

METODOLOGIAS DE PERCURSO: ENCONTROS, TROCAS E FORMAÇÃO COMPARTILHADA ENTRE CRIANÇAS E EDUCADORES EM MUSEUS

Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado¹

Resumo: O presente artigo versa sobre a formação de educadores de museus e foi construído a partir de resultados obtidos na pesquisa de conclusão de graduação em Artes Visuais na UNESPAR/FAP intitulada “Educadores, Formação e Processos de Mediação: crianças pequenas e arte contemporânea no museu”. Durante a pesquisa de campo, observei a prática e conversei com educadores de museus e, ao mesmo tempo, lembrei e refleti sobre a minha própria trajetória como educadora, iniciada anos antes, visando compreender como se dá o processo de formação desses profissionais. Esta abordagem me fez apreender como algumas dificuldades encontradas nesse campo de trabalho são fruto de uma conjuntura em que a educação não formal ainda é pouco valorizada nas universidades e nos próprios museus. Em paralelo a isso, observei como as instituições museais exercem um papel formativo para esta profissão, papel este do qual nem todos os museus têm ainda plena consciência, mas que ocorre, entre outras razões, devido às universidades não darem conta da totalidade de opções de atuação dos licenciados. Igualmente, saltou-me aos olhos o papel das crianças na formação desses profissionais: como em toda a profissão, aprende-se muito na prática, mas neste caso as crianças são companheiras nestes percursos, possibilitando novas trocas a cada encontro. Assim, o artigo tem como objetivo estimular a discussão sobre a importância da formação dos educadores para a construção de uma prática educativa crítica e, ao mesmo tempo, autoral e sensível nos museus, tendo como aporte teórico autores como Anna Marie Holm (2007), Cayo Honorato (2011), Lev Vigotski (2007, 2009) e Maria Isabel Leite (2005, 2010).

Palavras-chave: Formação do educador de museu. Mediação. Museu de arte. Criança pequena.

¹ Museóloga (COREM 5R.0100-II) e arte-educadora. Mestre em Patrimônio e Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FAP) e em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Tem se aplicado sobretudo à relação entre museus, arte e público.

PATHWAY-BASED METHODOLOGIES: MEETINGS, EXCHANGES AND SHARED FORMATION AMONG CHILDREN AND EDUCATORS IN MUSEUMS

Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado

Abstract : This paper was elaborated from the results of an undergraduate degree course conclusion research on Visual Arts at UNESPAR/FAP titled “Educators, Formation and Mediation Processes: young children and contemporary art in museum”. During field research, I observed the museum educators practice and talked to them; at the same time, I remind and thought about my own path as educator, which has been started years before, aiming to comprehend how is the formation process of these professionals. This approach led me to understand how some difficulties found in this career field are the result of a conjecture in which non-formal education is still undervalued by universities and even by museums. In parallel, I observed how museum institutions plays a formative role to this profession; a role which is not fully made aware by all of them yet, but that occurs, among other reasons, due to the fact of universities do not support the totality of their graduates options of actuation. Likewise, the role of children in these professionals formation took my attention: as in every profession, one learns a lot with practice, but in this case children are partners in these pathways, enabling new exchanges at each meeting. Thus, the paper aims to stimulate discussion about the importance of educators formation to the construction of a critical, and at the same time authorial and sensitive practice in museums, based on theoretical support from authors as Anna Marie Holm (2007), Cayo Honorato (2011), Lev Vigotski (2007, 2009) and Maria Isabel Leite (2005, 2010).

Key-words: Museum educator formation. Mediation. Arts Museum. Young children.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre a formação de educadores de museus e foi construído a partir de resultados obtidos na pesquisa de conclusão de graduação intitulada “Educadores, Formação e Processos de Mediação: crianças pequenas e arte contemporânea no museu”, que se debruçou sobre o tema da formação de educadores de museus para a mediação de arte contemporânea a crianças pequenas (zero a cinco anos), realizada no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR/FAP. A investigação foi metodologicamente estruturada com abordagem qualitativa e exploratória, com pesquisa bibliográfica e de campo, envolvendo os procedimentos de entrevista semiaberta e questionário semiestruturado. Seis educadores do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) responderam ao questionário e aqui analisarei os dados de apenas um deles, do qual também observei uma visita mediada, fazendo anotações em caderno de campo. A abordagem do tema visa estimular a discussão sobre a importância da formação dos educadores para a construção de uma prática educativa crítica e, ao mesmo tempo, autoral e sensível nos museus.

2 O EDUCADOR DE MUSEUS COMO PROFISSIONAL

A educação em museus é uma área que absorve profissionais de diversas formações acadêmicas, conforme a tipologia de acervo do museu em pauta e/ou os objetivos das ações a serem desenvolvidas. Em museus de arte, as atividades deste profissional podem se consubstanciar em práticas como coordenação de equipes, planejamento de programas, até o atendimento em si de visitantes em sala ou o desenvolvimento de oficinas e cursos, os mais variados, para a equipe do museu ou para o público externo. No recorte presente neste artigo, me detive em analisar o trabalho do educador dentro da sala expositiva, nas visitas mediadas.

Esta é também uma função que muitas vezes é exercida por estudantes de curso de graduação, em modalidade de estágio, mas que também pode (e deve) ser desempenhada por profissionais formados. As perspectivas do mercado de trabalho, contudo, nem sempre são ideais, o que inibe as discussões sobre essa função, mantendo-a muitas vezes apenas no nível do amadorismo. Para ilustrar essa afirmação, apresento um breve panorama do campo de trabalho desses profissionais em Curitiba-PR. Na semana de 13 a 16/10/2015,

o Museu Paranaense promoveu uma semana de debates sobre educação em museus denominada “Os museus e a criança: uma reflexão sobre mediação e ações educativas”². Este evento reuniu representantes de setores educativos de museus de Curitiba e permitiu realizar um pequeno diagnóstico a respeito do mercado de trabalho para o educador de museu na cidade e, conseqüentemente, de sua profissionalização.

A segunda mesa-redonda do evento, ocorrida na data de 14/10/2015, foi constituída por representantes de setores educativos dos museus administrados pela Secretaria de Estado da Cultura do Paraná. Estiveram presentes a Sala do Artista Popular, Museu Alfredo Andersen, Museu Paranaense, Museu de Arte Contemporânea do Paraná, Museu Oscar Niemeyer e Museu da Imagem e do Som. Este último museu se encontrava fechado desde 2003³, mas sua representante apresentou o trabalho que desenvolveu no setor educativo da Casa Andrade Muricy, outro espaço também atualmente fechado. Todos os museus presentes relataram que os profissionais que atendem o público são estagiários, estudantes de curso superior relacionado à área (diversos cursos nas áreas de ciências humanas e sociais), com exceção da Sala do Artista Popular, cuja vaga de estágio foi extinta. O público era recepcionado, naquela data, neste espaço, por uma funcionária do estado remanejada de outro setor, com formação superior em Direito.

Em uma terceira mesa-redonda, em 15/10/2015, constituída por museus convidados, a Caixa Cultural também afirmou que seus educadores são contratados por regime de estágio e o Museu da Vida relatou que seus mediadores possuem registro na Carteira Profissional, embora exerçam funções paralelas na instituição, não trabalhando exclusivamente com o atendimento ao público. Em geral os setores educativos em Curitiba possuem um ou dois profissionais efetivos com formação superior que planejam e coordenam as ações, que são executadas pelos estagiários. Um dado importante é que os contratos de estágio podem durar até dois anos apenas.

2 Detalhes sobre a programação do evento estão disponíveis em: <<http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=115&tit=Museu-Paranaense-promove-evento-Os-museus-e-a-crianca-uma-reflexao-sobre-mediacao-e-acoes-educativas>>. Acesso em: 31 out. 2015.

3 O Museu da Imagem e do Som do Paraná foi reaberto em abril de 2016.

Os comentários apresentados explicitam algumas debilidades do campo de atuação do educador de museus em Curitiba, colocando no limiar da utopia a concretização de um trabalho autônomo e crítico por estes, tal como é proposto por Cayo Honorato (2011) na passagem abaixo, já que a qualidade do trabalho do mediador está atrelada à profissionalização de sua função:

Ao mediador deve ser solicitado que ele desenvolva suas próprias estratégias, que exerça em ato sua própria investigação, que reveze entre diferentes posições (educador, artista, pesquisador, público), que se pergunte *para o que é arrastado nisso*, mesmo que somente para se aproximar de um mistério. (HONORATO, 2011, p. 143-144, grifos nossos)

A pesquisadora Valéria Peixoto de Alencar (2008) apontou importantes considerações sobre a profissionalização do ofício de educador de museu, a partir de uma pesquisa de campo desenvolvida na cidade de São Paulo. A autora partiu da questão primária sobre que profissão é esta, e se aproximou da resposta perguntando aos educadores que trabalham em museus e exposições se eles têm essa ocupação como principal em suas vidas profissionais. Nos resultados, 71% dos entrevistados afirmaram ter outro tipo de atividade paralela e 60% indicou possuir outra fonte de renda. Para Alencar (2008), isso pode estar atrelado ao caráter temporário das vagas de trabalho, já que apenas 5% dos educadores declararam ser contratados sob o regime de CLT⁴. Entretanto, conforme a autora:

Constatou-se com a pesquisa que dentre os mediadores poucos são estudantes de graduação e poucos veem o trabalho como uma alternativa temporária, ou um “bico”. Ao contrário, muitos anseiam por reconhecimento, por um espaço de profissionalização, já que a maioria é de graduados e muitos são pós-graduados. As dificuldades encontradas neste campo profissional, tais como a transitoriedade do trabalho nas instituições e a falta de reconhecimento profissional não escurecem as perspectivas de um futuro na profissão, pois ainda que muitos demonstrassem um descontentamento com estes problemas, não foi possível ignorar a crença que muitos têm no trabalho e, diferentemente do que eu supunha, inicialmente, muitos se assumem como educadores/mediadores. (ALENCAR, 2008, p. 91)

Baseada nos estudos de António Nóvoa sobre o campo de trabalho dos professores, Alencar (2008) discute que a profissionalização está relacionada com a criação de instituições específicas para a sua formação e,

4 CLT significa Consolidação das Leis do Trabalho, instrumento de regulação das relações de trabalho e de proteção ao trabalhador, surgida a partir do Decreto Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943.

No caso dos mediadores, nota-se [...], [há] uma preocupação em alguns cursos de graduação, disciplinas e propostas de estágio na educação não formal. O associativismo, que Nóvoa descreve como sendo a constituição de associações de professores e sindicatos, talvez possa ser um próximo passo na trajetória da profissionalização dos mediadores culturais, ou então, entender que Educador é uma profissão que engloba as atividades de ensino formal e não formal. (ALENCAR, 2008, p. 88)

Os cursos de formação de educadores promovidos pelos museus e a inserção de disciplinas nas licenciaturas que discutam a educação não formal podem gerar demanda para um mercado mais competitivo, porque mais qualificado, levando para dentro dos museus reflexão mais aprofundada sobre o papel essencial que este profissional pode exercer na consecução da função social dos museus. Compreender as especificidades dos públicos de museus, com a marca do plural, é questão premente para a qualificação das práticas de acolhimento aos visitantes e deve ser conteúdo essencial nesses momentos formativos; entretanto, entender os educadores de museus como uma categoria profissional que precisa ter sua área de atuação definida e reconhecida é também um passo importante para a concretização dos ideais de um serviço de mediação que entenda seu papel no sistema de arte e no campo da educação, a partir de uma perspectiva crítica, o que também necessita ganhar espaço nas discussões dentro das universidades e dos museus.

2.1 A CRIANÇA COMO PÚBLICO DE MUSEU

Discutir a formação dos educadores de museus implica em considerar a grande variedade de públicos com que estes profissionais atuam, e identificar as crianças como um deles. A busca pela inserção das crianças em espaços como os museus, como um dos públicos possíveis dessas instituições, é uma demanda daqueles que a percebem como um ser social. Superando a perspectiva delas apenas como possíveis visitantes de museus na vida adulta, e, logo, somente como consumidoras de cultura, a construção de uma agenda para crianças pequenas nos museus percebe-as como produtoras de cultura.

Contemporaneamente, há uma tomada de posição a partir do campo da educação que busca dar espaço à expressão e à criação da própria criança, segundo um ponto de vista de que a criança é sensível e capaz. Nesse sentido, compreende-se que através de visitas a exposições e de momentos de interação com adultos que as desafiem, há novas

oportunidades de elas ampliarem seu repertório de experiências e romperem com modelos pré-estabelecidos socialmente, desenvolvendo-se do ponto de vista cognitivo e do ponto de vista sensível. É sob esse ponto de vista que Leite (2010), pautada em Vigotski (2007, 2009), realiza sua defesa em relação à criança no museu, princípios os quais compartilho nesta escrita. Ela parte:

[...] de uma concepção de cultura como os modos de ser, agir e pensar de um povo, cujo acesso irrestrito é direito de todos; uma concepção de museu como lócus de preservação e divulgação de bens culturais e naturais, e ainda espaço dinâmico de imaginação, prazer, produção de sentidos e de conhecimentos; e uma concepção de criança como cidadã de direitos capaz de fazer associações e dar significado àquilo que ouve, vê, sente e experimenta e, portanto, entendida como produtora e consumidora crítica de cultura [...]. (LEITE, 2010, p. 90)

O adulto é, neste contexto, fundamentalmente, um mediador da relação criança/cultura. Mas é possível um mediador que não é íntimo ao modo de ser e estar no mundo das crianças proporcionar prazer às visitas que media? No museu, o adulto deve ser capaz de favorecer descobertas, por meio de uma linguagem aliada ao lúdico, que envolva a criança a partir de sua curiosidade, o que, de maneira alguma, é sinônimo de ensinar conteúdos. Ver e conversar sobre arte constituiu um salto de qualidade no repertório de imagens e ideias das crianças e, portanto, estar no museu com a escola ou com a família é para a criança explorar novos modos de estar no mundo.

Vigotski (2009) afirma que a imaginação da criança será tanto mais rica quanto mais experiências ela tiver vivido. Nessa direção, afirma que é necessário:

[...] ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (2009, p. 23)

Em Vigotski, imaginação e experiência estarão sempre imbricadas porque este autor compreende que a imaginação é base de tudo aquilo que o ser humano é capaz de criar, em qualquer âmbito de sua vida:

A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação e fantasia tudo que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério.

Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (2009, p. 14, grifo nosso)

A criança pode ser uma sensível fruidora de arte, desde que sejam criadas condições para isso, bem como ela igualmente pode se tornar criadora. O cotidiano em um ateliê com crianças fez Anna Marie Holm (2007, p. 89) perceber paralelos entre a linguagem expressiva da criança pequena e a arte contemporânea. Para ela, tanto a arte das crianças quanto a arte contemporânea acontecem no desenrolar do processo, não se limitam ao objeto e permitem que as coisas ocorram também além do foco central. Em ambas, as coisas acontecem aqui e agora, se definindo no instante da investigação, a partir do que surge do encontro entre pessoas e entre sujeito e obra.

Essas aproximações revelam a importância do diálogo dos museus de arte contemporânea com as crianças, não somente para o enriquecimento das experiências dos pequenos, mas também para as das próprias instituições e para a arte em si. E, dando continuidade a este raciocínio, quero sublinhar nesta escrita a importância das trocas realizadas entre crianças e educadores de museus, para a formação deste último. A seção seguinte aborda esse tema por meio de um relato sobre minha própria experiência com as crianças e da análise de uma observação de visita mediada a crianças no MAM-SP, focalizando a atuação do educador, confrontada com entrevista realizada com o profissional.

3 ENCONTROS DE EDUCADORES E CRIANÇAS NOS MUSEUS: METODOLOGIAS NASCIDAS DOS ENCONTROS E DOS PERCURSOS

Os pequenos nos convidam a experimentar. Eles têm arte dentro de si. Eles criam arte. Eles nos dizem algo. Algo que perdemos. Algo atraente e sedutor. Algo que reconhecemos. E que não podemos explicar. Tudo é muito maior. Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra. Essas são coisas inseparáveis. Anna Marie Holm (HOLM, 2007, p. 3)

Escolhi iniciar esta seção com uma passagem dos escritos da arte-educadora Anna Marie Holm sobre a relação entre crianças e arte, devido às questões de natureza essencial pontuadas pela autora para esta escrita. Holm (2007) trata da experiência, criação, sedução,

conexão. Com essas palavras, agencia a relação entre os dois sujeitos desta investigação: a criança pequena, que interpreta aqui o papel de visitante de museu, e o adulto, como mediador da relação dela com o museu e, mais especialmente, com a arte. A autora afirma que a criança convida o adulto a “(re)experimentar” o mundo, pois para os pequenos a arte é, como muitas outras coisas, uma parte atraente e sedutora da vida. Na criança há um desejo tão profundo pela experiência que o adulto nem sempre é capaz de compreendê-la. Sob o ponto de vista da educação, a comunicação entre esses dois sujeitos no museu será a questão central da pesquisa aqui relatada.

Minha primeira experiência no campo da educação em museus se deu quando cursava minha primeira graduação e tinha cerca de dezoito anos. Naquele ano, me tornei estagiária de um museu na universidade chamado Museu da Infância⁵. Na época, há cerca de dez anos, a nomenclatura “educação em museus” não passava pela minha cabeça. Eu tinha alguma experiência com crianças, nascida da convivência com três irmãos mais novos, e, além disso, havia sido criança pouco tempo antes. Assim, a ideia de estar com elas me soava simpática e um desafio de criatividade e fôlego. Contudo, o momento de estar com elas no museu não ressoava muitos questionamentos em mim a não ser “o que devo falar PARA as crianças?”.

Recordo com alguma clareza da primeira vez em que tive de me questionar de forma mais profunda sobre o papel que desempenhava. Como tarefa do estágio no museu, foi solicitado a mim e a uma colega estagiária, eu estudante de Letras e ela de Pedagogia, que criássemos um planejamento para oficinas a serem desenvolvidas com os grupos escolares que visitassem o museu. Com a supervisão de uma professora voluntária, que também fazia parte da equipe, mas que igualmente não possuía experiência em museus e havia construído sua carreira dentro da educação escolar, decidimos desenvolver uma oficina de contação de histórias e outra de construção de brinquedos. Tais temáticas dialogavam com o acervo do museu, que possuía, entre outros objetos, brinquedos e livros de literatura infantil.

5 O Museu da Infância foi criado em 2006, em Criciúma-SC, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE-UNESC), pelos professores Dr. Celdon Fritzen, Dr. Gladir Cabral e Dra. Maria Isabel Leite.

A preparação da oficina de contação de histórias para nós, neste episódio, estava relacionada à necessidade de encontrar um sentido moralizante para aquele encontro com as crianças. Por que estar com elas se não fosse para ensinar algo? Essa ideia estava presente em nossa fala e em nossa ação, apesar de não percebermos. Dessa maneira, a seleção da história acabou recaindo em um conto que carregava traços marcantes de uma “literatura infantil” que não era literatura, mas um receituário de estereótipos para as crianças. O livro escolhido se chamava *Josés, Marias e Manias*, de Alina Periman (1991), e contava a história de uma pata dona de casa, seu marido e seus filhos. Nesse livro, a mãe possui mania de limpeza e deseja que seus filhos e tudo que é seu seja melhor, e com isso se esforça para que todos os filhos sejam iguais – daí todos se chamarem Maria e José, tal como os pais.

Em nosso planejamento, nos propúnhamos a contar a história e, na sequência, conversar com as crianças a respeito das diferenças presentes entre elas: “Dialogar com as crianças ouvindo-as em suas falas a respeito de semelhanças e diferenças entre irmãos, se há irmãos gêmeos... Nesse diálogo serão feitas perguntas a fim de que as crianças identifiquem características físicas e emocionais delas próprias e de seus colegas.” (PLANEJAMENTO..., 2006, p. 2). Para uma atividade prática, elaboramos a seguinte proposta:

Propor a confecção de um desenho e pintura (tamanho normal da criança em papel pardo), em dupla. As crianças serão incentivadas a desenhar e pintar com traços característicos de uma e outra criança. Dialogar com as crianças a respeito sobre a possibilidade de misturar as características. Se sim, por quê? Se não, por quê? (PLANEJAMENTO..., 2006, p. 2)

Nosso desejo era de que as crianças aprendessem sobre si mesmas e sobre os outros, sobre os modos de ser das pessoas e sobre suas diferenças. Nosso erro, contudo, estava justamente em querer, antes de qualquer coisa, que as crianças aprendessem, no sentido mais pedagogizante da palavra. Ou seja, todo o momento de visita delas ao museu teria seu ponto alto, para nós, na reflexão que fariam sobre a moral da história contada. Isso apesar de toda a experiência que teriam com um espaço novo (a universidade e o museu), pessoas diferentes (os estudantes universitários com que cruzariam no caminho e nós),

objetos interessantes (acervo do museu), o percurso saindo da escola... Não conseguíamos perceber a riqueza global desta visita para elas e nos concentrávamos em apenas um pequeno ponto dela – aquele que poderíamos controlar.

Apesar de nossas reflexões sobre educação e arte serem ainda muito incipientes, éramos coordenados por pesquisadores experientes na área, entre eles a Profa. Dra. Maria Isabel Leite (2005, 2010). Quando apresentamos o planejamento em reunião com a equipe, a primeira crítica que recebemos foi algo como: “Quando vocês pedirem para as crianças falarem das diferenças que veem umas nas outras, elas dirão: ‘fulano é gordo! fulana é feia!’”, e que estaríamos estimulando a competição entre eles. Além disso, a crítica culminou na afirmação de que nossa oficina baseava-se nas práticas escolares, impróprias para um espaço que se propunha criativo e dialógico, como o Museu da Infância.

Estas críticas nos fizeram desmoronar. Afinal, o que haveria de errado com a escola, de modo que tê-la como adjetivo fosse algo tão ruim? Começou aí um grande processo de busca por compreender qual o papel da educação não formal na vida das crianças, no atual contexto da educação brasileira. Com o tempo compreendi que também a educação escolar, nos moldes tradicionais, aquela que existia nas escolas onde eu havia estudado, deveria ser reformulada, repensada, e que o museu era apenas um dos espaços de educação que desejava ser dissidente desse modo tradicional de pensar. Eu ainda não sabia que essa distinção entre escola e museu estaria presente para sempre em todos os meus momentos de trabalho voltados à educação dentro dos museus. Além disso, algum tempo depois, também a partir das falas da professora Maria Isabel Leite em nossas reuniões, comecei a compreender que havíamos reproduzido ali anos de vivência na escola: se somente havíamos vivido experiências educativas nos moldes da escola tradicional, só poderíamos construir propostas baseadas nelas. Daí a importância de os educadores de museus serem também visitantes de museus.

O planejamento da oficina foi totalmente refeito por nós, após uma nova pesquisa de livros e longas conversas, com pessoas da equipe e de fora dela. Na nova proposta as experiências em si se tornaram mais valorizadas, às escusas de uma perspectiva cumulativa, em que apenas no final haveria um grande momento de aprendizado. A história foi substituída pela de “Solange e o Anjo” (2000), um livro de Thierry Magnier e Georg

Hallensleben. O conto fala de uma porquinha francesa que se diverte em casa criando pinturas com comida e que gosta muito de visitar o Museu do Louvre, pois é apaixonada pelo anjo de uma pintura. Um dia, o anjo salta do quadro e lhe leva para conhecer outras obras. Sua paixão culmina em um beijo, que a motiva a começar a trabalhar como segurança do museu, para estar próxima de seu “namorado”.

Além de haver um ganho qualitativo na narrativa do texto em relação à história anteriormente escolhida, o livro “Solange e o Anjo” (2000) é ilustrado com belas pinturas de Georg Hallensleben, com pinceladas no estilo impressionista. Em diálogo com os exercícios de pintura de Solange com a comida, planejamos também levar às crianças reproduções de obras de Vik Muniz, das séries com chocolate, açúcar, macarrão... Ao final as crianças eram convidadas a criar tintas com pigmentos naturais e construir suas próprias pinturas, como Solange e como Muniz. Esta nova proposta foi aprovada pela equipe e colocada em prática com vários grupos de escolares.

Entretantes, o momento da execução prática da oficina com as crianças também não foi fácil. Havíamos conversado bastante sobre permitir que as crianças vivessem a experiência de forma intensa e a partir de seus interesses. Lembro-me do quanto me sentia insegura, pois confundia deixá-las livres para falar e se expressar com permitir qualquer tipo de comportamento. As crianças obviamente percebiam o olhar vacilante dasicineiras e agiam como se não houvesse nenhuma ordem prevista. Lembro que quando a atividade acabava estávamos exaustas e tínhamos muitas coisas para limpar. Apenas com a prática constante de recepção de grupos passei a compreender melhor, de forma intuitiva, que tipo de comportamento as crianças esperavam de mim, a fim de que agissem de forma colaborativa.

Em seus escritos sobre a prática de oficinas de arte com crianças em seu ateliê na Dinamarca, Anna Marie Holm (2007) refletiu muito sobre a postura do educador durante as atividades. A artista falava sobre convivência, escuta atenta, abertura ao inesperado, em compartilhar momentos... o que talvez possa ser resumido na palavra coparticipação, em oposição a controle. A coparticipação significa que o educador deve viver a experiência

junto da criança: sentar com ela no chão, conversar, correr... e ouvi-la. E, ao ouvi-la, ele deve também ser capaz de deixá-la guiar a situação, dar novos rumos a ela, sendo flexível. Compartilhar o momento. Holm escreveu:

Com relação aos adultos, a questão não é sentar e fazer um monte de perguntas, mas sim conversar sobre o desenho de uma maneira que a criança se sinta valorizada. As palavras vão surgir, basta estar presente para ouvir. Nós pensamos muito mais do que conseguimos expressar. (2007, p. 80)

Ler hoje as palavras de Holm (2007) me faz pensar sobre como muitas partes do processo de aprendizado junto às crianças se deram de maneira intuitiva, no momento único de estar junto delas. O registro dos episódios acima assume a forma de uma espécie de crônica para ilustrar como prática e reflexão estiveram imbricados nesses meus primeiros momentos de aprendizado sobre uma educação que se fizesse crítica e, ao mesmo tempo, sensível no museu. O fato de ter iniciado esta trajetória em um museu dentro de uma universidade com certeza cooperou para que as vivências fossem pautadas por reflexão crítica, mas não há dúvida de que essa não é a realidade dos museus em geral. A falta de diálogo entre museu, escola e universidade empobrece a prática educativa e cristaliza certos procedimentos há muito já criticados, provenientes da escola tradicional.

Com o intuito de ampliar essa discussão, apresento na sequência parte dos dados coletados na pesquisa de campo realizada no MAM-SP, uma instituição localizada em um contexto bastante diferente do presente no relato acima. Neste local pude notar várias práticas institucionais interessantes resultantes do estímulo à formação continuada dos educadores.

3.1 O MOMENTO DE ESTAR COM AS CRIANÇAS: OBSERVAÇÃO DE VISITA MEDIADA NO MAM-SP

No MAM-SP, conheci por meio da prática do educador Leonardo Lubatsch Ribeiro alguns aspectos importantes da mediação para crianças pequenas defendida por essa instituição, os quais, por consequência, evidenciaram a forma como este museu sustenta uma formação continuada constante à equipe. De acordo com as respostas do educador sobre seu perfil profissional no questionário, ele estava cursando na data da observação o 6.º semestre do Curso de Artes Visuais e era estagiário do museu há 10 meses, mas

já atuava na área de educação em museus há dois anos. Ele estudou conteúdos sobre educação infantil na universidade, mas também realizou cursos de formação complementar sobre arte, educação e crianças pequenas. Além disso, afirmou que possuía uma hora diária de estudo no museu, a qual utilizava para estudar algo específico sobre cada exposição ou temas relacionados com arte e educação.

Segundo ele, seu preparo para receber as crianças se deu “através da semana de formação e do acompanhamento de visitas dos outros educadores com crianças pequenas, assim como em oficinas e atividades dos outros programas do museu, como o Família MAM” (Q1 – Leonardo Lubatsch Ribeiro). Mas que acredita que as formações são “sempre um processo continuado, [pois] é necessário tanto a reinvenção quanto uma base para lidar com mediação para crianças pequenas” (Q1 – Leonardo Lubatsch Ribeiro). Destacou ainda a formação mais significativa de que participou:

Pessoalmente, posso afirmar que os encontros com a Mirela Estelles para conversarmos sobre as crianças e fazermos rodas de versos foi muito bom para mim, pois sempre trabalhei com mediação para um público mais velho. Acompanhar as atividades do Família MAM, também contribuiu muito para essa formação. (Q1 – Leonardo Lubatsch Ribeiro)⁶

O grupo de crianças que observei este educador mediar era composto por 26 meninos e meninas de 4 e 5 anos de idade, que seria dividida em dois grupos de 13, um para cada educador, e a divisão se deu por estudantes da mesma sala, feita pelas duas professoras acompanhantes, e mantidas pelos educadores do museu. O grupo era proveniente de uma escola de educação infantil municipal e não recebi informações a respeito de interesses específicos das docentes com a ida do grupo ao museu.

A exposição visitada foi o 34.º Panorama da Arte Brasileira – Da pedra, Da terra, Daqui, com curadoria de Aracy Amaral, em parceria com o curador adjunto Paulo Miyada e consultoria especial do Prof. André Prous. A mostra esteve aberta entre 3/10/2015 e 10/2/2016. O Panorama da Arte Brasileira é realizado pelo MAM-SP desde 1969 e é considerado um dos mais importantes eventos de arte do país. As obras expostas nesta edição eram de autoria dos artistas Berna Reale, Cao Guimarães, Cildo Meireles, Erika

⁶ Mirela Estelles é uma educadora colega de equipe. O Família MAM oferece uma programação especial para famílias, fomentando a cultura tradicional da infância através de brincadeiras, contação de histórias e outras atividades durante o ano inteiro, especialmente durante os finais de semana.

Verzutti, Miguel Rio Branco e Pitágoras Lopes, “artistas de gerações diferentes, vindos de regiões várias e identificados com pesquisas artísticas contrastantes entre si” (34.º PANORAMA..., 2016, s/p). Eles foram convidados a produzir obras que dialogassem com uma seleção de esculturas produzidas em pedra polida entre 4.000 e 1.000 a.C. pelos povos sambaquieiros⁷ que viveram entre as costas sudeste e sul brasileiras até a costa do Uruguai, e construíram obras em linguagens como instalações, pinturas, esculturas, vídeo e fotografia.

A visita começou às 10h30 da manhã do dia 28/10/2015. Antes desse horário, enquanto as crianças estavam sentadas na escada aguardando a ida à exposição, podiam ir ao banheiro ou beber água, o educador Leonardo me informou que a visita duraria cerca de 1 hora, tempo durante o qual aconteceria mediação de algumas obras e experiência poética. Enquanto aguardavam o início da visita, as crianças faziam muitas coisas. A conversa acontecia de modo descontraído e o corpo se expressava junto: escorregavam na escada, de um degrau ao outro, sentadas; mudavam de lugar; mexiam no corrimão. Algumas perceberam minha presença e sentavam ao meu lado, se encostavam em meu braço, procuravam aconchego. Uma das meninas me perguntou o que eu estava fazendo (porque fazia anotações) e eu disse que estava escrevendo o que via. “Isso é o seu diário?” – respondi que sim. Aproveitei a aproximação para fazer perguntas: “Vocês já vieram antes aqui?” – “Não, é a primeira vez.” “Vocês estão ansiosas?” “Sim!”. “O que vocês vão ver hoje aqui?” “Brinquedos! Um príncipe japonês!”.

Esta cena e as conversas entabuladas com as crianças me trouxeram à lembrança uma passagem de Anna Marie Holm (2007, p. 45): “Os pequenos gostam de apenas estar junto. Sem grandes expectativas. Quando nós adultos vamos nos reunir, tudo tem que ser previamente organizado e preparado”. Para elas, a simples ida ao museu junto aos colegas já significava muita coisa.

⁷ A palavra é derivada do substantivo sambaqui, “nomeação de origem tupi que significa literalmente ‘monte de conchas’” (34.º PANORAMA..., 2016, s/p).

Por outro lado e de acordo com Vigotski (2007), a fala possui na criança pequena função essencial para a organização das funções psicológicas superiores, como a imaginação, o pensamento, a linguagem, a atenção e a memória, as quais organizam a vida mental de um indivíduo em seu meio. Assim, “a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala” (p. 23), e

quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VIGOTSKI, 2007, p. 13)

Este uso da fala pelas crianças faz com que estar com elas possa ser uma situação caleidoscópica de assuntos e temas, que o adulto precisa ter habilidade para acompanhar. Mas se falar constitui para a criança uma forma de aprender, como poderíamos conceber uma visita delas ao museu em silêncio?

Quando chegou a hora do início da visita, o educador pediu que seu grupo o acompanhasse e o levou para a sala didática da exposição. Na sala, solicitou que todos dessem as mãos, em roda, e depois sentassem: “Vamos fazer uma roda? Cheguem mais pertinho um do outro e sentem... um do lado do outro...”. Com todos sentados, Leonardo começa a dizer os nomes das crianças, lendo-os nos crachás que carregam. Em seguida também se apresentou e fez algumas perguntas: “Vocês já vieram ao MAM?”, ao que todos responderam “Não”, em coro. Ao fim do coro, um menino diz: “Eu já vim!”. Leonardo o questionou: “E o que você lembra daqui?”, e o menino respondeu: “Eu não lembro de nada, porque eu nunca vim aqui!”.

O educador segue fazendo perguntas: “O que vocês acham que tem no museu?” – “Coisas antigas!”. Leonardo questionou: “Será que só tem coisas antigas?”, e as crianças responderam: “Sim! Até você é antigo! Tem dez mil anos!”. O adulto seguiu conversando com os pequenos, continuando o assunto conforme alguns interesses delas, embora muitas vezes sem relação direta ao museu ou à exposição. Com isso, foi acalmando-as, até que conseguiu chegar ao ponto em que gostaria: contextualizar a exposição.

“Vocês me falaram que lá dentro só tem coisa antiga, mas também tem coisas novas. Esta exposição se chama Panorama da Arte Brasileira.” – ao que as crianças interromperam, chamando a atenção para a escultura Maman, de Louise Bourgeois, que não fazia parte da exposição, mas podia ser vista do local em que estavam sentados. O adulto explicou que não poderiam ir até a aranha e que ela não era de verdade, e voltou a retomar o foco: “Aqui a gente vai ver bastante coisa legal, mas antes eu vou contar uma história pra vocês. Existe um negócio aqui no Brasil que se chama Sambaqui”. “O que é sambaqui?” – questionaram as crianças. “Há muito tempo atrás, várias pessoas que já morreram moravam em um lugar perto da praia. E elas iam deixando todas as coisas delas ali, o que comiam, o que vestiam... Um dia elas foram embora e todos os pertences delas ficaram. Chegaram outras pessoas e disseram que queriam morar ali. Enterraram tudo que era dessas outras pessoas e moraram em cima. Mais pessoas quiseram morar ali e fizeram a mesma coisa. Assim eles criaram uma montanha...”.

Nova interrupção: “Tio, como você fez esse quadrado?”, disse uma criança apontando para a obra Thread, de Cildo Meireles. Leonardo respondeu: “A gente já vai ver...”, e novamente tentando retomar o foco: “Vocês sabem o que é um arqueólogo?”. O grupo todo, em coro: “Nãããã...”, e outra criança, sozinha: “Eu sei, os arqueólogos que descobriram os dinossauros...”. O educador arrematou: “Os arqueólogos escavam e procuram coisas escondidas na terra. Foram os arqueólogos que encontraram os dinossauros. Os arqueólogos também encontraram zoolitos.”; “Parece zoológico!”; “Os zoolitos parecem esculturas de animais, que eles fizeram com pedras. Quantos anos será que tem essas peças?”; “Mil e quatrocentos anos...”; “Mais...”, disse o educador. “Cinco mil anos...”; “Dez mil anos! Nós vamos ver essas peças, mas antes de entrar lá, a gente vai fazer uma brincadeira”.

O educador iniciou uma brincadeira com as crianças com o uso de uma pedra transparente. Ele apresentou a pedra, as crianças se aproximaram para vê-la de perto e algumas falaram: “Tem um mosquito dentro dela?”, “Parece de plástico!”. Leonardo explicou as regras de um jogo, que seria acompanhado de uma cantiga. Todos deveriam ficar com as mãos sobre os joelhos, viradas para cima, e durante a música deveriam movimentar a mão direita fechada em direção a esquerda aberta. Nesse ritmo, a pedra seria levada de uma

mão para outra e passaria por todas as pessoas da roda. “Parece passa-anel!”, comentou uma menina. Leonardo começou a cantar: “Chora, meu povo, não chora. Ele chora porque não tem. Sua pedra, pedrinha entrou na roda. Ela passa de mão em mão. Ela vai, ela vem, por aqui já passou, onde foi que ela parou?”. As crianças riam enquanto tentavam aprender a música. Leonardo explicou que quando passava a pedra para os jogadores tinham de adivinhar onde ela está. As crianças subverteram as regras da brincadeira colocando a pedra na cabeça ou a escondendo, e se divertiram, rindo muito.

Em artigo sobre a inserção de elementos da cultura tradicional da infância no trabalho de mediação do MAM-SP, a educadora Mirela Estelles afirmou:

Temos explorado essa dinâmica por acreditar na importância de cantar com as crianças e de poder brincar com as palavras. A música faz parte do cotidiano delas e de sua forma de expressão no ato de brincar. O momento que envolve a música durante a visita ao museu, é uma vivência que marca significativamente os visitantes na experiência do contato com a arte. (ESTELLES, 2014, p. 5)

O educador contou que agora todos iriam para a outra parte da exposição, mas que antes ele precisaria combinar algumas regras com eles. Ele explica que a primeira obra que visitariam parecia uma floresta, mas que eles precisavam ficar calmos e não tocar em nada na obra. Pediu que fizessem uma fila atrás dele e seguissem pelo espaço, até a porta da instalação *Whishful Thinking*, de Miguel Rio Branco, onde afirmou: “A gente vai entrar nessa obra. Tudo que tem aqui dentro é obra de arte!”. As crianças cumpriram o acordo de não tocar nos objetos e seguiram na fila, falando muito: “A gente tá numa floresta!” “Será que tem bicho?” “Eu não tenho medo de nada!” “E se a gente apagar a luz aqui?” – a esta última pergunta o educador respondeu: “Não pode apagar...”, em tom de riso. Após dar algumas voltas dentro da instalação, o grupo seguiu para as vitrines com zoolitos.

Na seção dos zoolitos, o educador chamava a atenção para peças específicas. “Vamos olhar essa daqui?” “Parece um bichinho!”. “Com que material será que eles fizeram isso?”, perguntou às crianças. Ao que elas responderam: “Com gesso!”. “Será que elas fizeram com gesso, há 10 mil anos?”. As crianças concluíam juntas que devia ser de pedra, e ele confirmou. Durante o percurso, procurava sempre estimulá-los fazendo questões

como: “Com o que isso aqui se parece?”, “Agora a gente vai ver um que eu acho um dos mais legais...”. “É uma cobra, um tubarão!” – “Sim, é um tubarão. Mas será que eles viram um tubarão para fazer essa escultura?”.

Nesse período em que as crianças ficaram próximas aos zoolitos, uma menina se aproximou do educador, colocou-se dentro da jaqueta que ele usava e ficou ali, escondida, acolhida. Qual outro perfil de público teria uma atitude como essa? Há como distanciar o afeto em um momento como esse? O educador continuou falando, com a menina bem próxima a si, mas a professora retirou-a em seguida de lá, com uma repreensão verbal. Qual o lugar do afeto no trabalho de um educador de museus, quando se encontra com crianças pequenas?

Dos zoolitos, seguiram para a seção de obras de Erika Verzutti, esculturas dispostas no chão: “Vocês viram os zoolitos, e eles são bem antigos, e estas peças aqui, elas são antigas ou são novas?”. A conversa explora quem as teria feito e também o porquê de os zoolitos estarem protegidos, em vitrines, e estas não. As crianças também são questionadas sobre se aqueles objetos são “de verdade” ou não. Elas ficam em dúvida, e o educador interfere: “Tudo que nós estamos vendo aqui são peças de escultura. Então esse dinossauro é de verdade?” – “Nããããoooo...”, respondem, no tradicional coro.

Na sequência, estava preparada outra experiência poética, junto aos quadros de Pitágoras Lopes Gonçalves. “Pessoal, agora a gente vai fazer uma atividade, mas antes a gente vai ver algumas pinturas.” Muitos tecidos coloridos e de diferentes texturas e elasticidades estavam dispostos no chão. As crianças correram para mexer neles, se jogando por cima e rolando sobre eles; muito animadas, o educador teve dificuldade de retomar sua atenção. “Por que tem um monte de tecidos no chão?”, ele questiona. E segue: “Vamos todos olhar para esse quadro. O que vocês acham desse quadro, o que está acontecendo nele?”. As crianças responderam: “Tem uma pessoa... e ela está dançando”. “A gente vai brincar com esses tecidos porque eu quero que a gente refaça esse quadro. Quem vai ser a pessoa dançando?” Assim, um tanto tumultuados, todos começaram a trabalhar em equipe para reconstituir o quadro.

Como em seguida as crianças se dispersaram muito, Leonardo interferiu com frases como: “Não está faltando o branco?”, “Vocês parecem estar criando outra pintura...”. Em certo momento, cinco ou seis crianças entram para baixo de um tecido preto e fazem dele uma espécie de cabana. O educador se manteve paciente, tentando retomar a atividade e procurando fazê-las compreender o sentido do que estava propondo, mas elas estavam muito agitadas. A professora então interferiu bruscamente e as retirou de debaixo do tecido, pedindo desculpa ao educador. O grupo ainda conseguiu produzir uma composição, mas logo precisaram ir embora, pois terminou o horário.

Na observação da visita, ficou evidente que há uma curadoria feita pelo educador, que define as obras que serão discutidas com as crianças. Mas quais são elas? O tempo de permanência das crianças na exposição implica em uma seleção de obras, já que não é possível ver tudo, seja porque a turma precisa voltar para escola a tempo de ser pego pelos pais seja porque as crianças (bem como os adultos) não absorvem tudo de uma vez só. A situação abaixo ajuda a delimitar uma das categorias de escolha das obras dessa curadoria: a sua temática. No momento em que o grupo estava na atividade com os quadros de Pitágoras Lopes Gonçalves, uma das crianças notou a música que vinha do canto da sala e perguntou o que era. O educador respondeu que era uma obra que eles não visitariam naquele dia. O trabalho em questão era a instalação O Tema da Festa, da artista Berna Reale, da qual se ouvia o som de música eletrônica. A descrição da obra no áudio-guia disponível na exposição demonstra como sua temática era agressiva para a faixa etária daquelas crianças: “Luzes vindas de lâmpadas de sirenes iluminam o espaço, revestido de papelão, perfurado por balas, onde são oferecidos suspiros, em meio a sons gravados em viaturas de polícia, gerando ao mesmo tempo atração e desconforto” (AUDIOGUIAS..., 2015).

No final da visita pude conversar um pouco com os dois educadores que atenderam o grupo. Comentei sobre lá no início algumas meninas terem me falado que estavam esperando encontrar um “príncipe japonês”. Eles disseram que foram questionados sobre o príncipe por elas e que tampouco entenderam, mas que tinham uma suspeita: é comum as professoras fantasiarem sobre a visita com as crianças, falando de coisas que talvez soem mais atraentes do que ir ao museu. Talvez o “príncipe japonês” fosse um caso desses.

O educador Leonardo contou que, quando trabalhava no SESC-SP, recebeu um grupo de crianças que foram à exposição com toalhas nas mochilas, porque alguém havia dito que eles iriam para a piscina. Esta discussão remete a uma questão debatida por Gabre (2009), a respeito da importância da visita do professor à exposição antes das crianças, o que dará mais subsídios para o desenvolvimento de um trabalho anterior na escola e fará as crianças chegarem ao museu com expectativas alinhadas a uma proposta pedagógica compartilhada entre professores e educadores de museus.

Ao fim da observação da visita, quando estava saindo a pé do Parque do Ibirapuera, vi vários japoneses e/ou descendentes de japoneses em um espaço não muito distante do MAM-SP, o Pavilhão Japonês, em algum tipo de cerimônia. Curiosa por saber se haveria relação entre a presença deles ali e a fala das crianças, procurei na internet pela visita de algum “príncipe japonês” a São Paulo naquela data, e descobri na imprensa que príncipes do Japão haviam estado ali para comemorar os 120 anos de tratado de amizade entre os países (SECRETARIA..., 2015).

Não pude saber se as crianças passariam de fato pela celebração no Pavilhão Japonês após a visita ao MAM, mas acredito que não, pelo avançado da hora (a visita acabou 11h30) e pelo fato de eu ter passado ali logo em seguida do fim da visita e não tê-las visto. Fatos como este demonstram que nem sempre há na escola alguma conversa prévia sobre como se dará a visita e qual o objetivo dela, o que corrobora com a importância de uma pergunta presente no “Relatório impressão de visita”, entregue aos professores no final da experiência: “Você trabalhou algum conteúdo referente a esta exposição com os alunos?”, para que o educador do museu possa avaliar sua atuação.

É, entretanto, um tanto lacônica a conversa entre professor e mediador quando esta se manifesta apenas através de respostas a um questionário por escrito. Mirian Celeste Martins (2010, p. 117) se pergunta se uma avaliação escrita como essa pode gerar a formação contínua que desejamos ao mediador e se dará luz à busca de alternativas adequadas. Para ela, as trocas são primordiais: “Qual o espaço da troca entre eles? Antes? Durante? Depois? O que é esperado por um e por outro? Há informações anteriores trocadas entre escola e instituição cultural para tentar garantir um acesso mais aberto às expectativas do grupo visitante?”.

Durante esta conversa também pude receber um *feedback* do educador Leonardo sobre a experiência com os tecidos, nas obras de Pitágoras Lopes. Para ele, foi uma pena as crianças estarem tão agitadas, pois o resultado não foi o esperado. Conforme sua análise, alguns fatores contribuíram para ele não ter alcançado os objetivos. Primeiro, os panos deveriam estar escondidos quando eles chegassem ao espaço, pois assim há mais possibilidade de conversar sobre os quadros. Porém, antes da chegada deles, outro grupo de crianças havia estado ali e os tecidos acabaram ficando no local. Na educação infantil, o preparo dos espaços é uma forma de acolher as crianças, o que é muito importante para que os objetivos planejados sejam alcançados. De acordo com Pillotto et. al. (2009, p. 24), “o espaço é uma forma de apropriação de saberes, de construção cultural e de possibilidade de ativar a imaginação, a percepção e a criação”. Do ponto de vista de Martins (2005), o acolhimento e o espaço criam possibilidades para que a experiência estética se faça possível – ou, ao contrário, pode frustrar expectativas, como vimos no exemplo protagonizado pelas crianças e pelo educador Leonardo. A autora argumenta:

O cuidado maior no acolhimento é estabelecer conexões e vínculos entre o repertório pessoal e cultural de cada visitante, a linguagem da arte, as obras que serão vistas, as instituições culturais e a vida cotidiana, entre outros, para que seja realmente um desafio estético planejado e para que seja possível a experiência se tornar estética. (MARTINS, 2005, p. 124)

Outra questão importante: antes de entrar no museu, as crianças foram ao parquinho, dentro do Parque Ibirapuera. Isso se deu porque a escola foi ao museu com quatro turmas, totalizando cerca de 50 crianças. De acordo com a concepção do programa de Visitas Educativas, os grupos precisam ser pequenos, para que haja maior aproveitamento por parte das crianças. Dessa maneira, as 50 crianças chegaram juntas, mas 25 delas entraram às 9h30 no museu (divididas em dois grupos) e permaneceram ali até as 10h30. Nesse meio tempo, as outras 25 crianças aguardaram no parquinho, para onde foram aquelas que saíram do museu às 10h30, para esperar as demais até as 11h30. Esse posicionamento preza pela qualidade da experiência no museu e, por isso, pede uma organização logística, a ser respeitada pelas professoras. Ocasionalmente isso poderá gerar transtornos, como o da agitação das crianças, mas evidencia a postura séria da equipe do museu quanto ao sentido educativo da visita.

No meu ponto de vista, o educador que observei nesta visita soube ouvir as crianças, adaptando seu planejamento aos novos rumos dados por elas – tal como Holm (2007) defende neste fragmento:

Nós, adultos, sempre temos em mente uma ou outra atividade para desenvolver com as crianças. Procuramos manter o foco em nossa ideia original. As crianças, por seu lado, rapidamente descobrem novas possibilidades com os materiais apresentados e as relações entre eles. Nós continuamos tentando manter o foco em “nossa” atividade. Mas daí em diante é importante ousar, ir além e ouvir: nós devemos ouvir as crianças. (HOLM, 2007, p. 14)

A proposta planejada pelo educativo do MAM-SP junto aos quadros de Pitágoras Lopes vai ao encontro de argumentações de Gabre (2015) e Holm (2007) a respeito de a visita ao museu não necessitar ser atrelada, sempre, a uma atividade manual, em que as crianças produzem coisas. O mesmo se deu na recepção das crianças, quando o educador cantou uma cantiga com elas e realizou um jogo: a experiência se construiu pelo próprio momento de estar juntos. Nas duas atividades houve valorização do uso do corpo, da imaginação e da brincadeira, apontando uma concepção de arte e de mediação como processo. A proposta também esteve afinada à concepção de Leite (2005, 2010), a qual defende a riqueza de que todos os momentos no museu com as crianças se deem dentro da galeria, e não em locais apartados, especificamente criados para elas, dando vazão à reprodução de práticas escolarizadas. Para finalizar esta análise, cito as palavras do próprio educador para indicar o modo como as crianças lhe ajudaram a construir sua prática:

Sempre uma experiência valiosa, uma sensibilidade muito forte. É incrível perceber como que as crianças possuem uma visão muitas vezes pura sobre a arte e a vida em geral. Trabalhar com crianças pequenas tem ampliado meu repertório geral e contribuído para uma autoconsciência corporal, assim como mudou muito meu modo de ver a vida. (Q1 – Leonardo Lubatsch Ribeiro)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação do educador de museu envolve analisar várias questões que são percebidas diretamente na prática, articuladas de maneira informal. Como pesquisadora, investigar este tema me forçou a ponderar sobre as experiências que vivi em salas de exposição com crianças, e refletir sobre elas. Tal fato me faz pensar sobre os conhecimentos adquiridos pelos educadores/mediadores de museus que se constroem, mas não chegam a

tomar a forma de uma reflexão mais profunda, pelo simples fato de que não há tempo nem oportunidade para isso. Assim, como a formação desses profissionais pode se qualificar, se ainda são poucas as universidades que se propõem a pensá-la, e nem aqueles que vivem esse cotidiano registram suas ponderações sobre o tema? E, aqui, acredito que tocamos em um ponto importante: de quem é a responsabilidade da formação de mediadores/educadores de museus e espaços culturais? Dos cursos de licenciatura? Dos museus? Será um compartilhamento entre as experiências dos artistas, dos professores e dos profissionais de museus? Fato é que, atualmente, tendo consciência disso ou não, os museus têm exercido boa parte desse papel.

Um dos mitos que a pesquisa contribuiu para desfazer foi o de que há exposições que são mais ou menos interessantes para crianças. Talvez algumas formas e cores atraiam mais a elas, mas propostas herméticas ou cuja temática não versa sobre realidades cotidianas das crianças podem resultar em bons encontros, desde que tenham sido devidamente estudadas por profissionais com olhar atento e sensível à infância. E a construção deste olhar é justamente o que deve se constituir como objeto de estudo durante a formação desses profissionais. Disso saltou-me aos olhos, também, o papel das crianças na formação desses profissionais: como em toda a profissão, aprende-se muito na prática, mas neste caso as crianças são companheiras nestes percursos, possibilitando novas trocas e refinando o olhar dos educadores a cada encontro. Elas interferem na sensibilidade desses adultos, sendo, assim, elas mesmas sujeitos no processo de construção desse profissional.

REFERÊNCIAS

34º PANORAMA da Arte Brasileira – Da pedra Da terra Daqui. Site do MAM-SP. Disponível em: <<http://mam.org.br/exposicao/34panorama/>>. Acesso em: 15/03/2016.

ALENCAR, V. P. de. **O Mediador Cultural**: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. 97 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008.

AUDIOGUIAS da 34º Panorama da Arte Brasileira - Da pedra Da terra Daqui. 2015. Disponível em: <<http://mam.org.br/audioguias/>>. Acesso em: 29/10/2015.

ESTELLES, M. **Cultural Tradicional da Infância**: Família MAM, uma abordagem do MAM Educativo. Disponível em: <http://issuu.com/museulp/docs/fam__lia_mam>. Acesso em: 07/02/2016.

GABRE, S. Educação Infantil no Museu: construindo saberes em arte. In: SANTOS, A. P. (Org.). **Diálogos entre Arte e Público**: Educadores entre museus e salas de aula: que diálogos são esses? Recife: FCCR, 2009. v. 2. p.119-124.

_____. **Entrevista com Solange Gabre**. [nov. 2015]. Entrevistador: Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira Salgado. Curitiba, 2015. 1 arquivo de áudio (54min 40s).

HOLM, A. M. **Baby-Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: MAM-SP, 2007.

HONORATO, C. **A Formação do Artista** (conjunções e disjunções entre arte e educação). 2011. 200 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LEITE, M. I. Criança Pequena e Museu: uma relação possível (e desejada). In: SANTOS, A. P. (Org.). **Diálogos entre Arte e Público**: Acessibilidade Cultural: o que é acessível, e para quem?. Recife: FCCR, v. 3, 2010. p. 90-97.

_____. Museus de Arte: espaços de educação e cultura. In.: _____; OSTETTO, L. **Museu, Educação e Cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005. p. 19-54.

MAGNIER, T.; HALLENSLEBEN, G. **Solange e o Anjo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

MARTINS, M. C. Aprendizes da Arte, Mediadores e Professores: olhares compartilhados? In: SANTOS, A. P. (Org.). **Diálogos entre Arte e Público**: Acessibilidade Cultural: o que é acessível, e para quem?. Recife: FCCR, v. 3, 2010. p. 117-121.

_____. **Mediação**: provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2005.

PILLOTTO, S. S. D. et. al. **Uma Educação pela Infância**: diálogo com o currículo do 1.º ano do ensino fundamental. Joinville: Editora Univille, 2009.

PLANEJAMENTO da Oficina Contação de História: Buscando a Identidade. UNESC, Museu da Infância, Criciúma, 2006. Documento de word. 2 p.

SECRETARIA Executiva de Comunicação. **Em visita a São Paulo, príncipes do Japão celebram relações com Brasil**. 28/10/2015. Disponível em: <<http://www.capital.sp.gov.br/portal/noticia/7207#ad-image-11>>. Acesso em: 29/10/2015.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.