que a gente pede pra não tocar. Tá combinado? [...] **Crianças:** Sim! [...] **Arteducadora:** Então, vocês acham que estão prontos pra começar a visita? **Crianças:** Sim! [...] **Arteducadora:** Então, eu vou pedir pra professora dividir vocês em dois grupos. Um grupo vai trabalhar comigo, Roberta. Um grupo vai trabalhar com a Renata que estava tirando foto de vocês. Então, a professora vai dividir vocês. Vocês vão ver a mesma coisa só que enquanto uns descem os outros sobem e quando uns sobem os

outros descem. Combinado? [...] **Criança:** É a mesma coisa! [...] **Arteeducadora:** É a mesma coisa!”

Observando esses diálogos, vemos que a mediação deve oportunizar propostas em que as expressões individuais possam vir a emergir com frequência como campo de possibilidades para a criação em grupo, instigando o valor da opinião individual para a crítica coletiva. Tais propostas podem proporcionar uma visita mais “barulhenta”, porém cheia de significados advindos da construção coletiva sobre os objetos expostos.

O objeto, também tido como elo fundamental no processo de aprendizagem nos museus, proporciona encontros que buscam a construção de sentidos por meio da observação. Nesse sentido, o MIAN busca desenvolver um olhar curioso e sensível acerca das coisas do mundo retratados nos mais diferentes temas da arte naíf. Para tanto, o museu desenvolve seus roteiros levando as crianças a utilizar a imaginação, a criatividade por intermédio da observação, da brincadeira, do jogo e do faz-de-conta.

As obras expostas no museu já possuem um viés estético que costuma atrair o público infantil, com o uso de muitas cores e a retratação de temas populares. Nesse sentido, o MIAN aproveita esse enfoque para estimular nas crianças um sentido de apropriação sobre a arte e sobre o museu. As crianças, assim como o fundador do museu que colecionava arte naíf, relataram ter suas coleções particulares:

“Eu tenho coleção de lego. [...] Eu de carrinhos. [...] Tenho coleção de barco. [...] De bola.”

Ao aprenderem sobre a forma livre e autônoma de pintar dos artistas naífs, as crianças também se demonstram familiarizadas:

“Ele aprendeu a pintar sozinho igual eu aprendi andar de bicicleta. [...] Viu Tia Inês, eles pintam o que eles querem.”

Nas especificidades relacionadas às atividades pedagógicas para os grupos de educação infantil, vemos que a falta de variedade na oferta e a falta de reformulação das mesmas ao longo do período de exposição comuns em muitas instituições não é um problema recorrente no MIAN. A instituição apresenta propostas variadas de atividades, e a cada mudança de exposição novas atividades são formuladas visando ao dinamismo e à adequação das atividades propostas.

Enquanto crianças mais novas (0 a 3 anos) têm a necessidade de experiências mais táteis, crianças um pouco mais velhas (4 a 6 anos) se empenham em desenvolver o raciocínio lógico por meio de jogos. Contudo, para todas as etapas

compreendidas no período da educação infantil, devem-se propor atividades lúdicas que estimulem o uso dos cinco sentidos, estabelecendo uma relação profunda na experiência museal que acione o repertório de conhecimentos anterior da criança junto às impressões e às percepções vividas no museu, lhes permitindo criar sentidos e conexões capazes de gerar novos significados que ampliarão seu repertório de conhecimento. O MIAN realiza essas relações nas mediações por meio de diálogos, questionamentos, brincadeiras e contações de histórias como:

“Vamos fazer uma roda em volta dessa escultura e ver quais animais vocês conseguem encontrar? [...] Como será o som disso que está no quadro? [...] Me aponta um lugar desse quadro que você já foi. [...] O que você reconhece que tem lá? [...] Vamos olhar para o quadro e vê se a gente quer falar alguma coisa sobre ele, o que vocês veem? [...] O que está acontecendo? [...] Esse mundo tá meio maluco, por que será que as casas estão voando e as árvores também? [...] O que vocês acham difícil de ser verdade nesse quadro e por quê? [...] Essa índia cabe dentro dessa casa? [...] Como você acha que esse artista conseguiu fazer isso? [...] Vocês acham que nesse quadro tava calor ou frio? [...] Vocês já foram a uma festa parecida com a desse quadro? [...] Vocês sabem que aparelho de música é esse pintado aqui? [...] Que música vocês acham que poderia estar tocando? [...] Quem quer contar uma história para o que está acontecendo nesse quadro? [...] Por que você acha que é isso? [...] Alguém me ajuda a descobrir o que são esses três pontinhos no quadro? Nunca consegui descobrir o que é. [...] Vamos olhar esse quadro: esse barco vai conseguir passar embaixo dessa ponte? [...] É possível o homem ser maior que esse prédio? [...] Esses quadros foram pintados por um artista que tem um nome difícil, vocês conseguem falar junto comigo: Henri Rousseau? [...] Nesse quadro do museu que nós estamos, a gente pode imaginar que estamos pintados ali dentro e estamos entrando aqui! [...] Nesse quadro tem uma coisa que Vinícius de Moraes gostava muito, quem descobre? [...] Podemos imaginar as histórias que esses quadros contam pra gente. [...] Quem quer contar uma história diferente do amigo? [...] Quem achou que é outra coisa diferente do amigo? [...] Como vocês veem isso quando andam na rua? É como está no quadro? [...] O céu fica dessa cor quando está em qual parte do dia? [...] Vocês acham que essa música (arteducadora coloca um samba no tablet) poderia estar tocando nesse lugar? Vamos nos imaginar dançando dentro desse quadro. [...] Que lugar é esse? Como você sabe? O que você viu que te fez saber que é lá? [...] Alguém tá reconhecendo essa praia? [...] Olhando esses quadros das pessoas na praia de Ipanema, quem você escolheria para ser a sua “garota de Ipanema”? [...] Se você pudesse dar um nome para esse quadro, qual seria? [...] Quanto tempo você acha que levou pra pintar esse quadro? [...] Quais são os quadros maiores, menores, médios? [...] Vamos criar um nome para essa mistura de animais? [...] Você acha que o Galvão, o artista naif que pintou esse quadro, de um jogo no Maracanã, o coração dele batia por qual dos dois times, Flamengo ou Fluminense? Por quê? [...] A camisa desse menino é de qual time? [...] Vamos imaginar que ele pegou essas flores. Como fica o tamanho? [...] Observando esses quadros, quais cores têm parecidas? [...] Quando vocês andam pelo bairro de vocês existem prédios tão coloridos? Que cores vocês veem? [...] Vamos contar comigo quantos quadros que têm aqui que foram pintados pela mesma pessoa? [...] Vamos tentar descobrir coisas iguais nesse quadro? [...] Que cor essa artista naif pinta as

montanhas? [...] Tem um bichinho que essa artista gosta muito e pinta em todos os seus quadros, vamos descobrir qual é? [...] Pela cor do céu está de dia ou de noite? [...] Que instrumentos musicais vocês conhecem que estão nesse quadro? Vamos fazer uma bandinha de museu? Do que a gente precisa numa banda? [...] Tem alguma música que vocês gostam pra gente tocar? [...] Eu sempre imagino que nesse quadro estava tocando essa música, vocês cantam comigo? [...] Vamos fazer uma brincadeira? Vou dar pra vocês as cartas desse jogo que se chama LINCE e eu quero ver quem acha nesse quadro gigante as imagens que estão nas cartas.”

Todo esse trabalho de mediação traz importantes respostas das crianças, expressas nas mais distintas formas; respostas que vão adquirindo significado para todos os conteúdos apreendidos ao longo da visita. Nesse sentido, é importante adotar práticas de acompanhamento do trabalho de mediação que possibilitem às instituições pesquisas de público que investiguem aquilo que as crianças olham, como olham dentro do museu (mesmo que não sejam as obras) e o que não lhes desperta o interesse.

Entendemos que uma prática avaliativa que tenha as crianças como índice de apontamentos para possíveis mudanças apresenta certa dificuldade de implementação, uma vez que há a escassez de funcionários que necessitam dar atenção a todo o grupo no momento da visita. Assim, torna-se mais recorrente o uso de questionários dirigidos apenas aos professores. Nessa perspectiva, esperamos que esta pesquisa contribua com o estímulo a esse tipo de prática avaliativa, não apenas no MIAN, mas também nas demais instituições museológicas, no sentido de ter as crianças como índice de apontamentos principal para o norteamento e formulação de seus programas educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta pesquisa certos da incompletude do tema diante das diversas possibilidades de investigação e aprofundamentos concernentes à inclusão do público infantil nos espaços museológicos.

O tema de pesquisa provido junto ao Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS), surgido após análise das relações entre cultura e educação, durante a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a partir da prática de trabalho junto aos alunos da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), teve como objetivo investigar a inclusão do público de educação infantil nos programas educativos dos museus de arte, levando em consideração o potencial transformador desses espaços museológicos, que podem proporcionar grandes contribuições nessa etapa do desenvolvimento humano.

Historicamente, o conceito e o olhar sobre a infância modificaram-se ao longo dos anos, influenciando diretamente as políticas públicas voltadas para o atendimento às suas especificidades. Analisando as reflexões acerca da história da infância no país, no que tange à garantia de direitos, podemos perceber que sua concepção foi sendo modificada ao longo da história até chegarmos à compreensão dos dias atuais, considerando seu processo mutatório.

Em relação à concepção de infância adotada na pesquisa, compreendo-a enquanto etapa da vida humana, na qual os sujeitos encontram-se constantemente com realidades distintas a serem apreendidas, absorvendo e reformulando valores e estratégias que propiciam a formação da sua identidade pessoal e social. Para esse processo, contribuem a família, as relações escolares, as relações entre pares, as relações comunitárias e as atividades desempenhadas. Essas interações ocorrem em diversos espaços que propiciam novos aprendizados, seja ele formal, não formal ou informal, levando as crianças a se posicionarem diante do mundo absorvendo, construindo e produzindo saberes e práticas culturais no contexto social no qual estão inseridas.

A realização da pesquisa proposta se justificou mediante a necessidade de se pensar espaços de inclusão para o público de educação infantil que visem ao estímulo de seu pleno desenvolvimento, considerando suas especificidades e capacidades de observação, cognição e criação em todos os aspectos, inclusive os culturais, ocorridos com grande plenitude em locais onde acontecem os processos de educação não formal. Nesse sentido, temos os museus como locus privilegiado de estímulo aos

processos de aprendizagem não formal que ao longo da história tiveram sua potência reduzida por terem sido utilizados como espaços segregadores destinados às elites.

Entretanto, a concepção de museus que delineia os objetivos dessas instituições nos dias atuais entende que a aquisição de conhecimentos que pode ocorrer nas exposições é concebida por meio do processo pelo qual as experiências vividas no espaço museal são assimiladas com vivências anteriores e posteriores à visita, ou seja, o que fica retido na memória por ter tido valor significativo pessoal. Esse tipo de aprendizagem, característico dos espaços onde ocorrem processos de educação não formal, envolve três dimensões da experiência humana: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. Assim, o potencial educativo dos museus decorre da comunicação de conteúdos variados, apresentados de forma dinâmica e interativa. Dessa forma, a emoção e a imaginação são elementos fundamentais.

Diferentemente de analisar a socialização das crianças apenas considerando a influência com ações de interação com adultos, esta pesquisa priorizou o estudo sobre as formas de desenvolvimento infantil ocorridas pela interação entre pares nos museus por meio das negociações com adultos (professores, arteducadores) em um estudo com e sobre crianças. A criança é entendida como um ator socializado que experimenta o mundo social do museu e tantos outros em sua totalidade.

Percebendo a função social dos museus e a arte como principal ferramenta de trabalho para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do público específico de educação infantil, esta pesquisa propôs um diálogo interdisciplinar a fim de contribuir com reflexões importantes, sobre as temáticas de educação, arte e museus. Entende-se que os museus de arte podem vir a desempenhar papel fundamental como espaços possíveis para a realização dessa relação, uma vez que possuem em seu acervo obras das diversas artes. Nesse sentido, no ato de contemplação, não se deve deter apenas na beleza dos objetos, mas na promoção da emoção e da interpretação crítica acerca dos patrimônios ali expostos, a partir de um trabalho consistente de mediação que desenvolva propostas educativas para tal.

Dessa maneira, para melhor dimensionar os trabalhos, o Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil (MIAN), situado no Rio de Janeiro, foi considerado o mais adequado para servir ao presente estudo devido à pertinência das atividades educativas desenvolvidas e, também, graças à sua importância no panorama nacional e internacional no que tange a esse tipo específico de arte.

O estudo de caso de abordagem qualitativa desenvolvido na referida instituição – por intermédio de observações, entrevistas e análises documentais –, junto ao

quadro de referência conceitual construído ao longo desta dissertação, teve como objetivo responder às seguintes questões: (i) Quais relações teóricas que se podem estabelecer entre os conceitos de infância, arte e educação em museus para o aperfeiçoamento das ações educativas desenvolvidas em museus de arte?; (ii) Como ocorrem as formas de interação do público de educação infantil em visita ao Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil?; (iii) Quais metodologias são utilizadas para estimular o olhar sensível do público infantil nessa instituição?; (iv) Como esse museu de arte tem contribuído para a inclusão do público infantil nos espaços museológicos?

Como resultado de tais questões, foi possível perceber que as interações ocorrem de forma variada entre os diferentes agentes presentes na visita. Durante o desenvolvimento das atividades educativas no MIAN, foi comum detectar, nas interações entre pares, com as arteducadoras e com a exposição, sentimentos de emoção no público infantil, como a excitação, o encantamento, a curiosidade e o divertimento.

Pode-se corroborar, nesse sentido, a afirmativa de Walon (1968), de que as atividades em que a emoção é nutrida ocorrem em meios eminentemente sociais pelo efeito que causam um no outro. Nessas situações, foi possível notar que por muitas vezes se apagava em cada criança a noção de individualidade e ocorria uma comoção, compartilhamento da emoção em meio ao grupo durante a visita – por meio de jogos, danças e outros ritos, as crianças realizam, simultaneamente, gestos e atitudes, entregando-se ao mesmo ritmo, à mesma emoção. Assim, os indivíduos fundem-se nos grupos por suas disposições mais íntimas, mais pessoais. Segundo o autor, a importância desse ato na infância reside no aumento de possibilidades de interação com o meio, que permitem pelo fruir das emoções o acesso ao universo simbólico da cultura.

A maioria do público de educação infantil observado nas visitas encontrava-se no estágio do personalismo, faixa etária de três a seis anos de idade. Segundo Wallon (1968), a tarefa central nessa fase é o processo de formação da personalidade com forte predominância de relações emotivas. Proporcionar esse tipo de interação durante essa etapa do desenvolvimento infantil é fundamental para a construção da consciência de si que se orienta de uma nova – com o interesse da criança pelas pessoas. Por meio da linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que se apresenta concretamente à percepção. Com o constante exercício de interpretação das obras naïfs, o uso da linguagem foi estimulado de forma a realizar a representação das coisas que existem ou que poderiam existir, segundo a

visão particular desses artistas, fazendo com que as crianças se exprimissem, fixassem e analisassem o presente e o ausente.

A interação com as arteducadoras e com a exposição ocorre de forma frequente, todavia é comum a falta de interação com os professores durante a realização da mediação nas visitas. Nesse aspecto, é importante salientar a necessidade de melhorias na formação de professores, no que tange ao desenvolvimento dos aspectos culturais e artísticos no trabalho com educação infantil. Cabe, também, à equipe dos setores educativos dos museus desenvolver programas que estimulem o professor a estabelecer parcerias com as instituições, conhecendo suas propostas educativas, objetivos, especificidade do acervo etc.

No que diz respeito ao desenvolvimento das metodologias utilizadas pela instituição, percebeu-se a preocupação em incluir no roteiro de visita atividades lúdicas instigadoras da imaginação infantil por intermédio de atividades com jogos, músicas e brincadeiras que estimulassem a afetividade, a motricidade e a cognição. Nesse sentido, Wallon (1968) identifica o sincretismo como a principal característica do pensamento e percepção infantil, que resulta da globalidade da atividade mental que percebe e representa a realidade de uma forma indiferenciada, em que se misturam aspectos fundamentais, como o sujeito, o objeto pensado, os objetos entre si e os vários planos do conhecimento. Foi possível perceber tais aspectos entre as crianças que, em suas narrativas de interpretação das obras, descreviam e inventavam histórias como se estivessem dentro dos quadros, fazendo parte das cenas retratadas.

O autor em questão argumenta que, nessa categoria de pensamento sincrético, ocorre a prevalência de critérios emotivos sobre os lógicos na seleção dos temas com que se ocupa a atividade mental. Essa impregnação emotiva se faz presente também nas definições e explicações do real. Nesse aspecto, o autor salienta que, ao mesmo tempo em que o sincretismo constitui um obstáculo para o conhecimento objetivo do real para o público infantil, há terrenos da atividade humana, como a criação artística, em que essa categoria de pensamento é fundamental.

Portanto, a arte como estimuladora da formação do olhar sensível torna-se fundamental nessa etapa do desenvolvimento, propiciando, por intermédio de estímulos afetivos e/ou emotivos, diversas formas de interpretar e compreender o mundo e estimulando formas de se colocar como indivíduo coletivo e participativo que expressa seus desejos, emoções, pensamentos e opiniões perante o grupo.

Sabemos que, por muito tempo, e ainda hoje, acredita-se na não apropriação da arte pelo público infantil para a compreensão e a captação da complexidade que se

pode expressar. Guerra e Picosque (1998) alertam para o fato da importância da mediação nesse processo de apreensão da arte pelo público infantil: não basta apenas estimular o olhar cognitivo, é preciso promover experiências que os deixem abertos para os sentidos, as sensações e os sentimentos, despertando sua imaginação e percepção. Propor atividades de leitura de obras de arte significa mediar, dar acesso, instigar o contato mais sensível, ampliando as possibilidades de produção de sentido em um processo de construção interna que não pode ser restrito a atividades triviais como apenas perguntas e respostas. É preciso, também, criar situações em que o olhar, o ouvir, o cheirar, o sentir possam ser práticas frequentes.

Analisando as metodologias adotadas no MIAN, percebe-se que há atividades criativas que fogem ao contexto tradicional das instituições museológicas, como a criação de um bloco carnavalesco de crianças, atividades com música e som, atividades motoras de dança e estátua, dentre outras. Contudo, avaliar e reformular suas práticas é um exercício constante que pode trazer metodologias que explorem cada vez mais, na experiência museal, o uso dos sentidos para esse público.

Nesse aspecto, Gurra e Picosque (1998) alertam que é essencial perceber a criança em sua totalidade, para que, em seu desenvolvimento, a percepção aja como uma fusão entre pensamento e sentimento, que permita significar o mundo, pois estar atento ao mundo é um constante despertar. Portanto, propor situações de aprendizagem em artes nas mais diferentes faixas etárias implica promover situações de estranhamento, percepção, reflexão e produção.

A brincadeira é uma prática presente em todas as mediações realizadas pelo MIAN, pois a instituição percebe que a brincadeira é a forma como as crianças compreendem e criam cultura. Também, por meio dela, podem se apropriar da arte. A imaginação desenvolvida pelo ato de brincar infantil não repete formas de combinações iguais ou impressões isoladas das diversas experiências vividas anteriormente. Na verdade, a imaginação utilizada nas brincadeiras constrói novas séries de pensamento, raciocínio e percepção.

Concorda-se com a afirmativa de Oliveira (2011) de que o maior valor que os museus podem ter para o público infantil, independentemente de sua tipologia, é a possibilidade de neles as crianças expandirem sua imaginação e, assim, investigar cada vez mais a fundo os sentidos dos objetos expostos, estimulando o sentimento de admiração pelas coisas do mundo. Contudo, foi adotado, nesta investigação, outro grande valor que os museus podem ter para esse público: a divulgação de pesquisas sobre o tema.

A literatura e o resultado de pesquisas sobre a acessibilidade do público infantil nos espaços museológicos ainda não são frutos de grande publicação no meio acadêmico. Essa situação se reflete na falta de preparo que algumas instituições ainda apresentam na recepção a esse público.

Constatou-se que o MIAN, em muito, tem contribuído sobre o pensar da inclusão infantil em museus com a oferta de uma proposta educativa que contemple suas especificidades. Entretanto, essa não pode ser uma ação pensada apenas pelos setores educativos das instituições. Na verdade, é preciso uma prática de estudos que pensem a inclusão dos diferentes públicos durante a concepção de todas as etapas do processo museológico, principalmente no que tange à linguagem e à montagem das exposições.

No próprio MIAN ainda existem alguns problemas: o público infantil não pode frequentar o terceiro andar do museu (mezanino) por questões de segurança, além da dificuldade de utilizar a bancada com jogo eletrônico naif pela altura inapropriada. Essa é uma constante nos demais museus que ainda não pensam a inclusão e a acessibilidade dos diversos públicos em seus espaços internos e externos, pois falta divulgação de pesquisas, e as medidas implementadas são paliativas.

Conclui-se, portanto, que a função educativa dos museus é pautada pelas relações que estabelecem com os diferentes públicos e pelos meios que utilizam para implementar essas interações. Por conseguinte, os museus precisam estar comprometidos com a formação autônoma dos indivíduos, para que, por meio dessas interações, possam privilegiar a perspectiva do desenvolvimento do ser humano, instrumentalizando-o a buscar avanços para a sua vida e para a sociedade.

“Não gostaria de ser homem ou de ser mulher se a impossibilidade de mudar o mundo fosse algo tão óbvio quanto é óbvio que os sábados precedem os domingos. Não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constatasse e em torno de que nada se pudesse discutir. Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites.”(FREIRE, 2001).

REFERÊNCIAS

ALLARTS GALLERY. Concept. Disponível em: <allartsgallery.com/pt-PT/naif>. Acesso em: 9 dez. 2013.

ALVES-MAZZOTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ARROYO, Miguel González. Pedagogias em movimento o que temos a aprender dos movimentos sociais? Currículo sem Fronteiras, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Maria Cristina Monteiro P. de. **Instantâneos da visita**: a escola no Centro Cultural. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org). **História social da infância no Brasil**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAZELLI, Sibeles; COIMBRA, Carlos Alberto Quadros. Avaliar as ações educativas em museus: como, para quê e por quê? In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE DE EDUCADORES EM MUSEUS E CENTROS CULTURAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1., 2007, set.17-18: Rio de Janeiro, RJ. *Anais...* p. 165-187. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010. 352p. - (Coleção FCRB Aconteceu; 10). ISBN: 978-85-7004-301-6

CAZELLI, Sibeles; MARANDINO, Martha; STUART, Denise. Educação e comunicação em museus de ciência: aspectos históricos, pesquisa e prática. In: GOUVÊA, G; MARANDINO, M; LEAL, M. C. (Org). **Educação e museu**: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro: Access, 2003.

CAZELLI, Sibeles, VERGARA, Moema. O passado e o presente das práticas de educação não formal na cidade do Rio de Janeiro In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1., 2007: Niterói - RJ. *Anais...* Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007. 1 CD-ROM.

CHAGAS, Mário de Souza; STORINO, Claudia M. P. Os museus são bons para pensar, sentir e agir. In: **Revista Musas**. Vol 3, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**. O direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

COIMBRA, Carlos; CAZELLI, Sibebe; FALCÃO, Douglas; VALENTE, Maria Esther. Tipos de audiência segundo a autonomia sociocultural e sua utilidade em programas de divulgação. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, jan./mar., n. 188, p. 113-124, 2012.

CORRÊA, Mariza. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org). **História social da infância no Brasil**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CORSARO, William. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares em Crianças. Tradução Ana Carvalho, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/texto.pdf>. Acessado em: 29 de setembro de 2013.

CONSELHO INTERNACIONAL DOS MUSEUS-ICOM. Código de Ética para Museus. 2004. Disponível em <<http://www.icom.org.br/cogdigoethicalCOM2006.pdf>>. Acesso 13 de fevereiro de 2013.

CROATIAN MUSEUM OS NAÏVE ART. Naïve Art. Disponível em: www.hmnu.org/en/naiva.asp. Acessado em: 07 de dezembro de 2013.

CURY, Marília Xavier. **Os usos que o público faz dos museus** - A (re)significação da cultura material e do museu. Musas (IPHAN), MinC:IPHAN:DEMU, 2004.

CURY, Marília Xavier. Exposição – uma linguagem densa, uma linguagem engenhosa. In: VALENTE, Maria Esther Alvares (Org.). **Museus de Ciência e Tecnologia** – interpretações e ações dirigidas ao público. Rio de Janeiro: MAST, 2007.

DANTAS, Heloysa. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: La Taille, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceptos claves de museologia**. ICOFOM, 2010.

FAGUNDES, Valda de Oliveira; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Mas isso é museu? Como museus sem paredes enfrentam o desafio da educação museal. In: **Revista Museologia e Patrimônio**. Vol 5, nº1, 2012.

FARIA, Ernesto. Dicionário Escolar Latino-Português. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf>> Acessado em: 01 de maio de 2013.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância: história e política**. 2ª ed. Niterói: Editora da UFF, 2011.

FINKELSTEIN, Lucien. **Brasil Naïf – Arte Naïf: Testemunho e Patrimônio da Humanidade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Novas Direções, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUGARELLI, Gabriela Ramos. Articulações entre educação e museologia e suas contribuições para o desenvolvimento do ser humano. **Revista eletrônica do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio** - PPGMUS UNIRO/MAST. Vol.04, nº 2 - 2011.

GALLERY OF INTERNATIONAL NAÏVE ART. What is Naïve Art?. Disponível em: www.ginagallery.com/asp/WhatIsNaiveArt.asp. Acessado em: 08 de dezembro de 2013.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil** / Izabel Galvão – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. **Los museos y sus visitantes**. Gijón, Espanha: Ediciones TREA, 1998.

KAPPEL, Dolores Bombardelli; AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância: história e política**. 2ª ed. Niterói: Editora da UFF, 2011.

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. A Análise da Parceria Museu-Escola como Experiência Social e Espaço de Afirmação do Sujeito. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina. (orgs). **Educação e Museu: A Construção Social do Caráter Educativo dos Museus de Ciência**. Rio de Janeiro: Access Editora, 2003.

KUHLMANN, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UFSC, 2011.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org). **História social da infância no Brasil**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org). **História social da infância no Brasil**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Maria Isabel. Museu, Crianças e Brincadeira: Combinação possível? In: ALMEIDA, M. T. P. **O brincar e a brinquedoteca: positivities e experiências**. Fortaleza: Premium, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARANDINO, M; ALMEIDA, A. M.; VALENTE, M.E.A. (Org.) **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org). **História social da infância no Brasil**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org). **História social da infância no Brasil**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NAÏVE ART GALLERY. About Naive Art. Disponível em <www.naiveartgallery.com/?page_id=163> Acesso em: 09 de dezembro de 2013.

NATIONAL GALLERY OF VICTORIA. Henri Rousseau. Disponível em <www.ngv.vic.gov.au/orangerie/stylesb.html> Acesso em: 08 de dezembro de 2013.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância: história e política**. 2ª ed. Niterói: Editora da UFF, 2011.

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.

PARDAL, Maria Vitoria de Carvalho. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância: história e política**. 2ª ed. Niterói: Editora da UFF, 2011.

POLY, 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**. Vol 4, 2006.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. Biblioteca Básica de Ciências Sociais. Serie 2. Textos; v.7. São Paulo/SP. 1991.

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. GT 14, 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, outubro. 2003.

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

REIS, Maria Amélia de Souza; PINHEIRO, Maria do Rosário. Para uma pedagogia do museu: algumas reflexões. **Revista Museologia e Patrimônio**. Vol II nº.1. jan-jun, 2009. Disponível em: <<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.36br/index.php/ppgpmus>> Acessado em 02 de março de 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, O Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org). **História social da infância no Brasil**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Maria Célia T. Museu e Educação: conceitos e métodos. In: Artigo extraído do texto produzido para aula inaugural do Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, proferida na abertura do Simpósio Internacional "Museu e Educação: conceitos e métodos", realizado no período de 20 a 25 de agosto de 2001.

SARMENTO, Jacinto Manuel. Imaginários e Culturas da Infância (2002). Disponível em:<www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 06 de setembro de 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; Barra, Sandra (2002). Os saberes das crianças e as interações na rede. Disponível em<<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/1art14.doc>> Acesso em: 30 de setembro de 2013.

SCHEINER, Teresa. As bases ontológicas do Museu e da Museologia. In: **Symposium Museology and Philosophy**. ICOM/ ICOFOM. ICOFOM STUDY SERIES – ISS 31. Munich, Germany: Museums-Pädagogisches Zentrum, 1999.

SILVA, Maria Cristina de Souza e. **Pesquisa de público em museus e instituições abertas à visitação**: fundamentos e metodologia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

SOFKA, Vinos. A pesquisa no museu e sobre o museu. In: **Revista Museologia e Patrimônio**. Vol 2. nº1. 2009.

SOLA, Tomislav. Museology and Identity. ICOM simposium, 1986.

VALENTE, Maria Esther. Educação e Museus: a dimensão educativa do museu. In: GRANATO, M.; SANTOS, C. P. dos; LOUREIRO, M. L. N. (Org.). **Museu e Museologia**: interfaces e perspectivas – MAST Colloquia, 1.ed. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2009, v. 11, p. 83-98. Disponível em: <http://www.mast.br/livros/mast_colloquia_11.pdf>.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

ANEXO I – ROTEIRO DA ENTREVISTA I



Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS) Mestrado em Museologia e Patrimônio

LINHA DE PESQUISA 01 – MUSEU E MUSEOLOGIA

Professora Orientadora – Prof. Dr. Sibele Cazelli

Mestranda – Thamiris Bastos Lopes

QUESTIONÁRIO DE DISSERTAÇÃO

INSTITUIÇÃO: MUSEU INTERNACIONAL DE ARTE NAIF DO BRASIL

1. ASPECTOS HISTÓRICOS

1.1 Quando surgiu o MIAN?

1.2 Como surgiu o MIAN? (fundadores, objetivo, escolha do local, importância no panorama nacional da época)

1.3 Qual o acervo da época? (quantidade de obras, principais artistas, como foi adquirido)

1.4 Quais os momentos marcantes na história do MIAN?

2. ASPECTOS DA GESTÃO E RECURSOS HUMANOS

2.1 Instituição pública ou privada?

2.2 Fluxograma Institucional

2.3 Quando se estruturou o setor educativo do MIAN?

2.4 Como se estrutura o setor educativo do MIAN? (cargos, formação profissional, divisão do trabalho).

2.5 Quando se iniciou o programa de atendimento ao público de Educação Infantil no MIAN? (formação)

2.6 Quem são os profissionais que elaboram os programas/atividades/ações educativas no MIAN? (formação)

2.7 Quem são os profissionais que desenvolvem os programas educativos para o público de educação infantil no MIAN?

2.8 Como a equipe é preparada para receber o público de educação infantil? (estratégias utilizadas, estudos de público, treinamento de mediadores, etc.)

2.9 Como é a estrutura física do setor educativo? (sala de funcionários, sala de atividades para o público, material para atividades, equipamentos audiovisuais, exposições dos trabalhos realizados pelo público de educação infantil que visita o MIAN)

2.10 Há espaços extras? (café, biblioteca, loja do museu, pátio para desenvolvimento de atividades, sala para desenvolvimento de atividades)

3. ASPECTOS DO PÚBLICO (ANO DE 2012)

3.1 Qual o segmento escolar que mais visitou o MIAN no ano de 2012? (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio)

3.2 Qual a frequência de visitas de educação infantil no ano de 2012 (quantidade de instituições públicas e quantidade de instituições particulares)

3.3 No MIAN as exposições são concebidas e montadas pensando a inclusão do público de educação infantil ou esse trabalho é pertinente apenas ao setor educativo? (acervo, montagem das exposições, atividades educativas, pesquisas desenvolvidas, materiais educativos produzidos)

3.4 O que o MIAN pretende provocar no público de educação infantil com o trabalho desenvolvido?

4. ASPECTOS DO ACERVO

4.1 Qual o acervo do museu atualmente? (quantidade, principais artistas)

4.2 Como se dá a política de aquisição para o acervo?

4.3 Qual a importância do MIAN no panorama nacional atualmente?

5. ASPECTOS DAS VISITAS GUIADAS AOS GRUPOS ESCOLARES

5.1 Quais os programas de visita para grupos escolares desenvolvidos no MIAN? (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio)

5.2 Quais os programas de visitas para grupos escolares desenvolvidos especificamente para o público de educação infantil? (roteiros)

5.3 Quais procedimentos ocorrem antes da visita com os professores? (encontro, guia de informações, etc)

5.4 Quais procedimentos ocorrem antes da visita com os alunos? (combinados, roda de conversa, atividades)

5.5 Como ocorre a divisão dos grupos escolares de educação infantil? (quantidade de alunos, quantidade de educadores, quantidade de responsáveis, faixa etária).

5.6 Qual a duração da visita?

5.7 Quais aspectos da exposição são priorizados nas visitas guiadas para o público de educação infantil?

5.8 Como ocorre a avaliação do trabalho educativo desenvolvido em visita ao MIAN com o público de educação infantil? (avaliação imediata, avaliação processual)

6. ASPECTOS DAS DEMAIS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO MIAN

6.1 Além das visitas guiadas em exposições permanentes quais outras atividades educativas o MIAN desenvolve? (colônia de férias, oficinas, etc)

6.2 Quais serviços o MIAN oferece? (cursos, eventos, etc)

6.3 O MIAN desenvolve pesquisas referentes ao tema de arte NAIF?

6.4 Como o MIAN se insere no panorama de pesquisas sobre o público de educação infantil em museus? (disseminação de pesquisas, estudo do público, cursos para professores, confecção de materiais lúdicos, etc.).

ANEXO II – ROTEIRO DA ENTREVISTA II



Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS)
Mestrado em Museologia e Patrimônio
Professora Orientadora – Prof. Dr. Sibeles Cazelli
Mestranda – Thamiris Bastos Lopes

QUESTIONÁRIO

INSTITUIÇÃO: MUSEU INTERNACIONAL DE ARTE NAIF DO BRASIL

7. ASPECTOS HISTÓRICOS

- 1.1 Quando surgiu o MIAN?
- 1.2 Como surgiu o MIAN? (fundadores, objetivo, escolha do local, importância no panorama nacional da época)
- 1.3 Qual o acervo da época? (quantidade de obras, principais artistas, como foi adquirido)
- 1.4 Quais os momentos marcantes na história do MIAN?

8. ASPECTOS DA GESTÃO E RECURSOS HUMANOS

- 2.1 Instituição pública ou privada?
- 2.2 Fluxograma Institucional
- 2.3 Quando se estruturou o setor educativo do MIAN?
- 2.4 Como se estrutura o setor educativo do MIAN? (cargos, formação profissional, divisão do trabalho).
- 2.5 Quando se iniciou o programa de atendimento ao público de Educação Infantil no MIAN? (formação)
- 2.6 Quem são os profissionais que elaboram os programas/atividades/ações educativas no MIAN? (formação)
- 2.7 Como a equipe é preparada para receber o público de educação infantil? (estratégias utilizadas, estudos de público, treinamento de mediadores, etc.)

2.8 Como é a estrutura física do setor educativo? (sala de funcionários, sala de atividades para o público, material para atividades, equipamentos audiovisuais, exposições dos trabalhos realizados pelo público de educação infantil que visita o MIAN)

2.9 Há espaços extras? (café, biblioteca, loja do museu, pátio para desenvolvimento de atividades, sala para desenvolvimento de atividades)

9. ASPECTOS DO PÚBLICO (ANO DE 2012)

3.1 Qual o segmento escolar que mais visitou o MIAN no ano de 2012? (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio)

3.2 Qual a frequência de visitas de educação infantil no ano de 2012 (quantidade de instituições públicas e quantidade de instituições particulares)

3.3 A exposição é concebida e montada pensando a inclusão do público de educação infantil em todos os espaços da instituição, ou ocorre um trabalho de adaptação das visitas ao espaço realizado pelo setor educativo?

3.4 O que o MIAN pretende provocar no público de educação infantil com o trabalho desenvolvido?

10. ASPECTOS DO ACERVO

4.1 Qual o acervo do museu atualmente? (quantidade, principais artistas)

4.2 Como se dá a política de aquisição para o acervo?

4.3 Qual a importância do MIAN no panorama nacional atualmente?

11. ASPECTOS DAS VISITAS GUIADAS AOS GRUPOS ESCOLARES

11.1 Quais os programas de visita para grupos escolares desenvolvidos no MIAN? (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio)

11.2 Quais os programas de visitas para grupos escolares desenvolvidos especificamente para o público de educação infantil? (roteiros)

5.3 Quais procedimentos ocorrem antes da visita com os professores? (encontro, guia de informações, etc)

5.4 Quais procedimentos ocorrem antes da visita com os alunos? (combinados, roda de conversa, atividades)

5.5 Como ocorre a divisão dos grupos escolares de educação infantil? (quantidade de alunos, quantidade de educadores, quantidade de responsáveis, faixa etária).

5.6 Qual a duração da visita?

5.7 Quais aspectos da exposição são priorizados nas visitas guiadas para o público de educação infantil?

5.8 Como ocorre a avaliação do trabalho educativo desenvolvido em visita ao MIAN com o público de educação infantil? (avaliação imediata, avaliação processual)

12. ASPECTOS DAS DEMAIS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO MIAN

6.1 - Além das atividades para o público de educação infantil existem outras atividades educativas desenvolvidas para o público em geral? (colônia de férias, oficinas, apresentações culturais etc.)

6.2 Quais serviços o MIAN oferece? (cursos, eventos, etc)

6.3 O MIAN desenvolve pesquisas referentes ao tema de arte NAIF?

6.4 Como o MIAN se insere no panorama de pesquisas sobre o público de educação infantil em museus? (disseminação de pesquisas, estudo do público, cursos para professores, confecção de materiais lúdicos, etc.).

ANEXO III – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO I



Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS) Mestrado em Museologia e Patrimônio

LINHA DE PESQUISA 01 – MUSEU E MUSEOLOGIA

Professora Orientadora – Prof. Dr. Sibeles Cazelli

Mestranda – Thamiris Bastos Lopes

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Quais metodologias são utilizadas no momento da visita?
(observar diferentes faixas etárias)
- Qual é o comportamento dos alunos nas formas de interação criança – criança / criança – mediador / criança – exposição – mediador?
(observar diferentes faixas etárias)
- Os processos de mediação utilizados contemplam as necessidades do público surgidas no momento da visita?
- Quais atividades são desenvolvidas posteriormente à visita ainda no museu?
(observar diferentes metodologias para diferentes faixas etárias)
- Quais atitudes e reações o público de educação infantil expressa ao término da visita? (considerando a dificuldade da faixa etária em definir sentimentos verbalmente)
- Existe diferença de comportamento entre alunos de educação infantil da rede pública e privada?
- Há diferenças nas formas de interação das escolas que já haviam visitado o MIAN anteriormente?
- Qual é o comportamento dos docentes durante a visita?
(com os alunos, com os educadores do museu)
- Qual a reação dos outros visitantes ao presenciarem o trabalho educativo do MIAN com o público de educação infantil?

- Nas visitas para o público de educação infantil onde há a presença de responsáveis junto à escola, há manifestação dos familiares quanto à possibilidade de retornar ao MIAN em outras ocasiões sem a presença da escola?
- Quais as estratégias desenvolvidas para que os alunos queiram voltar ao MIAN passando de audiência programada à audiência espontânea?

ANEXO IV – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO II



Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS) Mestrado em Museologia e Patrimônio

LINHA DE PESQUISA 01 – MUSEU E MUSEOLOGIA

Professora Orientadora – Prof. Dr. Sibeles Cazelli

Mestranda – Thamiris Bastos Lopes

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

DATA:

HORÁRIO:

RESPONSÁVEL PELO ATENDIMENTO (FUNÇÃO):

ESCOLA:

() Pública () Particular

NÚMERO DE CRIANÇAS:

FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS:

NÚMERO DE RESPONSÁVEIS (especificar: professores, familiares, auxiliares, coordenadores):

ATIVIDADE REALIZADA: (visita guiada, contação de história, dramatização etc.)

- Qual é o “ritual” de chegada? De modo geral, o que se pode dizer sobre o espaço/ o “clima” da visita?
- Há algum procedimento antes da visita com os alunos? (combinados, roda de conversa, atividades)
- Quais são as ações/ metodologias/ programas utilizados no momento da visita? (observar diferentes faixas etárias)
- Qual é o comportamento dos alunos nas formas de interação criança – criança / criança – mediador / criança – exposição – mediador/ criança – professor/ professor -mediador?(observar diferentes faixas etárias)
- Os processos de mediação utilizados contemplam as necessidades do público surgidas no momento da visita?

- Quais atividades são desenvolvidas posteriormente à visita ainda no museu? (observar diferentes metodologias para diferentes faixas etárias)
- Quais atitudes e reações o público de educação infantil expressa ao término da visita? (considerando a dificuldade da faixa etária em definir sentimentos verbalmente)
- Há algo a acrescentar sobre o comportamento de crianças de educação infantil da rede pública e privada?
- O grupo de crianças já visitou o Museu? É possível perceber alguma diferença dos que já visitaram anteriormente?
- Qual a reação dos outros visitantes ao presenciarem o trabalho educativo do MIAN com o público de educação infantil?
- Há alguma manifestação/ fala do grupo (crianças e/ ou adultos) quanto à possibilidade de retornar (ou não) ao Museu sem a presença da escola?
- É possível perceber alguma estratégia por parte do Museu para transformar o grupo de audiência programada para audiência espontânea?