

6. AS CRIANÇAS E O MUSEU DO CEARÁ: UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O ESPAÇO MUSEAL

Núbia Agustinha de Carvalho Santos

Introdução

Os museus têm um potencial social, cultural, artístico e histórico importante para o processo educativo em qualquer nível de ensino. Nessa perspectiva, este artigo objetiva compreender como as crianças de Educação Infantil (EI) leem os objetos do Museu do Ceará (MUSCE) por meio de uma experiência mediadora entre os espaços escolar e museológico, analisando também a especificidade da mediação em termos de adequação a este público. A metodologia norteadora da pesquisa foi de base qualitativa com um enfoque na pesquisa-intervenção. O público selecionado foi uma classe de Jardim II constituído por 27 crianças e professora, da Escola Municipal Antônio Sales, localizada na cidade de Fortaleza. As mães das crianças foram colaboradoras da pesquisa, uma vez que seus filhos instigaram a participação delas nas atividades no percurso da intervenção.

O trabalho de campo ocorreu no segundo semestre de 2009. Foram realizadas três visitas ao espaço museológico, antecedidas por estratégias de mediação (contações de histórias, visitas museais, teatro de fantoches, rodas de conversa com crianças, cartilha da Dorinha, oficina do objeto, pintura coletiva entre mães e filhos). Essas ações museológicas e os recursos mediadores foram registrados em Diários de Campo, fotografias e vídeo, constituindo o material para as análises da intervenção.

Essas ações mediadoras precederam e sucederam as visitas museológicas, cujos registros possibilitaram-me perceber as leituras realizadas pelas crianças sobre os objetos do museu e de outros que fazem parte do universo do cotidiano infantil. Vale ressaltar que as exposições foram escolhidas pelas crianças. Dada a brevidade do texto, destacarei as exposições “Fortaleza: imagens da cidade” e “Padre Cícero: mito e rito”.

Para contribuir com a discussão, o texto faz uma interlocução com os seguintes autores: Benjamin (2002; 1994), no que se refere à arte de narrar e à magia dos livros infantis; De Certeau (2005), que discute o papel da oralidade na formação da criança e também pensa o espaço como um lugar praticado; Bakhtin (1995; 1997), que comprehende a dimensão da palavra enquanto signo ideológico por excelência, cuja relação alteritária é constitutiva de sentidos; Vigotski (1999; 2002; 2006), que encontra subsídios para alargar a reflexão acerca da linguagem e do pensamento na própria linguagem; Ramos (2004), Chagas (2006), Santos (2008) e Leite (2005), que refletem acerca da ação educativa em espaços museológicos. Estas e outras vozes de diversas áreas do conhecimento estarão presentes no desenho deste artigo, que está subdividido em dois tópicos: o primeiro foi intitulado “Museus e educação: uma interação necessária” e traz para a discussão o papel educativo dos museus na formação cultural de crianças; o segundo tópico discute as “Ações mediadoras na escola e no museu entre desafios e descobertas” no processo de mediação, bem como as leituras que as crianças da educação infantil fizeram do museu.

A partir dos aportes teórico-metodológicos e da experiência de campo, buscarei compreender a mediação educativa nos espaços escolar e museológico para a formação das crianças de EI. As ações mediadoras da pesquisa-intervenção oportunizaram diversas leituras às crianças sobre os objetos museológicos, predo-

minando as leituras lúdicas. Aqui retorno a problematizar sobre as leituras que as crianças fizeram do Museu do Ceará a partir de uma experiência de mediação nos espaços escolar e museológico, cuja interação é um assunto presente em todo esse texto.

Museus e educação: uma interação necessária

É importante que os professores de todos os níveis de ensino conheçam os espaços culturais da cidade em que exercem os seus ofícios, para que possam divulgá-los e incluí-los nos seus planejamentos, pois é desde a mais tenra idade que as crianças deveriam desenvolver o exercício da fruição, da reflexão, ampliando o olhar para esse espaço museal, constituído de memória, de história e de arte. Certamente, uma política de articulação entre as Secretarias de Educação e de Cultura poderia possibilitar uma maior aproximação entre museu e escola, porque é importante apropriar-se do patrimônio histórico e cultural que a cidade oferece como uma forma de conhecimento.

Com base nos trabalhos de Santos (2008), comprehendo que o exercício de cidadania faz-se na ação de um trabalho compartilhado entre escola, museu e comunidade. Essa integração entre os espaços escolar e museológico também é considerada por Kramer (1998) – pesquisadora de educação infantil, assídua frequentadora de museus de diversas tipologias – como essencial para a formação cultural. Nessa mesma perspectiva, Bettelheim (1991, p. 143) reconhece a relevância de se visitar as instituições museológicas desde a infância. O autor vê esse espaço como um potencializador da imaginação. Por isso, afirma: “Creio que na infância nunca me cansei das visitas aos museus”. Para este autor, o que mais importa em um museu é a capacidade de instigar na criança a percepção

diante do que vê, dando-lhe liberdade para pensar e observar os objetos da exposição, assombrar-se na cotidianidade da vida e construir conhecimento.

Alargando ainda mais essa importância do espaço museal, trago para a discussão Leite e Reddig (2007, p. 40) que, ao discutirem, no artigo “O lugar da infância nos museus”, fizeram-me pensar por que as diferentes infâncias estão sendo faladas ou caladas nos espaços museológicos. As autoras garantem que “a infância, apesar de muito debatida e legislada, está pouco presente nos museus como acervo”. Nessa mesma direção, Guedes (2003) questiona sobre a ausência das crianças nos discursos museográficos do Museu Histórico Nacional, ao analisar quatro exposições de longa duração desse museu, verificando não somente a falta da criança nos discursos, como também dos objetos referentes à infância.

Foi nessa perspectiva dialógica, coletiva e de reflexão que a pesquisa-intervenção foi realizada no Museu do Ceará (MUSCE) com as crianças de EI. É importante dizer que o Projeto Educativo desse museu, proposto por Ramos (2004), foi inspirado no pensamento freireano acerca da “palavra geradora”. Ramos propõe o trabalho com “objeto gerador”, no intuito de instigar reflexões entre sujeitos e objetos, compreendendo-os na sua historicidade. O referido autor afirma que “tal exercício deve partir do próprio cotidiano, pois assim se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida: conversa entre o que se sabe e o que se vai saber – leitura dos objetos como ato de provocar novas leituras” (RAMOS, 2004, p. 32).

O trabalho com o objeto gerador, anterior à visita ao museu, segundo o autor, provoca o visitante a ser mais reflexivo, no intuito de perceber a carga de historicidade imbricada nesses artefatos.

Assim, a cartilha “As aventuras da Dorinha no Museu do Ceará³⁹” é um recurso provocador de reflexões sobre a história de Fortaleza. Ela traz um pouco sobre a história dessa cidade, a partir dos objetos que estão na exposição “Fortaleza: imagens da cidade”.

A cartilha e o teatro da Dorinha⁴⁰ colaboram para a aproximação entre escola e museu. Esses mediadores impulsionam a aprendizagem sobre o patrimônio histórico e cultural, ampliando a imaginação das crianças menores. As crianças, ao chegarem ao Museu do Ceará, são recebidas no auditório Paulo Freire e convidadas à participação no diálogo entre a boneca Dorinha e o educador do museu.

A partir desse trabalho educativo do MUSCE, propus algumas das ações mediadoras para a pesquisa-intervenção, conforme citei anteriormente. No que se refere às contações de histórias, elas foram contadas várias vezes por mim, pela professora e pelas crianças, dado o interesse destas últimas pelo assunto. As mesmas frases foram ouvidas por nós, ao longo do semestre: “Oh, tia, vamos pro museu”, “Tia, vamos de novo pro museu”, “Quando vamos de novo para o museu?”. As crianças falaram tanto no Museu, na Dorinha e no bode Ioiô⁴¹ que instigaram algumas de suas mães a conhecerem esse espaço. As falas das crianças da educação infantil sobre o desejo de voltar ao museu significam que foi uma experiência boa, por isso querem ir de novo – assim como um bom livro de histórias que escutam repetidas vezes ou brincam diversas vezes da mesma brincadeira.

39 Material didático do Núcleo Educativo do Museu, destinado as séries iniciais do Ensino Fundamental, podendo ser adaptado para a Educação Infantil.

40 É uma personagem que faz parte do Projeto Educativo do MUSCE.

41 Trata-se de um caprino que chegou a Fortaleza com uma família de retirante, na seca de 1915.

Para Benjamin (1994, p. 252-253), a repetição se constitui para a criança a

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

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

Considerando que a linguagem é polissêmica e que o sentido resulta da interação entre o sujeito e os signos organizados socioculturalmente, compreendo que o espaço museológico é constituído por discursos. Ao escolhermos um tema e não outro, um objeto, um artista e não outros, uma determinada museografia e não outra, fazemos falar e calar diferentes vozes. De acordo com Pessanha (1996, p. 32),

[...] o simples fato de fazermos uma seleção, colocando dentro de uma certa sintaxe expositiva de qualquer natureza, faz com que qualquer arranjo, qualquer sistema expositivo museológico, na verdade, seja um

discurso, uma narrativa; algo que nos proponha uma leitura. Ainda que a leitura seja diferente; eu, entrando no museu, leio uma coisa; o outro, entrando, lê, necessariamente, outra coisa; e outro, necessariamente, uma outra. Não importa a mensagem, contanto que jamais se feche completamente, que não só as obras, mas o conjunto delas permaneça aberto a múltiplas leituras.

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

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

Ações mediadoras na escola e no museu entre desafios e descobertas

As ações mediadoras e os recursos não serão aqui separados, ambos se entrelaçam na mediação. Nesse sentido, a Cartilha da Dorinha traz em suas páginas atividades para serem propostas antes e depois da visita, possibilitando a continuidade da reflexão

sobre os objetos do cotidiano ou museológicos. Nas representações infantis acerca dessas propostas, brinquedos industriais dialogavam com artefatos artesanais desenhados por tias, pais, avós das crianças.

A utilização dessa cartilha possibilitou a aproximação entre a família e os filhos, relação esta distanciada pelo ritmo do trabalho na sociedade moderna e pelas novas mídias. A respeito disso, Benjamin (2002), crítico da modernidade, já nos alertava sobre esse distanciamento ao falar do processo de aceleração de industrialização, que subtrai o tempo das famílias, e da “expropriação” de um modo de fabricação artesanal de brinquedo que se mercantilizava.

As narrativas foram uma das ações mediadoras mais potencializadoras de desafios e de descobertas das leituras lúdica, museológica e histórica na pesquisa. Aqui destacarei a cena da narrativa criada por Eliza⁴², após ouvir a história “Um time de escritores que se chamava Padaria Espiritual⁴³”, contada através do teatro de fantoches pela professora e pesquisadora. A criança faz alusão somente a dois aspectos da história supracitada: o nome do escritor e a bandeira⁴⁴ da Padaria Espiritual. Eliza narra manipulando alguns objetos do teatro de fantoches. Observe a seguir:

Eliza – Oiii, o meu nome você já sabe, né? Que é Márcia. Olha, aqui é o meu [inaudível] porque eu tenho o bonequinho que fala a voz do Antônio Sales e eu fico chorando... minha mãe disse que ele era muitooo probre (fecha os olhos) e eu gosto de quem é probre.

42 Os nomes das crianças são fictícios.

43 História criada pela pesquisadora no percurso da pesquisa, inspirada pela história da agremiação literária Padaria Espiritual, criada por Antônio Sales, no final do século XIX.

44 Esse objeto faz parte do acervo do Museu do Ceará.

Pesquisadora– Áí, e por quê?

Eliza – É porque ele não tem nenhum dinheirooo e eu ajudooo.

Pesquisadora - Ah... sei.

Eliza – Ei, aqui é a bandeira. Deixa eu falar um pouquinho da bandeira? [...].

Eliza - Olha, eu sou a sobrinha do Antônio Sales e ele me deu essa bandeira.

Pesquisadora - Que bandeira é essa?

Eliza – Bandeira da Padaria Piritual (Espiritual).

Pesquisadora – Ai, que legal!

Eliza – Áí, quando é antes dele morrer ele me disse: não é para me deixar lavar. Eu tô entregando essa coisa é para você guardar para quando você tiver grande, aprender que eu fui o maior escritor. Áí, ele... domingo ele morreu. Áí eu disse, áí eu ia botar essa bandeira no caixão dele, mas eu não botei por que ele disse pra mim estudar com essa bandeira e também pra mim orar porque, porque é pra mim orar para ele não aparecer e não assustar a voz dele.

(Eliza fica o tempo todo segurando a bandeira, além do fantoche).

A partir do teatro de fantoches apresentado na escola e de outras experiências vividas na pesquisa, Eliza criou a sua narrativa alternando o real e sua capacidade de fantasiar. Na sua primeira fala, ela se apresentou e teve a consciência da diferença entre a ficção e a realidade ao afirmar: “Eu tenho um bonequinho que fala a voz do Antônio Sales”.

Eliza legitimou o seu dizer ao buscar um parentesco com o escritor Antônio Sales. Apropriou-se de uma representação de um objeto que foi da Padaria Espiritual. Contudo, com a morte

do suposto tio, ela foi a escolhida pelo próprio escritor para ser a guardiã do tão propalado estandarte. Para validar sua narrativa, ainda nos informou, isto é, inventou, um suposto dia em que o escritor teria morrido: “domingo”. Logo, fez tal menção como uma forma de reafirmação de uma veracidade para, em seguida, voltar à fantasia. Ao se referir à bandeira, disse que era para colocar em cima do caixão do escritor, afirmando “[...] mas eu não bolei porque ele disse pra mim estudar com essa bandeira e também pra mim orar porque, porque é pra mim orar pra ele não aparecer e não assustar a voz dele”. A menina foi escolhida para ficar com a bandeira porque tinha uma missão: estudar esse objeto. Na heterogeneidade enunciativa, surgem múltiplas vozes sociais que se entrecruzam, entre outras, vozes do discurso religioso.

Podemos perceber nas palavras de Eliza a coexistência de leituras lúdicas e históricas, conforme demonstra a criança-protagonista na sua narrativa. O escritor solicita uma oração, caso contrário pode aparecer do além-mundo para assustá-la com a voz dele. É o que podemos constatar nas palavras de Eliza, que se utiliza de elementos reais (“escritor”, caixão, bandeira, voz do “fantasma”) para legitimar a sua narrativa.

A criança, assim como o adulto, precisa de referências para orientar seu pensamento. A história de fantoches e, principalmente, os objetos instigaram o potencial criador de Eliza. Para Wallon (1968), o ato de comunicar da criança é precedido pelo gesto, que posteriormente acompanha a palavra. Eliza fecha apertadamente os olhos para exprimir a pobreza do escritor. Em seguida, durante a narrativa, apresentou primeiro os objetos, isto é, o boneco e a bandeira, para só em seguida iniciar a narrativa. Wallon afirma que a criança

Não imagina nada sem uma encenação. Não separou ainda de si o espaço que a rodeia. É o campo necessário, não apenas dos seus movimentos, mas dos seus relatos. Pelas suas atitudes e momices, parece fazer um teatro com peripécias de que se lembra, e tornar presentes e distribuir os objetos, as personagens que evoca (WALLON, 1968, p. 189).

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

Outra ação mediadora foi a “Oficina do objeto⁴⁵”, importante no exercício do olhar das crianças para os objetos. Essa ação foi antecipadora das visitas ao MUSCE. Ramos (2004), ao se referir ao trabalho com o “objeto gerador”, reconhece a importância de construção de circunstâncias para que se fale sobre os objetos da vida cotidiana, relacionando-os com outros artefatos também da experiência vivida. Nessa perspectiva, as crianças escolheram objetos de seus cotidianos e trouxeram para a escola – onde compararam uns com os outros, contaram algumas histórias de suas experiências com esses objetos, instigando nos colegas outras leituras sobre esses artefatos. Dentre os objetos levados para a oficina, estão bonecas, jogo didático, celular, espada e outros. Larina, por exemplo, levou um ursinho. Veja a relação de afeto e cuidado dessa criança em relação ao seu objeto: “Eu...

45 Inspirada no *Waskshop* conduzido Mário Chagas: Oficina do Objeto. Ver anais do II Seminário sobre Museus-casas. Rio de Janeiro: Fundação casa de Rui Barbosa, 1998.

quando ele se acorda eu brinco com ele... eu brinco, aí quando for de noite eu boto ele pra dormir e agarro ele...". Essas relações vão constituindo uma história de afetividade sobre as coisas.

Mais outra ação mediadora da pesquisa-intervenção foram as visitas museais, que proporcionaram às crianças de EI a ampliação do processo criador, visto que os objetos museológicos são portadores de múltiplas leituras.

Na exposição “Padre Cícero: mito e rito”, por sua vez, os ex-votos chamaram a atenção da professora e das crianças, encantando-as. Estas correram para ver bem de perto e queriam tocá-los, esquecendo-se que não se pode tocar nos objetos no museu. O educador começou a mediação perguntando e depois explicando o que seria um ex-voto. Após elucidar essa questão, indagou sobre que doença seria aquela representada pelas manchas vermelhas no boneco. Logo, Nara a identificou como sendo catapora.

Wallon (1968), referindo-se à gestualidade infantil, diz que a criança primeiramente mostra, depois conta, antes de poder explicar. Educador e pesquisadora, a partir da materialidade esculpida nos artefatos sobre as doenças e curas das pessoas, procuraram fazer com que as crianças refletissem sobre as múltiplas histórias veiculadas pelos objetos, nas quais saúde e doenças entremeiam-se numa narrativa de fé. O grupo de crianças, focalizado pela mediação, foi alternando seu interesse. Assim, desenca-deou-se uma situação lúdica entre Lívia e Yves, que me convidou a participar, dizendo:

Yves— Tia, ele pegou catapora... Tu pegou catapora, foi? (perguntando para o boneco).

Crianças – Tia, tia... Eu perguntei a ele se ele pegou catapora, tu pegou catapora?

Yves – Peguei, sim.

Pesquisadora – Ele disse que pegou?

Yves e Lívia (gesticulam com a cabeça que sim).

Pesquisadora – O que mais ele disse?

Yves – Ele disse... Só que pegou assim, você pegou catapora? Peguei sim. De quê? De comer sangue e folha. (risos)

Nesse momento, solicitei um tempo de silêncio ao educador, que compreendeu. Segundo Bakhtin (1997), o ato de compreender já é em si dialógico. Nessa escuta, demoramos muito tempo observando risos de um pequeno grupo de crianças sobre os ex-votos. Mediávamos apenas quando elas nos solicitavam para responder sobre alguma coisa. Nesse momento de brincadeira, a mediação era entre as próprias crianças, como podemos perceber nas transcrições. Yves brincou e, ao mesmo tempo, suspendeu a brincadeira, constatando algumas características do boneco, que, por sua vez, despertou a atenção de David e Nara sobre a materialidade dos artefatos ao dizerem se era de madeira ou de pedra. Yves, que observou os detalhes do boneco, convicto, afirmou ser de madeira. Já Lívia insultou o boneco de vários nomes, como podemos ver. Batizou-o de Chico Pezão, riu muito. O tempo todo Lívia apelidou os ex-votos conforme lhe convinha.

Lívia – O que é que você tem seu **bicho véi, feio** (risos)? Óia, aí, tia, ele tá com catapora, né?! Oh, aqui, ó, tá vendo essas **manchinhas**...

Lívia – [...] Tia, eu vou falar com a... **Seu bundão de elefante**. (referindo-se a um dos ex-votos)

Yves – Sou sim... Isso é de verdade. Fui eu que falei (risos). Sou, sim... Acho que sim. (conversando com os ex-votos).

Lívia – Chico Pezão, você é o Chico do pezão?

Yves – Não, é porque o pé dele é assim fino...

Yves – É não, é porque o pé dele é um pouco...

David– É de madeira...

Nara –É de pedra.

Yves– É! Ele é de madeira e...

Lívia –Olha aí, pé do Chulé. (risos)

Nara– É não, é do pum... (risos)

Talita – Se mexe aí, ó. Isso aqui, né?!

Natani– É claro, né?

Tati– Ó, aí, ó, se mexendo (os objetos se movem por estarem suspensos por um fio de náilon).

Yves– Isso daqui, né? É pé fino com um pouquinho de força, aqui ó, como é.

Lívia– Ó a **Bunda de fora**. (risos) E essa daqui, **essa buchuda**. (riso)

Crianças – E essa casa aí?

Educador – Desejo de ter uma casa...

Lívia – Você tem o quê?

Yves – **Ele num tem piroca**, não, ó... (risos)

Lívia – Esse daqui tem, ó... (risos)

Yves: Olha... Tem **dois prego** aqui... (aponta para um boneco).

Lívia –**Esse aqui tem ó...** Aqui a piroca dele ó (risos).

Educador – Não toca, não toca...

Yves – Olha esse boneco aqui, eu passo dele ó!

Como pudemos constatar, os ex-votos aguçaram a curiosidade das crianças, despertaram uma situação lúdica que se entre-cruzou com interesses históricos da mediação. Elas comparavam a falta e a presença de órgãos sexuais em alguns bonecos. Yves observou atento ao modo de fazer dos artesãos, chamando a atenção dos colegas ao se referir aos materiais e formas: madeira, prego, tamanho, fino. Vale ressaltar que esse ex-voto despertou grande interesse entre as crianças e, segundo as mesmas, seria portador de catapora e quase da altura delas. No final da mediação, Yves comparou a sua altura com a do boneco ao dizer: “Olha esse boneco aqui, eu passo dele, ó!”.

O Museu do Ceará, que é por excelência um espaço de história, é apresentado nessa cena como um espaço de diversão para as crianças de Educação Infantil – espaço de escuta das crianças a partir de um trabalho de mediação no qual elas se expressaram com risos, gestos e palavras suscitadas pelos objetos de fé. O sagrado e o profano se encontraram na linguagem infantil. As crianças proferiram palavras que podem ser entendidas pelos adultos como obscenas: “piroca”, “bunda de fora”, “pum”. As crianças riram muito, porque tiveram a liberdade de usar e abusar das palavras, expressando aqui uma leitura lúdica. O educador soube escutar as crianças sem preocupação com o tempo, após uma intervenção nossa.

O espaço do Museu se configurou, assim, num espaço praticado (DECERTEAU, 2005), no que diz respeito ao seu uso, isto é, ao movimento, à dinâmica de construção do saber e do dizer que se fez nesse espaço. A oralidade, que está presente em todos os lugares, deu um acento singular às vozes das crianças no espaço museal. Entre gestos, risos e narrativas, as crianças se posicionaram como sujeitos históricos. De acordo com Bakhtin (1997), as

relações dialógicas são relações de sentidos, constitutivas de linguagem, compreendidas e partilhadas por nós e as crianças nessa cena no espaço do Museu do Ceará.

Outro “objeto-gerador” foi o bode Ioiô, na exposição “Fortaleza: imagens da cidade”. A história do bode foi narrada sob os olhares curiosos e atentos das crianças. Esse caprino faz parte da história cultural de Fortaleza, cidade na qual chegou fugindo da seca de 1915. Ressalto também que a população fortalezense elegera-o vereador na década de 1920, como uma forma de resistência à política local. Uma década depois, o bode boêmio morreu, foi empalhado e doado ao Museu do Ceará.

A narrativa é uma das estratégias de mediação quando se trata do lendário bode Ioiô. A mediação do educador buscou usar uma linguagem que favorecesse a compreensão da criança sobre o significado do objeto. Aqui reside uma das maiores dificuldades das crianças de EI, qual seja, ascenderem à compreensão dos aspectos metacomunicativos envolvidos no discurso museológico.

Benjamin (1994) considerava que o romance fosse pôr fim à narração. Ora, podemos observar que o autor, no que tange a essa questão, equivocou-se. A contemporaneidade não findou a tradição dos contadores de histórias, mas alterou o seu modo de contar. Pode até a ter empobrecido, como diz o autor berlimense. O bode Ioiô é apenas um de nossos exemplos de que as narrativas se atualizam por diversos olhares.

Por fim, numa roda de conversa com as crianças, elaborei a seguinte questão: que objeto elas levariam para o museu? Uma das crianças levaria um gato; outras, brinquedo, moedas, livros, fotos, dentre outros objetos. A roda de conversa continuou com as crianças sobre as histórias dos objetos, de que materiais são feitos e quem são as pessoas que os fazem. No meio dessas per-

guntas, fui interrompida por Eliza, que estava atenta à discussão. Eliza tomou a palavra, mostrando-me os modos de problematizar de algumas crianças de EI.

[...] **de que foi feito cadeira, foi feito de madeira.**
Cadeira de vidro não existe. Mas, cada uma tem uma história, **cada uma tem uma história porque mesa é feito de quê?** De tábua, é assim: oh! **Comida foi feito de quê? De coisa.** Foi feito de fruta ou de comida. **Café foi feito de quê? De coisa.** Mas, mesa são de tábua, não são de comer.

Pesquisadora – Eliza, se você fosse levar um objeto para o museu, que objeto você colocaria no museu?

Eliza – Ah! **Uma máquina de lavar que lá não tem** (gesticulando), ou um **boneco velho... ou um prato ou uma louça...**

Pesquisadora – Por que você colocaria esses objetos no museu, Eliza?

Eliza – Porque... Oh! **Tem gente que nem liga pro museu, só liga pra beber, pra farrear,** aí... aí, eu fui lá... no... o meu avô tem um museu, tem um museu....

Pesquisadora – Como é o nome do museu dele?

Eliza – Avô carec... ô... é... deixa eu falar, Mário! O nome do museu é Museu Carequinha, porque ele é careca.

Pesquisadora – É, e fica onde, o Museu Carequinha?

Eliza – Lá no Maracanaú⁴⁶.

Eliza mostrou no exemplo sua capacidade argumentativa ao formular essas questões, instigada pela mediação. Conforme Vigotski (1999; 2002), quando uma criança formula uma per-

46 Cidade da região metropolitana de Fortaleza.

gunta, está iniciando a organização do pensamento. Eliza procurou problematizar do seu modo sobre a materialidade dos objetos, como também reconheceu que cada objeto tem uma história. Perguntava e respondia com muita rapidez. Comparava as diferentes composições entre os objetos e os alimentos, demonstrando, com isso, que compreendeu o sentido das coisas. Utilizou o “**mas**” com muita clareza de sua função, isto é, oposição.

A partir dessa fala e de outras vividas na pesquisa, é importante refletir sobre essas leituras históricas feitas pelas crianças. Posso afirmar também que leituras múltiplas coexistem no discurso infantil, não havendo entre elas uma separação nítida. A história atravessa as brincadeiras e as brincadeiras atravessam a história. Esta é a matéria da qual as crianças tiram a inspiração para a construção criadora de suas ações.

Nas palavras de Eliza percebemos um indício de uma leitura histórica com problemas que oscilam ainda numa leitura pelo viés tradicional, pois, ao ser indagada sobre o objeto que colocaria no Museu, ela iniciou sua resposta com a exclamação: “Ah!”,- diferentemente das demais crianças, citando até mesmo objetos ausentes no Museu. O termo “velho” apareceu no discurso de Eliza. Embora a mediação não tenha usado essa palavra, a criança, talvez por não encontrar no Museu objetos das vitrines das lojas, pode considerá-lo como um lugar de coisas velhas. Para Eliza, esses objetos citados devem ter um sentido para além da ausência deles no museu, já que os escolheu.

Outras vozes sociais e culturais atravessaram seu discurso ao proferir a frase: “Tem gente que nem liga pro museu, só liga pra beber, pra farrear”. De quem seriam essas vozes ou a quem Eliza dirige a sua voz?

Eliza sentiu necessidade de continuar a falar sobre museus, porém de um museu imaginado por ela: “Museu Carequinha”, cujo nome foi logo explicado como uma homenagem ao proprietário, o seu avô, que é careca. Tal instituição museológica ficaria em Maracanaú. Eliza, com o seu “Museu Carequinha”, desencadeou uma situação lúdica, criando outras histórias museais.

Quanto às leituras que os alunos fazem do museu, o mais importante é pensar o museu como um lugar de construção de memórias e de reflexões, como nos dizem Mário Chagas (2006) e Ramos (2004). Posso também dizer que é um lugar de produções de subjetividades e afetividades, podendo ser também. Exemplificarei a seguir as categorias empíricas da pesquisa.

Leitura lúdica – Compreendo ser a leitura que a criança faz por meio das lentes da cultura lúdica, isto é, das experiências relacionadas à sua realidade social e cultural e que é constituída pelas representações de infância veiculada nos artefatos lúdicos e nas práticas sociais dos grupos infantis. A partir desse acervo e da singularidade vocabular, a criança é capaz de atribuir significados aos mais diversos objetos culturais. Essa leitura foi a que mais esteve em evidência nas vozes das crianças. Os objetos, selecionados pelo olhar infantil, mais destacados nas histórias e nas rodas de conversa foram os ex-votos e o bode Ioiô. As práticas discursivas lúdicas atravessaram, em diversos momentos, as visitas museológicas, sendo negociadas nas mediações pelos seus interlocutores.

Leitura museológica – Compreendo ser a leitura que a criança leva em conta a dimensão discursiva dos objetos e que resulta da apropriação dos recursos mediadores, ou seja, que atenta para o *status* que os objetos adquirem no espaço museal e que está relacionado à ideia de preservar, expor, pesquisar e comunicar, mas que não se restringe somente a isso.

Leitura histórica –Compreendo ser a leitura que a criança faz tendo em conta as relações entre o presente e o passado tal como significadas nos objetos. Diz respeito à capacidade que a criança tem de problematizar, comparar e refletir sobre a relação entre as pessoas e destas com os objetos na coexistência das temporalidades. Considero essa leitura a de mais difícil apreensão por parte da criança, visto que a noção de temporalidade histórica é um conceito abstrato. Para Vygotsky, (1999, p. 135-136), os conceitos científicos “só podem começar a se desenvolver quando um conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciada – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar ‘no passado e agora’”. Contudo, as noções de leitura histórica residem nas falas das crianças, de modo que foi possível percebê-las durante essa experiência museal.

Nessa relação simbólica e real mediada por signos, os seres humanos vão se constituindo. Os saberes cotidianos e científicos são entrecruzados e, nesse movimento, surge novos saberes, novas reflexões, rupturas e continuidades que podem ser contestadas ou aceitas pelas instituições que produzem conhecimento. Por essa razão, defendo a importância do papel da mediação não só no espaço escolar, mas em outros espaços, dentre estes, o museu histórico.

Ao me referir ao termo história, reporto-me à multiplicidade de narrativas culturais, cotidianas, dentre outras, porque comprehendo que bebemos na fonte do passado para rejuvenescer o nosso pensar, o nosso olhar e as nossas leituras no presente. Nesse encontro dos diferentes tempos, mediado pelas “relações dialógicas” e pelos objetos, constituímo-nos como seres sociais, culturais e históricos.

Considerações Finais

A experiência mediadora com as crianças de Educação Infantil no Museu do Ceará e na Escola Municipal Antônio Sales compreendeu que a especificidade da mediação com este público no museu foi possível porque os envolvidos se preocuparam em termos de adequação da linguagem e com as estratégias de intervenção que ampliaram o imaginário infantil, (re)elaborando o vivido por meio de histórias, rodas de conversa, oficina do objeto e visitas museológicas.

As leituras que as crianças da EI fizeram dos objetos nos contextos escolar e museológico, por meio da ação mediadora, contribuiu para a compreensão da linguagem da criança como um exercício alteritário importante para professores, pesquisadores e mediadores de museus ou de centros culturais que intencionam uma ação educativa reflexiva. Mediar, escutar e observar as perguntas e as respostas das crianças no processo de mediação é um conhecimento que acontece entre avanços e retrocessos, alimentado por teorias e práticas. Escutar a criança é um exercício dialógico infindo dos espaços museais. O ofício de mediador/educador se constrói nas “relações dialógicas” que se entremeiam no espaço sociocultural do museu. Compreendi que as leituras lúdicas, museológicas e históricas podem coexistir, sem com isso cada uma perder as suas singularidades, tendo em conta a mediação como um processo que se constrói na relação eu/outro. Assim, foi possível refletir sobre as possibilidades de integração entre a escola e museu. Este espaço foi (re) significado pelas crianças pelo filtro da cultura lúdica, iniciando, com isso, uma leitura museológica e histórica. Concorrem para essas leituras as vozes do discurso museal, da experiência lúdica e da mediação educativa.

Finalizarei aqui com algumas palavras sobre as crianças proferidas pela professora, que compartilhou comigo desse encontro entre escola e museu: “Elas não vão esquecer o museu, porque está sendo uma experiência marcante”. Depois acrescentou: “em tudo elas colocam o museu no meio”. Em outras palavras, o impacto da experiência pode ser inferido pela recorrência com que o tema do museu reaparece nas produções das crianças nos desenhos, nas contações de histórias e nas brincadeiras de faz de conta, de modo a ampliar as referências culturais e o imaginário infantil.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. O problema do texto. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 327-358.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

_____. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. As crianças e os museus. In: _____. **A Viena de Freud e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

CHAGAS, Mário Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu**: a ótica museológica da Mário de Andrade. Chapecó: Argos, 2006.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

GUEDES, Ângela Cardoso. Crianças: ausentes dos discursos museográficos do Museu Histórico Nacional. *In: Anais do Museu Histórico Na-*

cional. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 35, 2003, p. 363-383.

LEITE, Maria Isabel; REDDIG, Besso Amalhene. O lugar da infância nos museus. In: **MUSAS** – Revista Brasileira de Museus e Museologia, n. 3, p. 32-41, 2007. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Museus e Centros Culturais.

KRAMER, Sônia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, Sônia Kramer; LEITE, Isabele(Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998, p.199-215.

PESSANHA, José A. M. O sentido dos museus na cultura. In: **Museu de folclore Edison Carneiro**/Coordenação de Folclore e Cultura popular. Rio de Janeiro: Funarte, 1996. (Série Encontros e Estudos 2), p. 29-43.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argus, 2004.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Encontros museológicos**: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008. Coleção Museu, Memória e Cidadania.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal/S. A, 2006.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70 Persona, 1968.