

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Mestrado Profissional em Educação e Docência

Akemi Miqueline Takahashi

APRENDIZAGENS EM MUSEU:

uma análise a partir das experiências de crianças no Museu Casa Kubitschek.

Belo Horizonte

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Mestrado Profissional em Educação e Docência

Akemi Miqueline Takahashi

APRENDIZAGENS EM MUSEU:

uma análise a partir das experiências de crianças no Museu Casa Kubitschek.

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação em Museus e Divulgação Científica. Orientadora: Profa. Dra. Débora d'Ávila Reis.

Belo Horizonte

2021

T136a Takahashi, Akemi Miqueline, 1971-
T Aprendizagens em museu [manuscrito] : uma análise a partir das experiências de crianças no Museu Casa Kubitschek / Akemi Miqueline Takahashi. - Belo Horizonte, 2021.
139 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Débora d'Ávila Reis.
Bibliografia: f. 114-120.
Apêndices: f. 121-134.
Anexos: f. 135-139.

1. Museu Casa Kubitschek (Belo Horizonte, MG) -- Aspectos educacionais -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Museus e escolas -- Teses. 4. Museus -- Aspectos educacionais -- Teses. 5. Ensino -- Meios auxiliares -- Teses. 6. Belo Horizonte (MG) -- Museus -- Teses.
I. Título. II. Reis, Débora d'Ávila, 1961-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.38

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FaE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA – PROMESTRE

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA AKEMI MIQUELINE TAKAHASHI

Realizou-se no dia 24 de novembro de 2021, às 10:00 horas, por Videoconferência, a 294ª defesa de dissertação intitulada APRENDIZAGENS EM MUSEU: uma análise a partir das experiências de crianças no Museu Casa Kubitschek, apresentada por AKEMI MIQUELINE TAKAHASHI, número de registro 2019653065, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Débora D'Ávila Reis-Orientadora (UFMG), Profa. Verona Campos Segantini (UFMG), Profa. Luana Pereira Leite Schetino (UFVJM).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada
 Reprovada
 Aprovada com indicações de correções

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 24 de novembro de 2021.

(Assinado eletronicamente pela Coordenação do Promestre)

TERESINHA FUMI KAWASAKI

Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação e Docência



Documento assinado eletronicamente por **Teresinha Fumi Kawasaki, Coordenador(a)**, em 20/05/2022, às 11:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1470879** e o código CRC **48174770**.

Para Cláudio, Pedro e Davi, meus amores

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me amar infinitamente, por me proteger em todos os momentos e por colocar em meu caminho pessoas que me ensinaram muito sobre a vida.

Aos professores do Promestre que enriqueceram esta pesquisa com suas sugestões e dicas, que incentivaram a nós, mestrandos, durante todo o curso, fazendo das horas de aula momentos extremamente agradáveis e construtivos.

A minha orientadora, a Profa. Dra. Débora d'Ávila Reis, que foi paciente e presente durante todo o processo de escrita, me deixando livre para realizar as observações, mas apontando possibilidades e caminhos, o que me ajudou a descobrir o objeto de pesquisa e a entendê-lo melhor. Agradeço a ela que me incentivou com suas palavras encorajadoras nos momentos de cansaço e de tensão.

Aos professores Yuri Castelfranchi, Bernardo Jefferson de Oliveira e Lúcio Braga, das disciplinas isoladas as quais cursei, que me incentivaram e acreditaram em mim e no potencial do projeto, sempre dando dicas e ouvindo minhas dúvidas e dificuldades.

Aos meus colegas da Linha de Pesquisa Educação em Museus que incentivaram e contribuíram nos comentários e seminários da turma.

A minha querida amiga, Márcia, companheira de todas as horas, parceira de conversas, trabalhos, viagens e sonhos, que sempre me cercou de carinho e amizade.

Aos professores da Linha de Pesquisa Educação em Museus e Divulgação Científica que fomentaram a discussão, contribuíram com suas opiniões e indicaram bibliografias que auxiliaram no embasamento teórico da pesquisa.

À direção e à coordenação pedagógica da escola na qual atuo, nas pessoas de Lindomar, Márcia, Cynthia, Juliana, Raquel, Cristiane, Nara e Ana Cláudia, que sempre se manifestaram favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa, incentivando e possibilitando que eu pudesse participar das aulas, seminários e congressos.

À professora Vanessa Barboza de Araújo, coordenadora do Museu Casa Kubitschek, minha amiga dos tempos da Secretaria Municipal de Educação (SMED), que muito me ouviu e contribuiu dando apoio e incentivo na leitura dos projetos e nas sugestões de bibliografia.

À professora Suely Ferreira, minha amiga e companheira de longas conversas sobre os alunos e sobre o ensino e a aprendizagem.

Aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por participarem tão intensamente da pesquisa com suas contribuições, falas e registros e por me ensinarem, como diria Paulo Freire, a “aprender enquanto ensino” (1996, p.25).

À Flavia Renata, minha amiga e revisora de textos, que abrilhantou a minha escrita da dissertação com seu olhar cuidadoso e profissionalismo.

Aos meus pais, Lúcio e Silézia, *in memoriam*, que não tiveram condições de estudar muito, mas, com certeza, se estivessem aqui, iriam se orgulhar bastante de mim. E sei que do céu estão sorrindo e são as estrelas mais brilhantes.

As minhas irmãs, Jacqueline e Ana Carolina, orgulhos da minha vida, por estarem sempre ao meu lado, ouvindo os meus assuntos sobre museus, incentivando a sempre continuar e não desanimar nas dificuldades.

Ao meu querido marido, Antônio Cláudio, meu companheiro e meu amor, que pacientemente acompanhou os meus estudos, que sempre me aplaudia por cada avanço e que esteve comigo em todos os momentos, me incentivando e nunca me deixando abater pelo medo ou pelo cansaço. E aos meus filhos queridos, Pedro e Davi, que sempre entenderam as minhas ausências e que são a razão do meu viver.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, muito obrigada!

“(…) que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.” Manoel de Barros (2008, p.95)

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivos: 1º) avaliar os processos de aprendizagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em visita ao Museu Casa Kubitschek; e 2º) a partir das análises realizadas e da bibliografia levantada, criar e produzir artefatos visando à sensibilização de professoras e de professores da Educação Básica para a relevância dos museus enquanto espaços de aprendizagem de crianças. Para compreender os significados construídos pelas crianças no contexto do museu e na sala de aula, antes e depois da visita, foi realizado um estudo qualitativo, com ênfase na observação participante. A revisão bibliográfica e a seleção dos artigos utilizados no referencial teórico foi feita a partir de alguns pressupostos, sendo eles: 1º) a educação acontece a todo tempo e não somente no contexto escolar; e 2º) o museu apresenta-se como um espaço importante de aprendizagem. Dialogamos com Jorge Larossa (2002) e o conceito de experiência; Paulo Freire (1987) e a defesa do protagonismo dos sujeitos; Latour (2002) da aprendizagem por afetação; Falk (2001) e a aprendizagem por livre escolha (*free-choice learning*). Os instrumentos de coleta de dados foram: observação; questionário; caderno de campo; registro; e desenhos dos alunos. Cada etapa foi descrita perpassando momentos na escola e no museu, tendo sido analisadas as rodas de conversa, as interações dos estudantes, as falas e os desenhos que forneceram indícios de como as crianças eram afetadas e faziam a experiência museal. Os desenhos puderam ser interpretados como uma forma de comunicação e de expressão das crianças na produção de significados e sentidos. Os resultados evidenciaram a possibilidade da aprendizagem livre e sensível presentes no museu, na interação das crianças com os actantes humanos e não-humanos. Os recursos educativos tiveram o papel de informar, divulgar e sensibilizar os professores da Educação Básica sobre as múltiplas aprendizagens no museu, levantando reflexões sobre o *sujeito-criança-visitando-museu*.

Palavras-chave: Experiência. Aprendizagem sensível. Afetação. Educação Básica

ABSTRACT

This dissertation had the following objectives: 1st) to evaluate the learning processes of children from the 3rd year of elementary school in a public school visiting the Casa Kubitschek Museum; and 2nd) from the analyzes carried out and the bibliography surveyed, create and produce artifacts aimed at raising the awareness of teachers of Basic Education for the relevance of museums as spaces for children's learning. To understand the meanings constructed by children in the context of the museum and in the classroom, before and after the visit, a qualitative study was carried out, with an emphasis on participant observation. The literature review and the selection of articles used in the theoretical framework was based on some assumptions, namely: 1st) education happens all the time and not only in the school context; and 2nd) the museum presents itself as an important space for learning. We dialogued with Jorge Larossa (2002) and the concept of experience; Paulo Freire (1987) and the defense of the protagonism of subjects; Latour (2002) on affective learning; Falk (2001) and free-choice learning. The data collection instruments were: observation; quiz; field notebook; record; and students' drawings. Each stage was described passing through moments in the school and in the museum, having been analyzed the conversation circles, the students' interactions, the speeches and the drawings that provided clues of how the children were affected and made the museum experience. The drawings could be interpreted as a form of communication and expression for children in the production of meanings and feelings. The results showed the possibility of free and sensitive learning present in the museum, in the interaction of children with human and non-human actants. The educational resources had the role of informing, disseminating and sensitizing Basic Education teachers about the multiple learning experiences in the museum, raising reflections on the *subject-child-visiting-museum*.

Keywords: Experience. Sensitive learning. Affectation. Basic education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Iniciando a visita.....	59
Figura 2- Avistando a Lagoa da Pampulha e arredores.....	61
Figura 3- Cinerária Marítima	63
Figura 4- Observando o laguinho	64
Figura 5- Tocando a Erva-lagartixa.....	65
Figura 6- Apreciando a Canna Indica Vermelha.....	66
Figura 7- Tocando o capim	67
Figura 8- Escada Flutuante.....	69
Figura 9- Sala de Música.....	70
Figura 10- Admirando o cofre.....	71
Figura 11- Observação das fotografias da família.....	72
Figura 12- Ouvindo as histórias da Coleção de Luvas	73
Figura 13- Crianças lanchando no jardim	74
Figura 14- Partilha do lanche no piquenique no jardim	75
Figura 15- Mudas	76
Figura 16- Oficina de Mudas.....	77
Figura 17- Rodinhas de conversa sobre as mudas.....	77
Figura 18- Desenho do aluno Antônio	86
Figura 19- Desenho do aluno Cesar	87
Figura 20- Desenho do aluno Augusto.....	88
Figura 21- Desenho do aluno Carlos	90
Figura 22- Desenho da aluna Paula.....	91
Figura 23- Desenho da aluna Karina	92
Figura 24- Desenho da aluna Mariana.....	93
Figura 25- Diagrama 1- mobilização inicial da pesquisadora frente a redes criadas	98
Figura 26- Frato.....	98
Figura 27- Figura - Frato	102
Figura 28- Nuvem de palavras da experiência no museu.....	104
Figura 29- Imagem da página inicial do <i>blog</i>	111
Figura 30- Logomarca do Blog	112
Figura 31- Capa do livro “Uma aventura no Museu”.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Etapas do Projeto	37
Quadro 2- Divisão por Ciclos de Formação da PBH	42
Quadro 3- Fases da visitação.....	46
Quadro 4- Cronograma das aulas realizadas em sala.....	49
Quadro 5- Quadro comparativo da turma com respostas do questionário antes e após a visita ao Museu	84

ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Boletim de Matrícula

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CK – Casa Kubitschek

DOM – Diário Oficial do Município

ECEF – [Curso de Especialização] Educação em Ciências para Professores do Ensino Fundamental I

EI – [Programa] Escola Integrada

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FaE – Faculdade de Educação

GEESI – Gerência da Escola Integrada

GEREA – Gerência de Integração Escola Aberta

JK – Juscelino Kubitschek de Oliveira

LASEB – [Curso de Especialização] *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica

MCK – Museu Casa Kubitschek

MG – Minas Gerais

PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

PEI – Programa Escola Integrada

Promestre – Programa Mestrado Profissional em Educação e Docência

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RIDEC – Rede de Investigação Divulgação e Educação em Ciências

RME – Rede Municipal de Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TAR – Teoria Ator-Rede

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSJ – Universidade Federal de São João del-rei

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Comitê do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	20
1 JUSTIFICATIVA.....	23
1.1 Objetivos da Pesquisa.....	25
1.1.1 Objetivo geral.....	25
1.1.2 Objetivos específicos.....	25
CAPÍTULO 2 REVISÃO DE LITERATURA.....	26
2.1 Criança e infância.....	26
2.2 Museus e criança.....	30
2.3 Aprendizagem.....	32
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA.....	37
3.1 Desenho Metodológico.....	37
3.2 O Museu Casa Kubitschek (MCK).....	39
3.3 A escola e o grupo de estudantes.....	41
3.3.1 A escola.....	41
3.3.2. Grupo de estudantes participantes da pesquisa.....	42
3.4 A professora referência e a pesquisadora.....	44
3.4.1 A professora referência.....	44
3.4.2 A pesquisadora.....	45
3.5 Os momentos da pesquisa: pré-visita, a visita e a pós-visita.....	46
3.6 Coleta e Análise de Dados.....	46
4 RELATO DA EXPERIÊNCIA.....	49
4.1 Atividades desenvolvidas antes da visita: a pré-visita.....	49
4.1.1 A visita da pesquisadora ao Museu Casa Kubitschek.....	56
4.2 Realização da visita ao Museu Casa Kubitschek (MCK).....	57
4.3 Atividades desenvolvidas após a visita.....	79
4.4 Resultados dos questionários aplicados.....	84
4.5 Os desenhos das crianças.....	85
4.5.1 O desenho da criança e estudante Antônio.....	86
4.5.2 O desenho da criança e estudante César.....	87
4.5.3 O desenho da criança e estudante Augusto.....	88
4.5.4 O desenho da criança e estudante Carlos.....	89

4.5.5 O desenho da criança e estudante Paula	90
4.5.6 O desenho da criança e estudante Karina	91
4.5.7 O desenho da criança e estudante Mariana.....	92
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
CAPÍTULO 6 Recursos Educativos	105
6.1 Textos publicados na Revista Ponte	105
6.1.1 Ensaio “Qual é o lugar das crianças?”	106
6.1.2 Artigo “Pelo direito à Educação”	107
6.1.3 Relato de experiência “Esperançar em tempos de pandemia: relato de uma professora da rede pública de Belo Horizonte”	108
6.2 Ensaio para a Revista Ciência em tela, “Manifesto pelo Museu”	108
6.3 Artigo “Pelo direito à afetação”	109
6.4 <i>Blog</i> Crianças e afetação: link contínuo com experiências	110
6.5 Livro “Uma aventura no museu: fruição na Casa Kubitschek”	112
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
APÊNDICE II– QUESTIONÁRIO	122
APÊNDICE III-TEXTOS PUBLICADOS NA REVISTA PONTE	123
ANEXO I- MATERIAIS PARA USO COM AS CRIANÇAS.....	135
ANEXO II- TRECHOS DE IMAGENS DO GUIA DO MCK.....	138

APRESENTAÇÃO

A temática envolvendo o ensino e a aprendizagem de crianças pequenas foi um objeto de estudo presente na minha trajetória acadêmica, desde o curso de Pedagogia, tendo contemplado inclusive as especializações realizadas em *Alfabetização e Letramento e Educação em Ciências para Professores do Ensino Fundamental*, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Também tal temática evidenciou-se na minha trajetória profissional, nos desafios do dia a dia do contexto escolar.

Minha formação no curso de Pedagogia foi ao encontro das minhas aspirações e anseios e, logo no primeiro semestre de aula, tive a certeza de que tinha escolhido o curso certo. Ao ingressar nele, pude compreender melhor as possibilidades de ensino e de aprendizagem das crianças e vislumbrar na Educação uma possibilidade de democratização das relações sociais. Democratização esta que deveria ser iniciada em sala de aula, em face das relações entre professor e aluno, por meio de processos de ensino e de aprendizagem dialógicos e horizontais que despertassem o encantamento dos alunos pelo conhecimento.

Lembro-me de como o estudo das obras de Paulo Freire, na graduação, durante a disciplina *Filosofia da Educação*, fortaleceu a base da minha formação, com a ênfase dada ao sujeito crítico, capaz de entender, interagir e transformar a realidade. O desejo de contribuir para a formação de sujeitos capazes de construir a própria história (sujeitos poéticos, sensíveis, que se coloquem no mundo, vivos, atuantes e transformadores), eu guardo comigo até os dias atuais, nas relações de ensino e de aprendizagem junto aos alunos. Sempre procuro estimular a que os alunos pensem, sintam, se expressem e busquem relacionar o que aprendem como algo significativo para eles. Desta forma, tento proporcionar espaços em que eles entendam que o conhecimento deva ser construído, dialogado e não “decorado”, de forma arbitrária.

No ano de 2010, iniciei a pós-graduação em *Alfabetização e Letramento*, do Curso de Especialização *lato sensu* em *Docência na Educação Básica* (LASEB), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Durante a pós-graduação, desenvolvi um plano de ação com os meus alunos, por meio de uma sequência didática que teve como objetivo tornar as aulas que eu lecionava para o Ensino Fundamental I mais dinâmicas e interativas. O trabalho desenvolvido favoreceu a reflexão da minha prática docente, no sentido de aprofundar e de redimensionar os processos de ensino.

Um desafio que enfrentei durante a minha formação acadêmica foi o da realização da pós-graduação em *Educação em Ciências para Professores do Ensino Fundamental I* (ECEFI), também pela UFMG, a qual foi finalizada em 2015. Esta etapa de minha formação foi um

desafio, pois tive que conciliar a formação continuada, a família e o exercício da profissão, vencendo a barreira do cansaço e da falta de tempo, já que trabalhava dois turnos durante a semana e as aulas ocorriam aos sábados.

A realização do curso muito contribuiu para a reflexão sobre a minha prática, sobre minhas concepções a respeito do ensino de Ciências e para o meu interesse em aprofundar o universo investigativo, interativo e reflexivo do estudo em Ciências. Sempre gostei muito de aprender sobre o processo de construção do conhecimento pelas crianças pequenas e busquei, por meio das duas especializações, ampliar o meu estudo na área.

Recentemente, em abril de 2020, finalizei outra especialização no curso *Mídias em Educação*, pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), na modalidade a distância, com a temática sobre a importância do uso de documentários na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2019, tive que solicitar mudança de horário de lotação na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), para conseguir cumprir os créditos e realizar as disciplinas do Mestrado (Promestre). Como possuo duas matrículas na PBH¹, nos turnos da manhã e da tarde, necessitei pedir a transferência temporária para o turno da noite em um dos cargos de minha lotação, assim: trabalhei pela manhã, na coordenação pedagógica do 1º ciclo²; à tarde, cumpria a carga horária do Mestrado (com as disciplinas, seminários e orientação); e à noite, voltava para a escola, para ministrar aulas para a turma da EJA. Foi um ano intenso, mas extremamente produtivo. Confesso que a experiência com a EJA me encantou ainda mais em relação à área da Educação, pois, muito mais que ensinei, eu aprendi com os educandos jovens e adultos. Foram eles que me “ensinaram a dar aulas” – sim, aprendi, em razão das especificidades presentes nesta modalidade de ensino, a entender melhor que tenho que conhecer o meu público, compreendê-lo bem, para então conseguir atingi-lo efetivamente.

Sou professora da Rede Municipal de Educação (RME) da Prefeitura de Belo Horizonte desde 2005. Passados 16 anos, analiso que, na maior parte do tempo, estive como professora atuante em sala de aula, em turmas do Ensino Fundamental diurno e que, somente em 2019, ministrei aulas para a modalidade de ensino EJA³ no turno da noite.

¹ Possuo dois concursos, por isso, as duas matrículas, chamadas Boletim de Matrícula (BM).

² Mais adiante será mencionado o conceito de ciclo de idade de formação, adotado na Rede Municipal de Educação (RME) da PBH.

³ Torna-se importante mencionar que, na RME-BH, a EJA contempla o Ensino Fundamental, com exceção da Escola Municipal Caio Libano Soares (EMCLS), a qual possui também turmas da EJA no Ensino Médio. O funcionamento das turmas da EJA ocorre, majoritariamente, em toda a RME, no turno noturno, havendo algumas turmas com funcionamento no espaço escolar ou em um espaço externo àquele da escola, as chamadas “turmas externas de EJA”.

Trabalhei aproximadamente dois anos na Secretaria Municipal de Educação (SMED), exercendo função administrativa, experiência esta que me possibilitou pensar a RME-PBH, como também o exercício da profissão docente e o município de Belo Horizonte como Cidade Educadora⁴.

Estive na área de Recursos Humanos e tive a oportunidade de conhecer pessoas de vários setores da SMED, bem como vários projetos desenvolvidos pela RME. Um deles me encantou de maneira particular: aquele intitulado *Circuito de Museus*, o qual era desenvolvido pela Gerência da Escola Integrada (GEESI) e pela Gerência de Integração Escola Aberta (GEREA), da SMED/PBH, as quais realizavam a gestão da proposta da educação integral/integrada no município de Belo Horizonte.

O Projeto Circuito de Museus faz parte das ações pedagógicas da Rede Municipal de Educação desde 2011. Com o objetivo de incentivar e facilitar a apropriação de espaços museológicos pelo público escolar, destina-se às crianças da Educação Infantil, aos estudantes do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Escola Integrada.

O projeto permite que estudantes das Escolas Municipais visitem três instituições culturais ao longo do ano, a partir de um percurso temático. A realização das três visitas busca assegurar o desenvolvimento de habilidades de articulação de ideias, apreciação estética e interpretação dos significados contidos em objetos, fotografias, documentos textuais, filmes. Nas escolas, as atividades de culminância, como feiras e mostras, possibilitam a socialização das experiências do grupo visitante para outras turmas.

Para participar, cada Escola Municipal interessada apresenta uma proposta pedagógica na qual a participação em um circuito específico se justifica. A equipe de coordenação desse projeto, na SMED, avalia e seleciona o maior número de escolas possível, tendo em vista a necessidade de democratização do acesso. Os responsáveis pelos projetos, em cada escola, participam de Rodas de Conversa antes de iniciarem a visita pelos estudantes. Essas Rodas de Conversa realizam-se em um dos museus integrantes do circuito escolhido pela escola. Uma escola pode participar de mais de um circuito.

Os nove circuitos atualmente disponíveis são: Arte Brasileira; Artes Visuais; Ciências e Tecnologia; Esporte, Lazer e Memória; História de Belo Horizonte; História de Mulheres; Imagem em Movimento; Pampulha; Território Negro.

Em 2019, 81 escolas, com 6.660 estudantes visitaram 26 museus e espaços culturais. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2019, *on-line*)

⁴ “A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como território educativo. Nele, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece. [...] Este conceito ganhou força e notoriedade com o movimento das Cidades Educadoras, que teve início em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha. Neste encontro, um grupo de cidades pactuou um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes que orientariam a administração pública a partir de então e que estavam organizados na Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi elaborada e aprovada no III Congresso Internacional, em Bolonha, na Itália, em 1994. A carta é ainda hoje o referencial mais importante da Associação Internacional de Cidades Educadoras, que reúne mais de 450 cidades em 40 países do globo” (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL; CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2014, *on-line*).

Aqueles dois anos foram preciosos para que eu pudesse investir em novas formações, já que estava fora da sala de aula e poderia ter mais flexibilidade de horários. Dessa forma, solicitei autorização à minha chefia imediata para realizar algumas disciplinas isoladas da Linha de Pesquisa *Educação em Museus e Divulgação Científica*, com o compromisso e a responsabilidade de repor em horas trabalhadas os momentos nos quais necessitei me ausentar.

Foi refletindo sobre as ações realizadas pela PBH, sobre as minhas experiências com o trabalho pedagógico em museus e sobre a possibilidade de pensar o museu como espaço de formação intersubjetivo, ou seja, capaz de proporcionar aos estudantes a inter-relação com outros sujeitos e objetos, que me matriculei em algumas disciplinas isoladas do *Mestrado Profissional em Educação e Docência* (Promestre).

Minha trajetória de estudo sobre museus iniciou-se com a feitura de disciplinas isoladas⁵, antes de minha aprovação no Mestrado Profissional da Faculdade de Educação (FaE), na UFMG, a saber: *Educação em Museus I*; *Tópicos em Divulgação Científica B: Ciências e Públicos e Vivências Pedagógicas em Equipamentos Científicos Culturais Móveis*; *História da Ciência e da Difusão da Cultura Científica*; e *Educação e Mediação Cultural em Museus*. Não digo que foi fácil, mas certamente foi imensamente prazeroso poder estudar, dialogar e aprender com os professores da UFMG sobre os autores que discursavam sobre museus em seus trabalhos.

O universo da educação em museus começou a ser foco do meu olhar e me instigou a pensar em um projeto de pesquisa que contemplasse as crianças e as relações existentes num espaço museológico. Em 2018, deixei a SMED e pude retornar à sala de aula. Realizei várias visitas a espaços museais que avivaram ainda mais o desejo de pensar na aprendizagem das crianças, a qual acontece em todos os lugares, não exclusivamente na escola.

Em 2019, como estudante do Mestrado Profissional em Docência na Educação Básica, pude colocar em prática o olhar observador e investigativo não somente meu mas também das crianças nos museus, foco desta pesquisa, buscando entender “como são os museus nas percepções destas crianças”.

Torna-se importante mencionar que os sujeitos participantes da pesquisa eram crianças, na condição de estudantes. Foram escolhidos, aleatoriamente, nomes fictícios, para preservar a identidade deles, a saber: Ana Carolina; Antônio; Augusto; Breno; Bruno; Carla; Cesar; Charles; Cristiano; Erick; Felipe; Fernando; Joana; Joaquim; Karina; Luísa; Maria; Mariana;

⁵ Também, nesta ocasião, houve a devida compensação de horas no local de trabalho.

Marcelo; Marcos; Paula; Pedro; Ryan; Samuel; e Tulio. O museu visitado pelas crianças foi o *Museu Casa Kubitschek*:

O Museu Casa Kubitschek - MCK - integra o Conjunto Arquitetônico da Pampulha e tem como sede a casa modernista construída para ser residência de fim de semana do então prefeito Juscelino Kubitschek (1940-1945). Marco da arquitetura moderna dos anos de 1940, a casa projetada por Oscar Niemeyer é cercada por exuberante jardim planejado pelo paisagista Roberto Burle Marx, em terreno de aproximadamente três mil metros quadrados.

O museu foi inaugurado em 2013, com o objetivo de oferecer ao público experiências reflexivas e sensíveis no campo do paisagismo, da arquitetura residencial, dos modos de morar e da história da Pampulha, por meio da realização das ações de aquisição, conservação, investigação e difusão de acervos referenciados no movimento modernista e na ocupação da região da Pampulha.

(PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2020, *on-line*)

INTRODUÇÃO

A mudança que perpassa a área da Educação é vista por Dierking (2005) como uma transformação da sociedade envolvendo instituições para além da escola e estabelecendo redes de conexão alcançando outros espaços. As sociedades estão se tornando aprendizes constantes, apoiadas por uma ampla infraestrutura de organizações voltadas para o aprendizado. Nesta perspectiva, considera-se que as crianças não aprendem somente enquanto estão no ambiente escolar, mas permanecem constantemente aprendendo, seja em casa, na escola ou nos mais diversos espaços nos quais circulam.

Com esta maneira de delinear a aprendizagem, nos aproximamos do pensamento de Carlos Rodrigues Brandão (1986), para quem ela acontece a todo momento, bem ao estilo da pedagogia freiriana, porque traça seu alcance para além da instituição escola e contextualiza as práticas educativas sobre as quais nos referimos.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação (BRANDÃO, 1986, p. 7).

Os processos envolvendo o ensino e a aprendizagem, bem como a circulação da informação, estão muito presentes no cotidiano das crianças e em espaços extraescolares, por meio de uma vasta lista de possibilidades educativas e culturais presentes na sociedade.

É possível ainda afirmar que a aprendizagem se dá também pela interação entre sujeitos, entre sujeitos e objetos, com os quais se lida no cotidiano, resultando na construção do conhecimento. Sugere-se que não exista uma maneira única e certa de aprender as coisas e que também não haja um único local ou mesmo momento em que aprendemos. Todo o nosso aprendizado acontece continuamente, de fontes diversas e de distintas maneiras. Dialogar com estes novos pressupostos é um esforço das sociedades contemporâneas e, nesta perspectiva, não parece conveniente restringir o aprendizado das crianças somente aos espaços escolares negando a elas a existência de outros espaços educadores na cidade.

Nas discussões de Gadotti (2006), relata-se que existem muitas possibilidades educativas na cidade: “A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, ‘espontaneamente’” (GADOTTI, 2006, p. 134). Neste cenário, as cidades ganham visibilidade e revelam espaços educativos, tais como museus, praças, bibliotecas e afins, ligando e conectando aprendizagens em tempo integral. Gadotti (2009) ressalta a

valorização da cidade e o resgate da cidadania de estudantes no entorno da escola, no bairro e na cidade, ao refletir que “a cidade e seus bairros dispõem de inúmeras possibilidades educadoras” (GADOTTI, 2009, p. 43).

Um dos objetivos desta pesquisa é evidenciar o papel importante dos museus na aprendizagem das crianças. Sabe-se do potencial de um museu como local de experiência, de cultura, de encontro e de desenvolvimento da sensibilidade do olhar, mas certamente este equipamento público alcança uma dimensão que vai muito além disto, abrangendo vários âmbitos (sócio-histórico; artístico-cultural; sociocomunicativo, entre outros). Assim sendo, por meio desta pesquisa, descobriremos junto às crianças pequenas, por meio de seus olhares, de suas percepções e interações em relação ao espaço museal, as várias facetas e os caminhos de aprendizagem, os quais o Museu Casa Kubitschek possibilita nas visitas feitas a ele e nos convida a participar/interagir. Sabemos que o museu apresenta múltiplas potencialidades e, considerando a diversidade de saberes e as possibilidades de aprendizagem que este espaço proporciona aos estudantes e demais visitantes, foi pensada esta pesquisa, na intenção de estudar o potencial do Museu Casa Kubitschek, localizado na região da Pampulha, em Belo Horizonte.

Os museus atualmente deixaram de ser objetos de estudo somente de um grupo restrito, composto por museólogos e artistas, e passaram a ser alvo de interesse de outros profissionais, como educadores, por exemplo, que veem nele uma das instituições em ascensão na modernidade. Nesta perspectiva, neste projeto, uma professora da Educação Básica se propõe a investigar a experiência de aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Museu Casa Kubitschek, para que pesquisadores e demais profissionais da Educação possam conhecer práticas e aprendizagens em se tratando de crianças na faixa etária entre 8 e 10 anos em museus.

O texto está organizado em seis capítulos: no primeiro capítulo, intitulado *Justificativa*, são contextualizados o surgimento da pesquisa, a definição do problema de pesquisa, a mudança de percurso ocorrida durante a investigação e os objetivos propostos. No segundo capítulo, nomeado *Revisão de Literatura*, são apresentados os conceitos que foram trabalhados e aplicados durante a investigação. No terceiro capítulo, *Metodologia*, é exposto o tipo de análise que foi utilizada na pesquisa, a qual se propôs qualitativa, apresentando a observação participante. No quarto capítulo, *Relato da Experiência*, é descrito o desenvolvimento das aulas. No quinto capítulo, *Discussão dos Resultados*, faz-se um diálogo com os resultados obtidos na pesquisa de campo. No sexto capítulo apresentamos os recursos educativos criados para o

atendimento específico dos objetivos desta investigação. Na ocasião, são apontados os meios e os fins de cada recurso, como também suas possibilidades de uso.

1 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa tem sua origem nas inquietações derivadas da minha experiência em museus, pela prática docente na escola, pois, sempre que visitava tais espaços com estudantes, sentia que poderia explorar mais a aprendizagem e a experiência da turma naquelas atividades, principalmente após as visitas. As inquietações sobre as quais menciono foram percebidas também no dia a dia na escola, nas conversas informais sobre museus que eu tinha com colegas de profissão. Ficou claro que havia posicionamentos distintos: enquanto alguns professores apresentavam resistência em se deslocar com os alunos a museus, atribuindo pouco valor educativo a tal visita, outros eram favoráveis a esta ação, mas a apreciavam de maneira genérica, com a fala de ser o museu um lugar agradável para a ida com os alunos, sem realizar nenhuma consideração específica. Não raras vezes, as intenções que moviam a relação estabelecida com museus não ficavam claras e isto me estimulou a desenvolver esta pesquisa.

O olhar – para a cidade, para os museus, ou para fora dos muros da escola, valorizando novas experiências em contextos externos – já é uma prática que acontece paulatinamente nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, mas, apesar do conhecimento sobre a importância em se enxergar o potencial educativo desses diversos espaços, percebemos que há professores que ainda transitam com insegurança, medo, resistência e, em alguns momentos, até sem clareza de onde querem e podem chegar com o trabalho externo, no caso em questão, com o trabalho em museus, sobretudo com as crianças, público-alvo desta investigação. De fato, a inexistência da formação inicial de professores em museus e em espaços não formais é um agravante. Monteiro *et al.* (2016, p.9) aponta:

Em nossa revisão da literatura dos últimos 10 anos, não foi possível encontrar registros de exemplos da incorporação da educação em espaços não formais no âmbito da formação inicial de professores, especialmente nos programas de licenciamento inicial de professores no Brasil.

Além disso, percebemos que a visita ao museu nem sempre está vinculada a uma intencionalidade de aprendizagem, ou seja, a vivência museal é marcada mais como uma oportunidade de os estudantes conhecerem um espaço diverso daqueles presentes no interior dos muros da escola que por uma ação consciente sobre o papel que aquela instituição possa desempenhar na prática docente e na aprendizagem das crianças.

Na minha experiência com as crianças em museus, sempre que retornávamos à escola, sentia que não explorávamos suficientemente a experiência museal com as crianças. Neste

sentido, a princípio, foi proposto investigar o museu como espaço educativo e formativo para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da seguinte problematização: como podemos prolongar o processo educativo que se iniciou no museu para dentro da sala de aula? Como recurso educativo para esta pesquisa de Mestrado estava sendo proposta uma cartilha com atividades relacionadas às temáticas do Museu Casa Kubitschek, com roteiros bem estabelecidos.

Ao realizarmos o primeiro campo da pesquisa, começamos a perceber tanto nas interações que aconteciam durante a visita quanto no retorno das atividades que o museu não era só um espaço formativo, de transmissão de conteúdo e aprendizagens formatadas, como havíamos pensado e planejado no início da pesquisa. O museu apresentou-se muito mais amplo: para além de ser um espaço formativo, ele se configurava naquela vivência como um espaço de múltiplas aprendizagens e de conexão de redes e saberes, possibilitando o surgimento do protagonismo por parte das crianças, com atitudes autônomas e independentes. O museu se apresentava como lugar de educação sensível, propício ao exercício do ver, ouvir, do sentir e do experimentar. Como afirma Pereira (2007 *apud* Mendes Braga, 2017), “o museu é também local de encantamento, entretenimento e admiração. Local de grandes possibilidades na construção dos conhecimentos, sejam eles estéticos, contemplativos, culturais, sociais, políticos e/ou educativos”.

Deste modo, percebendo a amplitude do alcance da aprendizagem no museu, nas interações realizadas, nos desenhos feitos e nas respostas das crianças às questões, decidimos mudar a nossa problematização inicial. O foco da análise passou a ser aquilo que se passava de forma espontânea e diversa com as crianças, ou seja, a experiência antes, durante e depois da visita ao museu. O nosso olhar passou a ser as falas espontâneas das crianças, as interações entre elas, o espaço e os objetos do museu. Nossas perguntas passaram a ser: como as crianças interagem e dialogam no espaço do museu? Como se dá o processo de aprendizagem no museu? Como desenvolver novos olhares sobre a relação entre criança e museu, a partir das percepções das próprias crianças?

A proposta de recurso educativo da dissertação também mudou. Não tinha mais sentido pensar em uma cartilha focada nos temas da exposição, se o processo de aprendizagem nos parecia ir muito além da aquisição de conteúdo. Dada a carência de estudos na literatura sobre as experiências de crianças desta faixa etária em museus e considerando a relevância do tema para professores da Educação Fundamental, optamos por discursar sobre alguns assuntos derivados da pesquisa (museus, crianças, educação e afetação), os quais foram explorados por meio de artigos e de ensaios que serão descritos no capítulo destinado aos Recursos Educativos.

Elaboramos um *blog* para divulgar as experiências de aprendizagem com as crianças e criamos um livro virtual relatando a experiência realizada no Museu Casa Kubitschek, o qual foi intitulado *Uma aventura no Museu*. Esperamos que, com a veiculação destes materiais, consigamos divulgar conteúdo que dialogue sobre a aprendizagem de crianças em museus, como também apresentar questões que poderão contribuir para o aguçamento de novos olhares de professores e de estudantes em suas próximas visitas a espaços museais. Importa-nos que o modo de olhar por parte dos professores seja aguçado e que as percepções sejam mais diversas, sensíveis e intensamente presentes.

1.1 Objetivos da Pesquisa

1.1.1 Objetivo geral

Observar os estudantes nas interações com os actantes humanos e não humanos em uma visita ao Museu Casa Kubitschek e avaliar os processos de aprendizagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

1.1.2 Objetivos específicos

- Informar e sensibilizar os professores da Educação Básica sobre as múltiplas aprendizagens em museu;
- Contribuir para levantar reflexões sobre o *sujeito-criança-visitando-museu*, que aprende, mas que também ensina e produz conhecimento;
- Abrir mais um espaço de interlocução com colegas da Educação Básica utilizando veículos virtuais para divulgação da experiência no museu.

CAPÍTULO 2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Criança e infância

Enquanto sujeitos históricos, somos diversos, heterogêneos e únicos. E, ao pensar nas crianças, sujeitos desta pesquisa, temos que considerar os vários fatores que podem influenciar na concepção de infância e de criança, como a cultura em que estamos inseridos e a época em que estas categorias estão sendo analisadas, dentre outros. Neste contexto, colocam-se as perguntas: de que sujeitos estamos falando? Qual a concepção de criança com que a pesquisa dialoga e evidencia?

Sabemos que é recente para a sociedade a concepção da criança como possuidora de direitos e deveres, sujeito das próprias ações, capaz de exercer a cidadania e de produzir conhecimento. As crianças foram estigmatizadas ao longo do tempo, com identidades marcadas por diferentes histórias, concepções e entendimentos. Casas (2006) considera que “as intervenções sociais direcionadas à infância passam por transformações ao longo do tempo e lhes conferem diferentes paradigmas e formas de intervenção”. Uma vez que os conceitos de infância foram diversos ao longo do tempo, a concepção do termo foi historicamente construída, perpassando pela visão da criança como um adulto em miniatura⁶ na Idade Média até chegar à ideia de criança portadora de direitos na contemporaneidade. Sobre esta questão, Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004) apontam:

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem. (p.29)

Podemos identificar, nas pesquisas de Ariès (1981), que as crianças, enquanto um grupo singular, com características e necessidades próprias, estiveram ausentes até o século XVI, tendo havido, contudo, um início desta percepção, a partir dos séculos XVII e XVIII. Consideradas até então adultos em miniatura, estavam as crianças sem o tratamento adequado

⁶ O conceito de adulto em miniatura, segundo Ariès (1981), na Idade Média (476-1453), considerava a infância como um período caracterizado pela inexperiência, dependência e incapacidade de corresponder a demandas sociais mais complexas. A criança era vista como um adulto em miniatura e, por isso, trabalhava nos mesmos locais, usava as mesmas roupas, era tratada da mesma forma que o adulto. Ele assinala que as representações acerca da infância foram construídas ao longo da história e que tais representações atribuem à criança a inexistência de características e necessidades próprias, o que explicaria ser ela vista como um adulto em miniatura.

e o valor que mereciam, por conseguinte, não eram reconhecidas como crianças, não eram sujeitos possuidores de espaço para se manifestarem enquanto tal.

A partir do século XVII, as crianças passaram a ser tratadas com suas particularidades, como sujeitos singulares, por possuírem sentimentos próprios. Ariès (1981, p. 168) afirma:

O sentimento da infância se desenvolveu paralelamente ao sentimento da família, manifestando-se por meio da intimidade e do diálogo familiar, de modo que a família voltou-se para a criança. Neste contexto a criança surgiu como aquela que deveria ser protegida, amada e educada, sendo que esses deveres constituíram a família-base da sociedade da época. Essa transformação implicou em se planejarem os nascimentos, pois os pais passaram a se sentir responsáveis pelo futuro das crianças.

Ao analisar a origem da palavra infância, Sarmiento (2005, p. 368) ressalta que “a sua etimologia propõe um sentido negativo, ao caracterizar infância como a idade do não falante, remetendo à ideia do discurso inarticulado ou ilegítimo”. Segundo Sarmiento (2005) diz:

(...) infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. [...] A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (p. 365-366)

As várias definições com que o termo infância foi abordado pelos diversos autores nos fazem pensar que os conceitos de infância e de criança estão atrelados ao modo como, em determinado momento histórico, a sociedade entende e dialoga com eles. Neste sentido, o modo como vemos o que seja a infância e a leitura que fazemos sobre ela estão longe de uma postura neutra, desconectada da realidade, uma vez que encontram-se carregadas das características do momento em que vivemos e do que somos e/ou acreditamos.

De fato, ao longo do tempo, a concepção de infância foi se modificando, perdendo a ideia da negação da existência da criança e da infância (as quais contêm características próprias, deixando de ser esta última a fase do não falante), por meio de um olhar que desconsiderava os processos comunicativos das crianças, para tornar a infância um movimento de constante mudança, o qual tenta acompanhar as transformações e os novos paradigmas que acontecem na sociedade, na tentativa de melhor defini-la. Larrosa (1998) nos mostra como é fluido pensar a infância:

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que

inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no campo a alteridade da infância nos leva a uma região que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (p.232)

Larrosa (2006) nos coloca em outra posição, ao pensar sobre a infância, pois há, em sua perspectiva, uma mudança no que vem a ser a concepção de infância. Para o autor (2006, p.16), “cabe pensar a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela”. Se pensarmos neste olhar para a infância, viveremos, então, um olhar diferenciado sobre ela, pois reconheceremos e assistiremos a uma enorme pluralidade do que pensamos, sentimos ou sabemos sobre as caracterizações de infância. Olhamos para a infância com a vontade e a inquietude de querer saber, de querer definir, como se fosse possível delimitar tal conceito, determinando o que seja ele e tentando demarcar fronteiras da extensão da palavra infância. Podemos dizer que definir a infância é muito complexo e, por vezes, é algo que foge ao alcance do nosso poder e saber. Pinto (1997, p. 67) menciona que pronunciaram há um bom tempo um aviso quanto às concepções estereotipadas a respeito da infância, reforçando que o conceito de infância “está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio”.

Pensando em nossa sociedade, o desafio que está posto para o século XXI é o de entender a infância que está ao mesmo tempo tão perto e tão longe de nós. Próximos, no sentido de termos acompanhado os diversos processos sofridos pelas crianças ao longo do tempo, assim, partimos do pressuposto de que elas existem, fazem parte da história e têm seus saberes, mas, distantes, do ponto de vista de que cada criança seja única, com suas especificidades, repleta de imprevisibilidade e propensa à experiência. De fato, um desafio contemporâneo é o de conceituar a infância e de definir os sujeitos nela contemplados. Cabe ressaltar que a pesquisa evidencia a criança ocidental e a concepção hegemônica que a cerca, sem desconsiderar a premissa de que em outras comunidades a criança pode ser vista de outra(s) forma(s).

Esta pesquisa tenta colocar em evidência e dialogar com a concepção de criança como um ser sensível, diverso, sujeito de direitos, pleno, com suas ideias, potencialidades, especificidades e linguagens próprias. Como afirma Cohn (2005), “as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas”.

Em suma, podemos dizer que esperamos, com este universo da infância contemporânea, aprender a ter uma relação de respeito para com as crianças, em suas demandas, proporcionando

práticas emancipatórias e a construção de um olhar diferenciado para a infância que permita a elas experiências reais de vida, na descoberta de si próprias, do outro e do mundo.

A Sociologia da Infância assegurou uma compreensão acerca da infância e contribuiu para que a criança fosse valorizada como pertencente a um grupo social, como possuidora de direitos e concebida como um ser que produz cultura em suas diversas manifestações. De acordo com Barbosa (2007, p.1066), a Sociologia da Infância contribuiu para “[...] Compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano”.

Entender a infância neste contexto pressupõe pensar as crianças como seres produtores de cultura, fazedores de história, sujeitos da relação. A definição de criança, segundo Lima, Moreira e Lima (2014), revela a criança como um ser humano do hoje, produtor de história e cultura:

A criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Representa um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura. Esse reconhecimento de ator social ativo é um dos pressupostos básicos propostos pela Sociologia da Infância (p.99-100).

Podemos afirmar que a Sociologia da Infância possibilitou uma nova compreensão sobre a criança e seu papel na sociedade ocidental. A criança passou a ser concebida como um ser capaz de produzir cultura, não mais o adulto em miniatura, um “vir a ser alguma coisa”, mas em outras palavras a criança finalmente foi entendida como criança.

Não mais podemos aceitar a invisibilidade das crianças enquanto sujeitos históricos, o que não raras vezes ocorre desde o nascimento destas e nas mais diversas circunstâncias. Devemos evidenciar o protagonismo das meninas e dos meninos que frequentemente é apagado na busca da manutenção de um modelo de indivíduo e de sociedade no qual o adulto é tido como referência.

Ressaltamos as questões baseadas na idade, nas quais fica evidente o poder do adulto sobre a criança, como uma relação do tipo poder colonialista, emergindo o formato hierárquico que desqualifica os saberes, a linguagem e a cultura destes sujeitos-crianças. Desta forma, temos o colonialismo “como uma relação política, econômica, sexual, espiritual, epistemológica, linguística de dominação metropolitana no sistema-mundo e uma relação cultural/estrutural de dominação étnicoracial” (GROSFOGUEL, 2012, p.345) que gera a subordinação.

A infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição, tendo na criança uma condição de ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante, aquele composto por adultos. Para Qvortrup (2011), esta condição, dita menor, perpassa todas as crianças que vivenciam a infância ocidental, estabelecendo-se como uma forma estrutural e conceitualmente comparável com aquele conceito de classe, no sentido da definição das características pelas quais os membros da infância, por assim dizer, estão organizados e pela posição que ocupam com relação a outros grupos socialmente dominantes.

Cabe a nós atentar para pressupostos decolonizadores no ambiente escolar, dando visibilidade e relevância a um projeto de subversão do poder colonial enraizado, não valorizando a repetição e a reprodução das ações, mas escutando e acolhendo as múltiplas infâncias, suas demandas, autonomia e especificidades.

2.2 Museus e criança

Os museus passaram, ao longo do tempo, por muitas transformações: dos museus de difícil acesso – complexos e inacessíveis – aos museus interativos e tecnológicos. Contudo, não foram somente mudanças estruturais, mas aquelas conceituais, no que se refere ao significado dos museus para os visitantes e como estes interagem e dialogam neste lugar.

Dos primeiros gabinetes de curiosidades, repletos de vidros e objetos intocáveis, até os modernos centros interativos, onde a tônica é a manipulação e a interatividade, foram muitas as transformações por que passaram os museus de ciência ao longo de sua história. Para o físico e doutor em sociologia, Yuriy Castelfranchi, a mais importante delas está em curso e se insere dentro de um conjunto de mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas que aponta para um maior protagonismo do cidadão (LOPES; NEDC, 2016, p.37)

A concepção de museu que esta pesquisa reconhece e com a qual estabelece relação é aquela que o compreende como lugar de produzir e evocar memórias, encantamentos e olhares, capaz de levar a inquietação e a curiosidade aos visitantes. Lugar de aprendizagem, não aquela imposta e forçada pelo professor e/ou mediador, mas lugar de aprendizagem espontânea, livre, descomprometida em acertos ou erros, a qual apenas floresce pela vontade dos sujeitos em observar, conhecer e experimentar, deixar-se envolver exercendo o papel de aprendiz. Para Junia Pereira (2008):

os museus são vistos como espaços de formação, de trocas e como lugar de viver uma experiência de sensibilidades, exigindo outras leituras e linguagens. Para a autora, a educação, como princípio formador e humanizador, é uma das finalidades dos museus,

sendo assim, uma das faces mais desafiadoras se faz presente no exercício do fazer educativo em museus, como oportunidade formativa, rica em experiências e trocas que proporcionam significativas situações enriquecedoras e reinventivas (p.2).

O museu proporciona aos visitantes, em especial, ao público infantil, diversas sensações, principalmente de encantamento, estranhamento e de curiosidade pelas experiências neste espaço, as quais possibilitam condições favoráveis para o despertar da imaginação. De acordo com Oliveira (2013), essas sensações nos acompanham ao longo de toda a vida, mas a maior intensidade com que ocorrem se apresenta como uma especificidade de apreensão do mundo na infância. A autora relata que as novidades que provocam intensas emoções no museu, que são arrebatadoras dos olhares das crianças, estimulam a imaginação e a fruição, ressaltando que esse encantamento ocorre não apenas diante do contato com as últimas invenções, mas também com o velho, que não deixa de ser conteúdo de descobertas e de encantamento. Para Oliveira (2013 *apud* Carvalho e Lopes, 2016, p.3):

O maior valor que os museus podem ter para o público infantil, independentemente de sua tipologia, é a possibilidade de neles expandirem sua imaginação e, assim, investigar cada vez mais os sentidos dos objetos expostos e, nessa perspectiva, o museu estimula o sentimento de admiração pelas coisas do mundo.

A curiosidade é vista por Leite (2011) como eixo central na produção de sentidos, assim, as oportunidades de brincar passam a ser vistas como momentos de descoberta e de encantamento, um convite à imaginação. Neste sentido, os museus são locais que despertam a curiosidade, provocam a produção de sentidos, promovem a descoberta e o encantamento, evocam a imaginação, dentre outras possibilidades. Disto, pode-se afirmar que eles se colocam como espaços acolhedores e promotores do brincar e das brincadeiras infantis (LEITE, 2011, p. 52).

Bruno Munári (1979) dizia que “uma criança criativa é uma criança feliz”. Sendo assim, consideramos que o museu pode ser entendido como um espaço de descoberta, onde a criança tenha o prazer de aprender, descobrir e fazer uma experiência. Estudos recentes começaram a designar museus por espaços “*hearts-on*” (emoções em ação), espaços de felicidade e emoção (BARRY ZUCKERMAN, 1997 *apud* CAVACO, 2006, p.37). Neste entendimento, a intervenção do adulto deve ser discreta, com tempo e com respeito pelo ritmo de cada visitante, num espaço onde o aprender surja naturalmente e onde a competição dê lugar à colaboração.

Pensamos o museu como este espaço encantador para a criança, lugar que pode proporcionar alegria, diversão e emoção, o qual o aprender se mistura com o brincar, desencadeando a curiosidade, a imaginação e a inventividade. A visita ao museu traz esse tom

alegre, de diversão, faz com que as crianças se deleitem com as descobertas e os desafios propostos neste local. O brincar próprio da infância aproxima as crianças, dá mais leveza às relações e proporciona o bem-estar e o prazer de observar cada lugar de visitação, ao acionar a imaginação. Ao falar sobre o brincar, Benjamin (2005) aborda a questão: “Não há dúvida de que brincar significa sempre libertação” (BENJAMIN, 2005, p. 85).

2.3 Aprendizagem

Neste século XXI, estamos percebendo como a sociedade está se modificando, tornando-se cada vez mais sociedade de aprendizagem, o que implica em mudança nos papéis dos educadores e no aparecimento de sujeitos mais autônomos, conduzidos pelas necessidades e interesses próprios. Sujeitos estes que aprendem e buscam a aprendizagem, movidos pela vontade de saber, pelo desejo de aprender por livre escolha, e não por imposição de outra pessoa, seja em casa, por meio das pesquisas realizadas pela *internet*, nos cursos de interesse pessoal, nas visitas feitas a zoológicos, museus e centros de Ciência, dentre outros.

Crianças e adultos estão gastando cada vez mais tempo com a aprendizagem, não apenas nas salas de aula ou no trabalho, mas através de escolha de aprendizado em casa, depois do trabalho e nos finais de semana. Tudo em volta no mundo, as sociedades estão testemunhando uma explosão virtual em oportunidades de aprendizado de livre escolha, aprendizado orientado pelas necessidades e interesses da pessoa e em situações que as pessoas se envolvem, ao longo de suas vidas, para descobrir mais sobre o que é útil, convincente, ou simplesmente interessante para elas. (DIERKING, 2005, p.147)⁷

O termo *free-choice learning* (aprendizagem por livre escolha) é usado para se referir ao tipo de aprendizagem que ocorre muito frequentemente fora da escola, em particular, aquele “aprendizado tipicamente oferecido por museus, centros de Ciências, por uma significativa quantidade de organizações comunitárias e por meios impressos e eletrônicos, incluindo a *internet*” (FALK, 2001, p. 6).

Podemos dizer que a *free-choice learning* ainda é uma abordagem relativamente nova nas escolas e que ela representa uma mudança de paradigma, ao privilegiar o controle e a escolha do estudante na aprendizagem, ou seja, é centrada no aprendiz. Nesta perspectiva, a aprendizagem, os aprendizes e os lugares onde a aprendizagem acontece são reconceituados e novas metodologias se fazem necessárias para que tais elementos sejam adequados ao contexto

⁷ Tradução nossa.

particular da aprendizagem por livre escolha, o qual pode ser em casa, na *internet*, nos parques, zoológicos e museus.

Pensando numa visita realizada por crianças, no caso de um museu, cada visitante se atém em um ou outro lugar, de acordo com o que o toca e/ou chama mais a sua atenção: uns visitantes são movidos pelas narrativas que o museu apresenta; outros, pelas imagens, objetos e pela exposição; e há ainda outros impulsionados por motivos intrínsecos que nem sempre conseguimos exprimir com precisão, como o prazer promovido pelo espaço em si, a alegria de aprender fora da escola, a liberdade de conversar com os amigos, o contato com a natureza, a descoberta de novos conhecimentos e práticas.

A presente pesquisa dialoga ainda com o conceito de experiência, de Jorge Larrosa (2002), que propõe pensar a educação a partir da díade experiência/sentido contrapondo-se ao modo de pensá-la como uma relação entre teoria e prática ou entre ciência e técnica. Ele nos provoca questionamentos e deslocamentos, ao nos fazer pensá-la sob esta outra ótica, no viés da experiência, afastando a normalização de padrões e a passividade nas relações entre ensino e aprendizagem, assim, recorre a um ensino pautado no imprevisível, caminhos incertos, o que foge da padronização dos processos educativos, em favor de uma educação para a experiência, aberta ao sensível e à escuta entre os sujeitos envolvidos na ação.

Para Larrosa (2016, p. 1), há um “abuso” na utilização da palavra experiência na área da Educação, ou seja, esta palavra é quase sempre usada de um modo “completamente banal e banalizado”, sem que haja reflexão, sem que ocorra a consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas. Assim, o autor nos propõe pensarmos a educação a partir da experiência. Para começar, Larrosa (2011, p. 5) diz que “a experiência é isso que me passa. Não isso que passa, senão isso que me passa”. Então, experiência é algo que me acontece e que, de alguma forma, cria em mim uma reação, uma marca, um sentimento, um significado.

Segundo Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Na correria em que a sociedade se encontra, cada dia se torna mais difícil fazer uma experiência, de fato, pois passamos por muitas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Também, no que se refere à educação, estamos sempre acelerados, vivendo em função do tempo e, cada vez mais, nada nos acontece, nada nos toca, nada nos emociona, nada nos modifica.

Na visão do autor, é preciso parar, dar tempo, desacelerar, para fazer uma experiência, de fato, e para que ela realmente nos aconteça e toque em nós, não somente nas atividades rotineiras mas também no que concerne à educação, assim, ele ressalta a importância de se viver

a experiência, de sentir, de deixar-se ser acometido, de adentrar e deixar-se ser tomado pela experiência (LARROSA, 2002). Dar tempo para viver a experiência possibilita o encontro, mas a sociedade contemporânea caminha em sentido contrário estando cada vez mais acelerada, mais sem tempo, em uma busca incansável por informações, como consequência, tudo passa demasiadamente rápido, sem que ela tenha tempo de sentir e de processar todas as informações e estímulos que recebe.

Outros autores contribuem, somam, ampliam e dão novos rumos quanto à intenção de pensar a aprendizagem: nas palavras de Paulo Freire (1983, p.79), por exemplo, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo, pelas experiências de cada um, buscando dar um passo a cada dia, desafiando-se continuamente”:

[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p.68).

Nesse sentido, ensinar não é transferir conhecimentos, mas faz parte de um processo de trocas constantes de saberes e de experiências entre os envolvidos e, assim, ocorre a possibilidade de construção ou de produção do conhecimento. É no diálogo entre o educador e o educando que ambos aprendem e produzem conhecimento, promovendo não mais uma transmissão de conhecimentos em suas relações, mas uma igualdade das inteligências, ou seja, a inclusão mútua dos saberes nos processos de aprendizagem.

Os estudos de Bruno Latour (2008) têm nos mostrado a aprendizagem como a capacidade de ser afetado por alguém ou alguma coisa, os quais o autor se refere como “actantes” (elementos humanos e não humanos), e ainda como a possibilidade de construção de um corpo. Para entender o que Latour entende por "ser afetado", há que se compreender primeiro o que seja o corpo na visão do autor:

uma interface que se torna mais e mais descritível quando aprende a ser afetada por mais elementos. O corpo é então não uma residência provisória de algo superior – uma alma imortal, o universal, ou o pensamento – mas o que deixa uma trajetória dinâmica, pela qual nós aprendemos a registrar e a nos tornar sensíveis para aquilo de que o mundo é feito. Tal é a grande virtude desta definição: não há sentido em definir o corpo diretamente, mas apenas tornando o corpo sensível ao que estes outros elementos são. Ao focar o corpo, estamos imediatamente – ou melhor, mediatamente – dirigidos para aquilo que sensibilizou o corpo. (LATOUR, 1999, p.1)

Sob esta perspectiva, o corpo é passível de ser afetado por tudo o que está ao redor, as pessoas e as coisas que estão no mundo, que constituem o mundo. Para o autor, o corpo é uma instância de “aprendizagem de ser afetado, no sentido de mover, de colocar em movimento por outras entidades humanas e não humanas” (LATOUR, 1999 *apud* ARENDT; COSTA, 2005, p.63). Ele define o corpo como “[...] aquilo que permite uma trajetória dinâmica pela qual aprendemos a registrar e a nos tornar sensitivos àquilo de que o mundo é feito” (LATOUR, 1999 *apud* ARENDT; COSTA, 2005, p.63).

O autor ainda salienta a necessidade de se fugir da armadilha de pensar o corpo como sujeito e o mundo como objeto, pois, em sua visão, engana-se quem pensa desta maneira, uma vez que, para ele, não há nada de especial em um sujeito por si mesmo (LATOUR, 1999): “Um sujeito só se torna interessante, profundo, complexo, digno de valor quando ressoa com outros, é efetuado, movido, colocado em movimento por novas entidades cujas diferenças são registradas em novas e inesperadas formas” (LATOUR, 1999 *apud* ARENDT; COSTA, 2005, p.63).

Para Latour (2002, p.3), quando um indivíduo aprende, ele se deixa afetar e se torna cada vez mais diferenciado, porque terá estabelecido mais e mais conexões, tornando-se, assim, mais interessante e enriquecido na relação com o seu entorno (compondo uma rede de elementos diversos, da qual ele também é parte).

De maneira diversa ao que é apontado pelo autor em questão, em uma perspectiva moderna, a aprendizagem é vista sob o seguinte prisma: de um lado, existe um corpo, dentro do qual está o sujeito, assimilado a uma essência; e lá fora está o mundo, povoado de objetos; no meio, existe a linguagem, para estabelecer as conexões entre ambos. Mas, em Latour (2002), entendemos que “nem o sujeito nem o mundo são dados *a priori*, uma vez que estariam em constante construção e reformulação”. Podemos dizer que o sujeito se modifica, se afeta quando aprende, e o mundo, após a aprendizagem, também se modifica e não será o mesmo, pois terá sofrido uma tradução⁸ por aquele que aprendeu.

O autor ressalta que, em relação à lógica sobre o sujeito e suas conexões, para esta ser interessante e ter valor, é preciso que tal sujeito seja articulado, afetado por entidades cujas diferenças vão ser incorporadas de formas novas e inesperadas. Segundo Latour (2002, p. 3), “um sujeito desarticulado é alguém que, não importa o que os outros digam ou façam, sempre sente, age e fala a mesma coisa. [...] Por oposição, um sujeito articulado é alguém que aprende a ser afetado pelos outros – não por si próprio”.

⁸ Por tradução, Latour (2001) explica que a palavra *translation* possui duplo sentido tanto podendo significar o deslocamento de uma linguagem a outra como de um lugar a outro.

No estudo aqui relatado, nos inspiramos principalmente nos pensamentos e conceitos de Bruno Latour (1994, 1999, 2001, 2002, 2004, 2005, 2008), Paulo Freire (1983, 1987, 1992), Jorge Larossa (1998, 2002, 2006, 2011, 2016) e John Falk (2001, 2004) para analisar, descrever e discutir sobre as possibilidades de aprendizagem em museus, tendo como objeto de investigação a visita de crianças do Ensino Fundamental, matriculadas em uma escola pública municipal, ao Museu Casa Kubitschek, localizado na mesma cidade, Belo Horizonte, em Minas Gerais. Após as considerações aqui realizadas, a partir da descrição dos principais conceitos assumidos para esta investigação, passamos para a descrição da metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

Iniciamos este capítulo com o desenho metodológico da pesquisa para que se tenha uma visão global dos processos desenvolvidos. Em seguida, apresentamos o Museu Casa Kubitschek, a escola, o grupo de estudantes participantes desta investigação, a professora regente da turma pesquisada e a pesquisadora.

Logo após, comentamos sobre os procedimentos metodológicos adotados, as fontes de coleta de dados escolhidas e a metodologia qualitativa usada para a análise das informações. Os métodos e técnicas foram escolhidos com a finalidade de que o problema da pesquisa fosse devidamente tratado, contribuindo na organização do planejamento das ações.

3.1 Desenho Metodológico

O trabalho se fez por meio da análise qualitativa que considera os processos culturais e sociais, dando voz e valorizando os sujeitos em suas interações. Assim, podemos afirmar que o desenho metodológico da investigação trata-se de uma pesquisa de observação participante, considerando que o objetivo deste trabalho foi o de analisar como o museu era visto e interpretado pelas crianças. Neste sentido buscamos levantar reflexões para as seguintes perguntas: como as crianças interagem e dialogam no espaço do museu?; como se dá o processo de aprendizagem no museu?; como desenvolver novos olhares sobre a relação entre criança e museu a partir das percepções das próprias crianças?

Apresentamos, no quadro 1, as etapas do projeto de pesquisa.

Quadro 1- Etapas do Projeto

Etapa	Objetivos	Envolvidos	Descrição
1	Revisão de Literatura.	-Pesquisadora; -Orientadora.	Levantamento de artigos, livros e publicações relacionados às temáticas: educação; criança; educação em museus; e aprendizagem.

Etapa	Objetivos	Envolvidos	Descrição
2	Escolha dos instrumentos de coleta de dados: -Desenhos; -Questionário; -Observação participante; -Fotos; -Falas; -Interações.	-Pesquisadora; -Orientadora.	-Planejamento das aulas e materiais a serem utilizados; -Elaboração do questionário; -Solicitação aos pais das crianças da autorização de uso da imagem destas (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a visita ao Museu Casa Kubitschek).
3	-Pré-visita; -Visita; -Pós-visita.	-Pesquisadora; -Professora referência da turma; - Alunos da turma do 3º ano do Ensino Fundamental.	-Conversa com os alunos; -Pesquisa sobre o museu; -Desenho inicial; -Questionário antes da visita; -Interações no Museu Casa Kubitschek/ observação participante; -Interações na sala de aula.
4	Aplicação dos instrumentos de coleta de dados.	Pesquisadora.	-Aplicação do questionário; -Desenhos; -Observação participante.
5	Análise dos resultados.	Pesquisadora.	Análise dos resultados.
6	Pesquisa bibliográfica.	Pesquisadora; -Orientadora.	-Reformulação da(s): -Problematização (mudanças no percurso); - Referências bibliográficas.
7	Elaboração dos recursos educativos.	-Pesquisadora; -Orientadora.	-Produção de artigos, do <i>blog</i> e do livro digital.

Fonte: Anotações da pesquisadora (2019- 2021)

Para a participação dos estudantes nesta pesquisa, incluindo a visita ao Museu Casa Kubitschek, enviamos para as famílias um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dos vinte e cinco alunos da turma, apenas um aluno não pôde ir ao referido museu, porque a sua mãe não autorizou, segundo ela, havia, de sua parte, receio de que seu filho não se comportasse bem. A professora da turma relatou que essa mãe frequentemente age deste modo e não autoriza a saída do estudante da escola, em ônibus de passeio, assim, não se tratava de uma indisposição dela à pesquisa, mas à ação externa.

3.2 O Museu Casa Kubitschek (MCK)

O Museu Casa Kubitschek está especificamente localizado no Conjunto Arquitetônico da Pampulha, o qual foi declarado Patrimônio Cultural da Humanidade, em 2016, pelo Comitê do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Ele possui um acervo que conta com obras de vários artistas do Modernismo⁹, tais como Oscar Niemeyer¹⁰ e Albert Rolf. Há uma mesa de centro, pintada com o quadro “Guernica” (1937), de Picasso, um jardim projetado por Burle Marx e o belo entorno que, por si só, já conta histórias e aguça a curiosidade de todos que passam por lá.

O fato de o local ter sido casa de Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK)¹¹ também possibilita diversas abordagens com os alunos, desde curiosidades históricas a outras, em razão da própria trajetória de vida de Juscelino Kubitschek. A escolha do Museu Casa Kubitschek para o desenvolvimento da pesquisa se deu devido a alguns motivos:

- 1º) Possibilidade de pensá-lo como um espaço múltiplo, de educação sensível, onde os sentidos dos estudantes pudessem ser mobilizados e a aprendizagem acontecesse na fruição que o museu proporciona, nas interações com os objetos humanos e não

⁹ “Modernismo foi definido por Coelho Netto (1995) como ‘uma linguagem, um código, um sistema ou um conjunto de normas e uma unidade de significação’ (p. 15). Entendeu-se que, sendo uma representação, o ‘modernismo é mais uma fabricação do que uma ação’. Então, pode-se afirmar neste sentido que a Semana de Arte Moderna de 1944 e o Conjunto Arquitetônico da Pampulha são manifestações do Modernismo de Belo Horizonte. Em suma, pode-se entender o Modernismo como uma reflexão cultural da Modernidade no século 20” (BAHIA, 2004, p.121).

¹⁰ “Oscar Ribeiro de Almeida Niemeyer Soares Filho, mais comumente chamado de Oscar Niemeyer, a convite de Juscelino Kubitschek (1902-1976), então prefeito de Belo Horizonte, faz o projeto Conjunto da Pampulha, a primeira obra de impacto do inventivo arquiteto, com áreas abertas e vias de acesso, as obras se dariam em volta de um lago artificial” (ALVES, 2012, *on-line*).

¹¹ “Juscelino Kubitschek nasceu em Diamantina – MG, em 12 de setembro de 1902. A primeira profissão que exerceu foi de telegrafista até formar-se em Medicina em 1927. Em 1933, Kubitschek ocupou a chefia do gabinete civil do interventor Benedito Valadares no governo do Estado de Minas Gerais. Em fevereiro de 1940, Juscelino Kubitschek foi nomeado prefeito de Belo Horizonte. Atuou concomitantemente nas funções de médico e de prefeito. Somente em 1945 abandonou a medicina para atuar exclusivamente na carreira política. Em Belo Horizonte realizou importantes obras de infraestrutura e construiu o conjunto arquitetônico da Pampulha projetado por Oscar Niemeyer” (DICIONÁRIO HISTÓRICO BIOGRÁFICO BRASILEIRO, 2001).

humanos, conferindo significado emotivo e ampliando a percepção de mundo das crianças;

- 2º) Seria viabilizada às crianças a oportunidade de visitar a Pampulha, ponto turístico da cidade de Belo Horizonte, Capital Mineira. Torna-se importante ratificar que, em 2016, o Conjunto Arquitetônico da Pampulha passou a ser considerado Patrimônio Cultural da Humanidade, pelo Comitê do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). E apontar que Minas Gerais é um estado privilegiado, por ser aquele do Brasil com mais “sítios inscritos” nesta condição: “O Conjunto Moderno da Pampulha une-se assim à Cidade Histórica de Ouro Preto, ao Centro Histórico da Cidade de Diamantina e ao Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, localizado em Congonhas (MG)” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2016, *on-line*);
- 3º) Explorar espaços educativos da cidade é uma ação concordante com a proposta de uma Cidade Educadora, título do qual Belo Horizonte faz jus. A visita iria proporcionar aos alunos uma possibilidade de olhar mais cuidadosamente a cidade, sem pressa, tendo como prisma o viés educativo, como também a oportunidade de apreciar a vista de lugares turísticos, como o Mineirão, o Mineirinho, a Igreja de São Francisco de Assis, a Lagoa da Pampulha, dentre outros, os quais poderiam ser avistados no trajeto;
- 4º) A atividade pedagógica iria ao encontro de algumas habilidades a serem desenvolvidas com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, de acordo, por exemplo, com a Base Nacional Comum Curricular (2016), se considerada a área de História¹²:

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambas expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico. (BNCC, 2017, p.393)

Tal conhecimento do passado, em nossa avaliação, também se faria mais palpável/concreto para as crianças, ao pensarmos na contribuição histórica que a Casa

¹² Lembrando que este é o documento com o qual estamos produzindo algumas argumentações neste trabalho, por necessidade de recorte, dado que o objetivo da pesquisa não é análise de todos os documentos orientadores e de toda a legislação da área da Educação, mas a proposição das possibilidades de exploração didático-pedagógica do espaço museal por crianças.

Kubitschek representou em relação à forma de viver do homem moderno belo-horizontino, nos anos de 1940, como aponta a BNCC (2017).

De acordo com a BNCC de Geografia (2017), a ênfase nos lugares de vivência oportuniza as noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais. Em nossa visão, conhecer um pouco da história, da vida e da residência de Juscelino Kubitschek seria uma ação propícia para ampliar o conhecimento das crianças e fazê-las pensar em outras épocas, outras realidades que dialogam com o presente e conseqüentemente com os sujeitos que visitam o Museu Casa Kubitschek.

3.3 A escola e o grupo de estudantes

3.3.1 A escola

A escola onde a pesquisa foi realizada é uma instituição pública municipal, a qual assistia, na época da pesquisa, conforme já mencionado, crianças, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, no diurno, e a jovens, adultos e idosos, na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno.

Presente em um bairro de periferia, a escola localiza-se próximo ao centro comercial local, como também perto de um Posto de Saúde e da área residencial. Ela apresentava, na época da pesquisa, em nossa análise, um espaço físico adequado ao número de alunos que lá encontravam-se matriculados, sendo constituída por uma construção com dois andares, onde a maioria das salas de aula localizam-se no segundo andar do prédio. Havia ainda um pátio coberto, duas quadras, biblioteca, laboratório de informática, sala dos professores, sala da direção escolar e sala de coordenação pedagógica, refeitório, auditório para reuniões e eventos, almoxarifado, secretaria escolar e estacionamento. Torna-se importante dizer que, de março de 2020 a meados de junho de 2021, as escolas municipais de Belo Horizonte, em razão do enfrentamento da pandemia da COVID-19, estabeleceram a modalidade de ensino remoto, seguida do ensino híbrido, a partir do II semestre de 2021. Na ocasião em que não havia público nas escolas, foram realizadas reformas e/ou adaptações nos prédios escolares, para que o retorno presencial, ainda que paulatinamente, pudesse ser retomado. Em razão disto, possa ser que tenha havido alguma mudança estrutural na escola, após a feitura desta pesquisa.

O ingresso dos alunos na instituição ocorria por meio do cadastro escolar e o público assistido era composto por moradores do próprio bairro, como também por pessoas oriundas de

outros bairros da região. Para a melhor compreensão da organização dos ciclos de formação humana, presentes na escola, apresentamos o Quadro 2:

Quadro 2- Divisão por Ciclos de Formação da PBH

Ciclo de Formação	Anos de Formação	Idade
1º ciclo	1º, 2º e 3º	6 aos 8 anos
2º ciclo	4º, 5º e 6º	9 aos 11/12 anos
3º ciclo	7º, 8º e 9º	12 aos 14/15 anos

Fonte: Diário Oficial do Município (2014, *on-line*)

A escola participante da pesquisa possui o Programa Escola Integrada (PEI), que funciona no contraturno das aulas regulares. Ele amplia não só o tempo de permanência na escola mas também os espaços de aprendizagem. Por ele, os estudantes realizam atividades diversificadas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural.

A sala de aula da turma ficava no 2º andar da escola. Ela era composta por um quadro branco, armário, três murais, mesas e cadeiras dos alunos, como também pela mesa e cadeira da professora. A disposição das cadeiras e das mesas dos alunos variava, de acordo com a proposta da aula, sendo que, na maior parte das vezes, era utilizada a fila e em alguns momentos ocorriam trabalhos em duplas, o que fazia com que a organização da sala se desse de forma distinta.

3.3.2. Grupo de estudantes participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa eram crianças, sendo assim, se faz necessário resgatar o contexto do cotidiano delas, refletindo sobre a influência das questões territoriais e da conjuntura em que se localizavam. O presente estudo levantou alguns dados históricos referentes à história da criança ocidental, dessa forma, pensando em nossa sociedade, teceremos breves considerações sobre a infância e a relação desta com a escola.

As crianças participantes desta pesquisa eram moradoras de áreas urbanas cujo contexto de suas vivências se mescla pela infância experienciada com brincadeiras nos parques, áreas livres e na rua, bem como, para algumas delas, por aquela infância permeada pela luta pela sobrevivência, muitas vezes em situações de risco e de vulnerabilidade social.

As crianças urbanas, moradoras da periferia, enfrentam situações que muitas vezes “roubam” a sua infância e elas são impostas a viver o ser criança marcadas por uma série de variantes, tais como: convívio com o tráfico e a violência doméstica; lares matriarcais, com a total ou parcial ausência da figura paterna; institucionalização da criança (ficando integralmente na escola ou instituição similar); trabalho infantil para aumentar a renda da casa; fome; ausência de apoio familiar; dentre outras.

Caracterizar os sujeitos da pesquisa requereu de nós este olhar mais amplo, o qual entende a diversidade de nossas crianças e infâncias. Pleiteia-se aqui evidenciar e dar voz a todas as crianças participantes da investigação, percebendo-as e identificando-as em suas singularidades e diferenças.

Como já mencionado, a pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de uma das periferias de Belo Horizonte¹³. Esta escola municipal é organizada em ciclos de formação, sendo que, conforme apontado no Quadro 2, o 1º ciclo – da infância – compreende os anos iniciais, quais sejam, o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Assim, pode-se também considerar que se tratava de uma turma do final do 1º ciclo de formação, ou seja, do último ano deste ciclo. O atendimento na instituição, na época da pesquisa, contemplava turmas até o 5º ano do Ensino Fundamental e o ciclo único da EJA¹⁴.

A turma participante da pesquisa era composta por 25 (vinte e cinco) crianças, na faixa etária entre oito e dez anos. Deste total, dez delas eram meninas e quinze, meninos. A maioria cursou os três anos de escolaridade do Ensino Fundamental na escola na qual estavam matriculadas, tendo estado desde o 1º ano com a professora Ana¹⁵ na regência da turma.

Os estudantes apresentam ter carinho e respeito pelas professoras que circulam na turma: a professora Ana (referência da turma), a professora Júlia (Ciências) e a professora Luana (Geografia). Demonstaram, em particular, muito apreço pela professora Ana, que ficava a maior

¹³ A periferia em questão está localizada na Regional Oeste da cidade.

¹⁴ A EJA nas escolas municipais da PBH é organizada no chamado Ciclo Único de formação, no qual os educandos devem cumprir carga horária mínima de 360h (o que corresponde a 6 meses), podendo alcançar o limite de 1920h (o que corresponde a 4 anos de curso). Com o advento da pandemia da COVID-19, houve adaptações específicas para esta modalidade de ensino, orientadas por Portarias próprias, a fim de garantir a oferta da EJA na cidade, inicialmente na modalidade de ensino remoto, seguida do ensino presencial, a partir de 18 de outubro de 2021, por adesão.

¹⁵ Os nomes da docente e das crianças aqui apresentados são fictícios, para fins de preservação da identidade dos participantes da pesquisa.

parte do tempo com eles (3 horários diários e por 3 anos consecutivos) tendo um vínculo considerável com eles e com seus familiares.

Os estudantes das escolas municipais da Prefeitura de Belo Horizonte acompanham seus pares de formação e, somente ao final do ciclo no qual estejam, serão avaliados no intuito de se averiguar se alcançaram os pré-requisitos para ir para o ciclo seguinte. Assim, no decorrer do ciclo, as avaliações – diagnósticas; processuais; contínuas ou finais – não têm o propósito de retenção a cada ano do ciclo vigente, mas apenas ao final dele. De modo geral, no final do 1º ciclo, os estudantes são avaliados tendo como referência a consolidação da base alfabética, ou seja, a capacidade de ler, escrever e de interpretar textos, como também de usar a linguagem com desenvoltura, autonomia e propriedade.

Em relação à aprendizagem da turma em questão, podemos considerar que se tratava de uma sala com alunos com dificuldades no processo da alfabetização e havia um grupo de cinco deles que participava de aulas de intervenção pedagógica, no reforço escolar que a escola oferecia no próprio turno. Para a avaliação, temos como referência a avaliação formativa, que busca analisar a trajetória da criança, seus avanços e todo o seu processo de ensino e aprendizagem. Este tipo de avaliação permite entender, reforçar e facilitar as competências necessárias para a aprendizagem dos alunos, tornando possível o redirecionamento das práticas pedagógicas.

Na questão da disciplina em sala de aula e na escola, na turma havia alunos com problemas de comportamento disciplinar, os quais frequentemente eram encaminhados à coordenação pedagógica, para receber “ocorrências disciplinares” cujo intuito era o de comunicar os pais e/ou responsáveis sobre as suas atitudes e, algumas vezes, era necessário convocar a família para uma conversa junto à professora e à coordenadora pedagógica.

3.4 A professora referência e a pesquisadora

3.4.1 A professora referência

A professora referência da turma do 3º ano a acompanhava há três anos, isto é, desde o 1º ano do Ensino Fundamental. A formação da docente é em Pedagogia e ela preferia lecionar em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Normalmente ela acompanhava os seus alunos no ciclo de formação, como é a orientação da PBH, tendo em vista que tal organização seja benéfica para ambas as partes,

docentes e estudantes, do ponto de vista pedagógico, o que possibilita um tempo maior de convivência e de aprendizagem entre os pares e a professora.

A professora em questão, na época da pesquisa, já era aposentada em um cargo na PBH e trabalhava somente no turno da manhã¹⁶. Demonstrava apreciar as rotinas da escola e da sala de aula e estabelecia frequentemente uma relação de afeto com seus alunos, mesmo com aqueles cuja disciplina fosse mais difícil de se lidar. Em relação as saídas da escola, nem sempre se mostrava adepta à ideia, preferindo o dia a dia na escola a uma visita externa, o que não significava que não aderisse algumas vezes a saídas e excursões com seus alunos. Ela se mostrou muito solícita ao convite de participar da pesquisa e da visita ao Museu Casa Kubitschek.

3.4.2 A pesquisadora

A pesquisadora atualmente trabalha na coordenação pedagógica do 1º ciclo da escola na qual foi realizada a pesquisa. Atua dando suporte pedagógico para as turmas do 1º, 2º e 3º anos, também auxilia nas questões disciplinares, atende pais e orienta nas questões envolvendo as relações interpessoais e em caso de ocorrência de problemas na sala de aula; por vezes, também substitui as ausências de professores. Possui dois cargos na PBH e, no ano de 2019, época da pesquisa, estava na coordenação pedagógica, no turno da manhã, e na regência de sala de aula de uma turma da EJA, no noturno, como já mencionado aqui. Passava com frequência na turma na qual foi realizada a pesquisa, ora em aulas compartilhadas com a professora referência, ora à frente do desenvolvimento das atividades relacionadas ao Museu Casa Kubitschek.

Torna-se importante ressaltar aqui os cuidados que se deve ter quando há uma relação de proximidade com os sujeitos, com o objeto de pesquisa, garantindo o distanciamento necessário ao olhar investigativo, o que foi devidamente observado para a feitura desta investigação.

A função de pesquisadora é muito abrangente e, ao mesmo tempo, bem específica. Eu precisei, por conseguinte, esforçar-me por desenvolver um olhar que captasse os momentos vivenciados nas ocasiões da observação para a pesquisa, como também por apurar o ouvido,

¹⁶ Há docentes na RME da PBH que, ou possuem dois BMs, em razão da aprovação em dois concursos da Prefeitura, ou possuem apenas um BM e, em outro turno, trabalham em regime de extensão de jornada, ou seja, por uma contratação temporária, a qual comumente é chamada de “dobra”. Há profissionais que, após alcançarem a aposentadoria em um dos BMs, optam por não trabalhar em dois turnos, como é o caso da docente da pesquisa. E aqueles que, mesmo com um BM, atuam em turno único na PBH, ou por não haver interesse em dobrar a jornada de trabalho, ou porque já trabalham em outra Rede de Ensino (ou em outra profissão) no contraturno.

fazendo-o atento às falas e vozes das crianças. Necessitei ainda desenvolver as atividades, mas com flexibilidade de compreender os contratempos e a imprevisibilidade que a pesquisa com crianças pudesse propor.

3.5 Os momentos da pesquisa: pré-visita, a visita e a pós-visita

O planejamento das aulas envolvendo as três etapas (a pré-visita, a visita e a pós-visita) foi organizado tendo em vista alguns fatores, tais como: a idade das crianças; o fato de elas serem estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental; o local a ser visitado; e a intencionalidade educativa.

Quadro 3- Fases da visitação

Pré-visita	Visita	Pós-visita
*Pesquisa em diversas fontes; *Visita prévia; *Conversa com a equipe do Educativo do Museu; *Roda de conversa com os alunos; *Hipóteses dos alunos/ conhecimentos prévios.	*Preparação/ Conversa em sala; *Autorização da família; *Combinados; *Acolhida junto aos Mediadores e orientações; *Definição do trajeto escolhido; *Desenvolvimento da visita mediada; *Lanche (piquenique no jardim); *Oficina de mudas; *Encerramento.	*Rodas de conversa/ recapitulação; *Desafios: -Mímica e desenho do objeto; -Desenho a partir da pergunta "o que é o museu para você?"

Fonte: Anotações da pesquisadora (2019- 2021)

3.6 Coleta e Análise de Dados

A investigação que a pesquisa se propôs a desenvolver envolveu, para a coleta de dados, o caderno de bordo, as conversas em sala de aula e no Museu Casa Kubitschek, a observação participante, os questionários respondidos pelas crianças e os registros feitos por elas, por meio de desenhos.

Elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para utilização dos instrumentos de pesquisa, bem como para a autorização das crianças para a visita ao referido museu (Apêndice I).

Preparamos um questionário (Apêndice II) para ser aplicado antes e depois da visita, como também elaboramos atividades de desenhos e brincadeiras para a pós-visita.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Ele pode buscar resposta a diversos aspectos da realidade de determinados grupos ou sujeitos. As perguntas, assim, poderão ter, segundo Gil (1999, p.132), conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros.

A observação participante foi central para a coleta de dados, no sentido de ouvir as vozes das crianças, participar dos processos tentando compreender olhares, falas e interações destas com os colegas, com os adultos e com os objetos à volta. Neste contexto, por meio da observação participante, foram recolhidos dados, informações e registros das crianças e de suas percepções, buscando responder ao problema de pesquisa proposto. Torna-se importante mencionar que “o enfoque qualitativo utiliza coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aperfeiçoar questões de pesquisa e pode ou não provar hipóteses em seu processo de interpretação” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p.5).

André (2009) aponta outra importante característica da observação participante que é o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, ou seja, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise de dados (ANDRÉ, 2009). Torna-se importante ressaltar que a posição de observador do pesquisador é importante para mediar situações que podem acontecer, não previstas no planejamento inicial, permitindo rever as questões que orientam a pesquisa.

O desenho, assim como a escrita, é uma forma de representação não verbal que as crianças utilizam e que são carregadas de sentido e significado. Isto,

[...] porque o desenho é para criança uma linguagem como o gesto e a fala. A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever, a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas. (MOREIRA, 2009, p. 20)

O desenho permite ao professor encontrar uma série de pistas sobre a maneira com que as crianças fazem a sua leitura de mundo. Entretanto, muitas vezes, ele é menosprezado nos espaços escolares e pela sociedade em geral que tendem a valorizar mais a cultura da escrita e, por isso, não dão crédito ao papel desempenhado pelo desenho na representação e na expressão das crianças. Contudo, convém apontar que: “Esta produção simbólica constitui um dos registros privilegiados da expressão da criança, em que, através da linguagem plástica, ela lança mão dos signos visuais para representar sua visão de mundo [...]” (GOUVEA, 2008, p.113).

Sabemos que não raras vezes a criança, ao mostrar os seus desenhos, estes estão ali apresentando um universo a compreender, o que possibilita a descoberta de coisas que não se imaginaria que elas soubessem ou que pensassem. Os desenhos podem ser, também, representativos de seus sentimentos (positivos ou não), anseios ou buscas, ou até de uma experiência vivenciada (prazerosa ou traumática) sobre a qual a criança não dê conta de discursar, mas que está latente e precisa ser manifesta.

Neste estudo, utilizamos os desenhos realizados pelas crianças, como uma forma de linguagem na comunicação. O processo de análise, no entanto, não se deu por semiótica, mas por uma “leitura” realizada pela pesquisadora e, por isso mesmo, foi um processo carregado de subjetividades e interferências relacionadas às experiências prévias da pesquisadora.

4 RELATO DA EXPERIÊNCIA

4.1 Atividades desenvolvidas antes da visita: a pré-visita.

Inicialmente apresentamos a proposta de visita ao Museu Casa Kubitschek para a docente Ana, a qual atuava como professora referência da turma do 3º ano do Ensino Fundamental, na época da pesquisa¹⁷. Ana prontamente aceitou o convite feito e, assim, ela e a turma passaram a ser sujeitos da pesquisa.

Os momentos nos quais a pesquisa era desenvolvida foram realizados durante as aulas direcionadas para os conteúdos de História, Geografia, Informática e Arte na grade curricular da turma. Em alguns momentos, em regência compartilhada, ou seja, a professora Ana também ficava na sala junto à pesquisadora. Mas, em outros momentos, as atividades foram desenvolvidas somente com a presença da pesquisadora em sala de aula.

O cronograma das aulas ficou da seguinte maneira: sete aulas para o desenvolvimento das atividades em sala (antes e depois da visita). Em alguns momentos, a aula se estendia um pouco mais, sempre em acordo com a professora Ana. No Quadro 4, o cronograma de aulas pode ser visualizado.

Quadro 4- Cronograma das aulas realizadas em sala

Aulas	Fase (antes ou após a visita)	Breve descrição
Primeira	Antes	<ul style="list-style-type: none"> • Rodinhas de conversa; • Desenho: “o que é museu para você?”; • Proposta da visita.
Segunda	Antes	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa no laboratório de Informática sobre o Complexo Arquitetônico da Pampulha.
Terceira	Antes	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre as regras de visitação; • Desenho: “como imaginam o Museu Casa Kubitschek”.
Quarta	Antes	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário.
Quinta	Após	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> sobre a visita;

¹⁷ Como de praxe, já neste ponto da pesquisa, já possuíamos em a autorização necessária para atuar com a pesquisa naquela instituição municipal. O próximo passo, portanto, para finalmente iniciar as ações seria o contato com a professora regente da turma escolhida.

Aulas	Fase (antes ou após a visita)	Breve descrição
		<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira de mímicas retomando objetos e espaços do Museu Casa Kubitschek.
Sexta	Após	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho “o que é museu para você?”
Sétima	Após	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre os desenhos (antes e depois); • Desenho “crianças, afinal, para que servem os museus?”; • Questionário.

Fonte: Anotações da pesquisadora (2019- 2021)

Na primeira aula, foi realizada uma “rodinha de conversa” na sala¹⁸, para ouvir dos alunos suas impressões sobre as visitas realizadas fora da escola. Alguns diálogos foram registrados no caderno de bordo¹⁹, para que não se perdessem partes importantes deles. Mas a pesquisadora também tinha em vista que precisava ouvir as crianças e, concomitantemente estabelecer um vínculo com elas (pela conversa espontânea), assim, nem todas as falas foram registradas naquele momento. A professora Ana estava presente neste dia e a roda de conversa permitiria uma melhor identificação dos estudantes com a pesquisadora, dada a característica mais espontânea desta modalidade de abordagem.

Pesquisadora: Eu e a Ana queremos conversar com vocês para saber se vocês gostam de visitar outros espaços fora da escola. Vocês gostam?

Ryan: Eu adoro quando a gente não tem aula e vai passear.

Pesquisadora: Você não gosta da sala de aula?

Ryan (pensativo): Gosto só de algumas aulas (olha para a professora Ana)

Pesquisadora: Quais as aulas que você mais gosta?

Ryan: Educação Física, Arte e Informática

Pesquisadora: E das outras disciplinas, você não gosta?

Ryan: Não sou bom em nada; tenho que aprender a ler. Ah, gosto da aula da Cris, também: lá consigo acertar as coisas.

Coordenadora Bia: Você é bom em muitas coisas, ainda tem muito tempo para aprender a ler. Cada um tem o seu tempo de aprender, uns aprendem rápido e outros demoram um pouco mais. Não se preocupe.

Augusto: Eu gosto de passear de ônibus. Dá pra gente conversar um tantão no caminho. Na sala não dá.

Pesquisadora: Na sala você não conversa?

Augusto (olha para a professora): converso só um pouquinho. Mas tem muita coisa pra fazer, copiar do quadro. No passeio de ônibus, não tem nada pra fazer, dá para conversar muito.

Professora Ana (rindo): Ah você conversa só um pouquinho? É isso mesmo, turma?

Todos (coro): Não!

¹⁸ Foi utilizada com as crianças a expressão “rodinha de conversa”, em lugar de “roda de conversa”, por isso, o uso aqui.

¹⁹ Foi evitado o uso do gravador de voz, para que as crianças pudessem ficar mais espontaneamente envolvidas na roda de conversa e para que o diálogo pudesse fluir o mais naturalmente possível.

Ryan: Ele conversa muito e a professora briga todo dia com ele.

Antônio: Eu gosto de conhecer lugares diferentes. Já fui com a nossa turma no Museu de História Natural da PUC²⁰ e também já fui com a Escola Integrada²¹ no clube.

Alguns alunos que participam da Escola Integrada (EI): É mesmo! Já fomos. Foi muito legal!

Ana Carolina: Eu gosto de sair da escola. Dá pra fazer o que a gente quiser.

Professora Ana: Eu também gosto de fazer passeios; só não faço mais, porque vocês dão muito trabalho. (risos)

Pedro: A gente não vai dar muito trabalho, fessora...

Professora Ana: Vocês falam assim sempre; chegando lá... Só eu sei...

Pesquisadora: Deixe-me ver: quem gosta de visitar outros espaços? Levante a mão! (Todos levantam a mão, até a professora Ana).

Na rodinha de conversa, foi possível observar que a maioria dos estudantes apreciava as visitas e passeios fora da escola. Eles gostavam de dialogar com os colegas no trajeto do ônibus, como também dos lanches que as famílias compravam para eventos específicos, os quais ocorriam fora do ambiente escolar. Assim, foi possível avaliar, já naquele primeiro contato, que a proposta de visita ao Museu Casa Kubitschek seria bem-recebida pela turma, dado que contemplava a feitura de um evento externo.

O sair da escola era um momento apreciado pelos alunos, mas a professora, segundo ela própria narrou, não inseria mais eventos externos no planejamento, devido ao comportamento dos alunos, os quais “davam muito trabalho”, assim, ela sugeria, em seu diálogo com os estudantes na roda de conversa, algo que levou a pesquisadora a pensar em indisciplina ou em dificuldades de alguns estudantes em seguir combinados, por exemplo. Contudo, como já mencionado neste trabalho, a docente foi bastante receptiva à proposta da pesquisa e ficou claro que a ida ao Museu Casa Kubitschek seria bastante significativa tanto para os alunos quanto para ela.

A fala de Ryan chamou a atenção em um ponto específico: “Eu adoro quando não tem aula”. Assim, mencionou que gostava de sair para outros lugares, externos à escola, porque, em sua visão, “lá fora” não ocorreria aula. Não se trata de um caso isolado. Há significativo número de relatos sobre estudantes que veem atividades extraclasse como uma não aula, porque, provavelmente, remetem à ideia de aula à presença em uma sala convencional, com estudantes sentados em cadeiras, junto às suas carteiras, diante de professores que se posicionam em frente a quadros, projetores ou outro material. Em síntese: para eles, para o evento ser considerado aula, precisaria ocupar o ambiente da sala de aula.

²⁰ PUC – Pontifícia Universidade Católica.

²¹ Escola Integrada, no caso, trata-se do PEI (Programa Escola Integrada) que funciona na escola municipal na qual Antônio estuda.

Quando perguntado “por que não gostava das aulas?”, Ryan disse que “não sabia nada”. Este fato incomodou-me enquanto pesquisadora, pois estava diante de uma criança que não reconhecia o próprio saber, que pensava que não sabia nada. Ryan me fez pensar em quantas crianças nas escolas também compartilham deste mesmo sentimento e quantas dentre elas desistem porque não encontram quem as entenda e quem as acolha. Freire (1989, p.31) já dizia que “todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre. Não há saber mais, ou saber menos, há saberes diferentes”. O aluno Ryan nos leva a refletir e traz questões pertinentes na discussão sobre a aprendizagem, como a importância de perceber a própria capacidade de aprender ou o seu próprio conhecimento em relação às coisas e ao mundo.

Ainda na rodinha de conversa, dialogamos sobre o que os estudantes sabiam sobre museu. Alguns falaram sobre uma visita anteriormente realizada ao Museu de História Natural, da Pontifícia Universidade Católica (PUC), localizado no bairro Coração Eucarístico, em Belo Horizonte. E se expressaram com muita animação sobre os dinossauros e sobre outros animais pré-históricos.

Pedi que voltassem aos lugares, assim, desfazendo a rodinha de conversa, e entreguei uma folha para que desenhassem a resposta para a pergunta “*o que é museu para você?*”. A intenção, com essa atividade, era de tentar perceber o que as crianças já sabiam ou pensavam sobre um museu, quais eram as suas concepções prévias e/ou suas hipóteses. À medida que iam concluindo os desenhos, fui perguntando e anotando as suas falas no caderno de bordo, sobre o que era museu para elas. Assim, mediante a pergunta “*o que é museu para você?*”, obtive os seguintes dados:

Ryan: [desenho da evolução do homem tendo início com o macaco].

Augusto: [desenhou: ossos; livros; pintura; homens das cavernas; animais; pessoas; comida; trabalho; e diversão].

Antônio: [desenhou: um peixe gigante; quadro da era do gelo; e utensílios que existem no laboratório].

Ana Carolina: O museu mostra coisas do passado, coisas antigas. [Desenhou flores, uma árvore, sol, borboleta e corações e escreveu: uma borboleta morta; ossos de dinossauro].

Pedro: [desenhou: tartarugas gigantes].

Felipe: Lugar que tem coisas que a gente nunca viu antes. [Desenhou: a estrutura de um museu; e alguns animais].

Breno: [desenhou: ossos; e morcego gigante].

Carla: [desenhou: uma construção onde estava escrito Museu Casa Kubitscheck. Escreveu museu para mim é uma coisa que tem animais; ossos de dinossauro; e pessoas mortas].

Bruno: [esteve ausente no dia da rodinha de conversa, porém desenhou na aula seguinte: corações; e flores].

Paula: Museu é lugar de coisas antigas, legais e dinossauros. [Desenhou: corações e escreveu: Eu gosto de museu de dinossauro, eu gosto porque é cada dinossauro mais legal que o outro. É tão bonito, eu gosto muito de museu.

Erick: [desenhou: ossos de dinossauro Rex; e ave gigante].
 Luísa: Museu é um lugar muito legal, lugar que a gente aprende sobre coisas antigas, lugar que tem muitos livros e diversão. [Escreveu o que falou].
 Mariana: [desenhou: um museu de arte com pessoas observando].
 Fernando: Lugar de coisas antigas, ossos de animais antigos. [Desenhou: ossos de vários tamanhos].
 Maria: Lugar de ossos antigos, dinossauros, lugar legal e divertido. [Desenhou: corações].
 Cesar: [desenhou: uma casa grande com algumas pessoas do lado de fora].
 Karina: Estou ansiosa e animada [desenhou: um coração].
 Joana: [desenhou: uma estrutura de museu e escreveu em cima: “Museu de História Natural”]
 Charles: Museu é lugar de fotos, de coisas antigas, turistas visitando, funcionários contando histórias. [Desenhou: animais, pessoas observando, funcionário contando história para as pessoas, escreveu uma legenda explicando os desenhos].
 Túlio: [desenhou: uma ave e um ônibus]
 Joaquim: [desenhou: um dinossauro]
 Marcelo: [desenhou: uma tartaruga]
 Marcos: [desenhou e escreveu: “Museu de Artes”]
 Cristiano: [desenhou: um “vespassauro”]
 Marly: [desenhou: uma casa; árvore; flor e sol]

Ao analisarmos as falas e os desenhos das crianças, é possível observarmos que, majoritariamente, aparecem informações que remetem a museus de Ciências, o que nos dá indícios para pensarmos que as impressões sobre museus para a turma estavam muito condicionadas à visita ao Museu de História Natural da PUC/Minas, ocorrida no ano anterior (2018). Em menor intensidade, apareceu, nos registros das crianças, a percepção de outros tipos de museu, como o Museu de Arte e o Museu Histórico.

Apresentei a proposta da visita ao Museu Casa Kubitschek aos estudantes, buscando incentivar a curiosidade deles, como também ouvir sobre as suas concepções acerca do que já sabiam sobre este museu e sobre o Complexo Arquitetônico da Pampulha. Procurei me informar, inclusive, a respeito do que eles gostariam de conhecer. A intenção foi motivá-los a usar a imaginação e não apresentar tudo o que poderiam apreciar e/ou conhecer no espaço pensado para a visita.

A turma pareceu muito entusiasmada e eufórica com a ideia de visitar o Museu Casa Kubitschek. Os alunos começaram a falar ao mesmo tempo criando uma agitação inicial. Quem chegasse na porta da sala de aula naquele momento e não soubesse o que estava acontecendo, poderia pensar que as crianças estivessem desrespeitando a professora e/ou a pesquisadora ou não estivessem tendo uma postura voltada para a situação necessária ao momento de estudo, mas não podemos desconsiderar que seja próprio da dinâmica de uma sala de aula os momentos de intensa atividade dos estudantes e que há a necessidade inerente de as crianças se expressarem e extravasarem suas emoções, bem como, da parte dos professores, de deixá-las

se expressarem e ouvi-las frequentemente, para melhor acolhê-las e atender às demandas de aprendizagem.

Torna-se importante fazer este relato da primeira reação dos estudantes, como de outras que ocorreram, igualmente positivas e intensas, em momentos do trabalho de pesquisa, porque algumas vezes corremos o risco de sermos julgados e aquela agitação soar como algo negativo. Contudo, aquela “efervescência pulsante de entusiasmo” era a melhor expressão de que os estudantes amaram a ideia de sair um pouco do ambiente da escola e de visitar um museu, pois, de modo geral, pelo que pôde ser verificado, aparentemente a maioria apreciava este tipo de atividade externa, pela qual pudessem conhecer, visitar e explorar novos lugares, espaços, ou objetos e dizer de suas impressões, uma vez que eram estudantes bastante participativos e ativos.

As aulas normalmente eram realizadas na sala e os estudantes permaneciam em filas, na maior parte do tempo, outras vezes, estas menos frequentes, em duplas ou em grupos, executavam as suas tarefas, tais como: leituras; uso do livro didático; exercícios xerocopiados em folhas avulsas; uso do quadro branco. Assim, pelo que pôde ser observado, quando tinham a oportunidade de sair, de observar, de ter contato com o novo, com o diferente, reagiam de maneira eufórica e feliz, conversando entre eles, por vezes, levantando-se do lugar e indo comentar sobre a proposta do que eles compreendiam como “passeio” e sobre o que poderiam fazer lá na companhia dos colegas preferidos. Uma vez tendo recebido a proposta de ida ao Museu Casa Kubitschek, as reações foram similares, todas demonstrando receptividade à proposta.

Ainda na fase que nomeamos de pré-visita, fizemos, no segundo contato com os estudantes, uma aula no laboratório de informática da escola, na qual propusemos uma pesquisa sobre o Complexo Arquitetônico da Pampulha visando a melhor aproximação/familiarização dos estudantes com o espaço e seu entorno. Nessa etapa, estudamos sobre Estilo de Época e como a Casa Kubitschek foi arquitetada e pensada por Oscar Niemeyer e Roberto Burle Marx.

Foram propostas para a turma algumas leituras informativas sobre o hoje Museu Casa Kubitschek, como encartes, guias e materiais disponibilizados pelo Setor Educativo de lá. No Anexo II deste trabalho, está a foto de uma das faces do guia, o qual, na versão original, possui detalhadamente imagens da planta do imóvel e de todo o seu mobiliário original, como também há trechos explicativos das imagens. A equipe do Museu Casa Kubitschek mostrou-se muito solícita e, assim que foi feito o agendamento da visita, encaminharam materiais informativos, para a utilização em sala de aula, o que permitiria melhor preparar os estudantes para a atividade.

Realizamos, na terceira aula com a turma, uma conversa sobre o Museu Casa Kubitschek e as regras de visita, tendo em vista a proximidade da data da nossa visita. O próprio museu, por meio da equipe do Setor Educativo, encaminhou as orientações para a visita. Na sequência deste momento, solicitei que os alunos desenhassem como imaginavam ser aquele lugar. A intenção era que, após a conversa, as crianças começassem a pensar sobre aquele espaço, usassem a imaginação e, se considerassem conveniente, alguns dados do próprio diálogo, para realizar o desenho.

Alguns elementos foram registrados com mais frequência pelos alunos, tais como: a escada flutuante presente na sala de estar do museu; o jardim e o lagoinho; parte do mobiliário dos cômodos da casa; e o desenho do imóvel. Interessante citar que, mesmo após as explicações realizadas nas rodinhas de conversa sobre a existência de vários tipos de museus e sobre as especificidades do museu a ser visitado, o qual, no passado, foi residência de Juscelino Kubitschek – assim, uma experiência distinta daquela que tiveram na visita ao Museu da PUC/Minas, em 2018 – ainda apareceram, em alguns desenhos feitos pelas crianças, para retratar o referido museu, uma tartaruga gigante, pássaros e esqueletos. Estes estavam misturados junto aos móveis e objetos do Museu Casa Kubitschek.

Um aluno colocou em seu desenho a placa “Não tocar” com algumas crianças próximas ao que estava sendo exposto e, na imagem, uma delas estava com a fisionomia triste. Quando perguntei por que a criança do desenho estava com o semblante de tristeza, o aluno respondeu *“porque a criança queria tocar nos objetos e não podia”*. Ou seja, para este estudante, a experiência de museu perpassava pela situação de que as obras podem ser apreciadas, mas não tocadas.

O quarto encontro com os estudantes foi destinado à realização de um questionário (verificar Apêndice II), para ser respondido antes da visita ao Museu Casa Kubitschek e, posteriormente a esta, o mesmo questionário será aplicado. Para deixar as crianças mais seguras quanto ao preenchimento do questionário, a pesquisadora leu cada questão tirando as dúvidas, antes e durante a ação, num processo de leitura dirigida, uma vez que nem todos os estudantes estavam plenamente alfabetizados. O questionário foi um importante instrumento de coleta de dados, para análise e verificação das respostas das crianças, como também das mudanças e/ou permanência das respostas delas.

4.1.1 A visita da pesquisadora ao Museu Casa Kubitschek

Tendo em vista que eu necessitava entender melhor o funcionamento do espaço a ser visitado, para conduzir com mais propriedade a ação com os estudantes (o que refletiria também positivamente na pesquisa), agendei uma visita para conhecer e explorar as possibilidades de construção de trajetórias ou trilhas no Museu Casa Kubitschek, bem como inteirar-me sobre o acervo e sobre as estratégias de sensibilização que poderiam ser abordadas durante a atividade com a turma. No dia agendado²², estive no local, na companhia de meu marido e meus dois filhos, de quatorze e dezessete anos, respectivamente, na época.

Participamos de uma visita mediada. Pensei que aqueles que me acompanhavam fossem se interessar mais pelo mobiliário lá exposto e pelo maravilhoso jardim, criação de Burle Marx, mas, para minha surpresa, ficaram mais atentos e interessados nas histórias contadas pela mediadora sobre a irreverência, ousadia e até “petulância” de Burle Marx, segundo narrado por ela, ao trazer para o jardim da então residência de Juscelino Kubitschek espécies raras, mas também outras encontradas em qualquer pasto ou lugar simples, contrastando as realidades de plantas presentes no dia a dia. Este fato chamou a nossa atenção para a importância das narrativas e para o encantamento que elas podem gerar.

Outra coisa que mais chamou a atenção deles foi a cozinha que era muito pequena, se comparada ao tamanho dos demais cômodos. Meus filhos nem conseguiram manter a atenção concentrada nas explicações posteriores à ida a este local, uma vez que estavam indignados com o provável tratamento dado aos empregados, os quais trabalhavam num cômodo tão pequeno (os proprietários não frequentavam a cozinha, então, podia ser esta pequena, abafada e nada moderna? Para eles, foi algo bastante “revoltante”). Não entendiam por que no jardim tivesse havido tanto investimento e na cozinha, em particular, tanta “segregação”, deixando a impressão de que “o lugar dos pobres” não precisaria ser bonito, espaçoso ou arejado. Indiscutivelmente, visitar um museu é uma incógnita e a reação de cada um que realiza a visita pode ser muito diferente daquela que imaginamos, daí a riqueza disto.

Quase todos os cômodos eram enormes, planejados para receber visitantes, para que pudessem apreciar a vista da Lagoa da Pampulha, tudo ao estilo Modernista, com escada flutuante, área para ouvir música, sala de jogos. No conjunto, um lugar para ser apreciado.

Não imaginava a discussão que se daria em minha casa com os meus filhos, posteriormente àquela visita, para a qual ingenuamente os convidei apenas para me acompanhar

²² Estive no Museu Casa Kubitschek 30 dias antes da visita com os estudantes.

num momento em que estava unicamente pensando em traçar trilhas para quando fosse levar os alunos lá. De fato, o museu é um lugar de múltiplas aprendizagens, não só para as crianças, mas para os jovens e adultos também. E a experiência de afetação ocorrida com a minha família é um exemplo disto. No tocante à visita realizada ao museu com meus filhos, coloco em evidência o fato de eles, na época, serem adolescentes de 14 e 17 anos e terem sido sensibilizados durante as explicações da mediadora demonstrando certo incômodo com o tamanho do espaço da cozinha daquele imóvel que no passado foi a Casa Kubitschek. Ao examinarem o espaço (pequeno, abafado, com pouca claridade, totalmente diferente de todo o planejamento da casa, que tinha janelas imensas para a passagem da luz, em uma tendência do Modernismo para a sustentabilidade), saíram de lá um pouco decepcionados, uma vez que ficou a suspeita de que, possivelmente, a cozinha não foi planejada e pensada para os proprietários da casa, mas para os empregados.

No entendimento de meus filhos, Oscar Niemeyer poderia ter feito jus a sua fama e sido mais ousado e atemporal, fazendo uma cozinha que dialogasse mais com o resto da casa. Retornando para a nossa residência, como mencionado aqui, meus filhos ainda conversavam sobre a experiência no museu, sobre a cozinha e ficaram interessados em pesquisar mais sobre a vida do famoso arquiteto e a maneira como pensava suas obras. Observemos que de certa forma foram afetados a tal ponto que, espontaneamente, sentiram-se motivados a buscar conhecimentos, a partir do que vivenciaram na experiência museal.

Talvez pudéssemos ousar dizer que para estes adolescentes a aprendizagem tomou um ar político e social, extrapolando as histórias do Museu Casa Kubitschek e refletindo em questões de justiça e igualdade social presentes na sociedade, a partir de suas vivências. Será que essa percepção que tiveram dialoga com o que estão vivendo e sentindo no nosso contexto social e político atual que se mostra em um total obscurantismo? Pergunta sem respostas ou, talvez, pergunta para ser investigada em outras pesquisas sobre a aprendizagem em museus.

4.2 Realização da visita ao Museu Casa Kubitschek (MCK)

A visita ao Museu Casa Kubitschek foi realizada no dia 27 de agosto de 2019, numa terça-feira, pela manhã, com a participação de vinte e quatro alunos, duas professoras e um funcionário da escola. Antes de sair da escola, solicitamos aos alunos para que fossem ao banheiro e em seguida entregamos a eles os crachás de identificação. Havíamos combinado de que fossem uniformizados e não levassem mochilas, mas somente o lanche e uma garrafinha com água. Eles estavam muito animados, falantes e festivos, como se “*sair da escola fosse a*

melhor coisa do mundo” (frase dita por um aluno, a qual foi complementada pela fala de outros dois:) “*todo dia podia ser assim, aula livre*”; “*melhor dia da minha vida*”. No ônibus, os estudantes foram assentados em duplas, na companhia do colega de sua preferência.

A professora referência da turma teve o cuidado de contar os alunos e verificar se todos estavam assentados, em duplas e com o cinto de segurança. Fez uma oração e pediu que os alunos não se levantassem durante o trajeto, para evitar incidentes no ônibus. As crianças iam conversando durante todo o caminho, olhavam pela janela do ônibus, mostravam a proximidade do local onde o ônibus passava com suas casas e iam observando a paisagem, muitas vezes, perguntavam se já estávamos chegando, dada a ansiedade. A professora referência, durante o trajeto, também parecia animada com a visita, mantendo o entusiasmo desde o momento em que aceitou participar da pesquisa. Na ocasião, ainda relatou que tinha ouvido falar do Museu Casa Kubitschek antes, mas, assim como as crianças, também não o conhecia ainda, por isso, estava sendo instigante também para ela a participação nesta atividade.

A professora da turma ainda relatou algo mais sobre o porquê não propunha com certa regularidade e mais frequentemente atividades externas, assunto o qual já havia exposto anteriormente, como mencionado neste trabalho. Ela disse que normalmente não se inscrevia para visitas fora da escola, pois tinha um planejamento extenso para cumprir, possuía alguns alunos muito fracos cognitivamente, em relação ao resto da turma, além de ter que lidar com estudantes muito difíceis na questão da disciplina em sala de aula, o que a deixava apreensiva em propor uma saída com eles. Porém, ratificou que, apesar destes contratemplos, estava feliz em sair da escola para visitar o museu com a turma. Segundo ela, havia alguns alunos que eram muito esforçados e se empenhavam bastante em sala.

O relato da professora Ana nos faz pensar em algumas questões que tangem o universo docente: a tensão em ter que cumprir o planejamento, mesmo diante de desafios outros, os quais incidem diretamente sobre a qualidade do tempo a ser utilizado para, justamente, cumprir o planejamento proposto, quais sejam, a defasagem na aprendizagem apresentada por alguns estudantes e as questões de indisciplina que exigem atenção e investimento de tempo.

Quando chegamos nas proximidades da região da Pampulha, a professora referência falou com os alunos para prestarem atenção nos pontos turísticos que iam ver referindo-se à Lagoa da Pampulha, à Igreja de São Francisco, ao Parque Guanabara, ao Mineirão e ao Mineirinho. Todos ficaram atentos às instruções dadas pela professora naquele instante e na observação da paisagem.

Ao chegarmos ao Museu Casa Kubitschek, fomos recebidos por dois mediadores da equipe do Setor Educativo do museu que nos deram as boas-vindas. Em seguida, solicitaram às

crianças que guardassem o lanche nos escaninhos e orientou para que elas usassem o banheiro e tomassem água.

Vários momentos da visita foram fotografados e, em alguns deles, as falas dos alunos foram registradas no caderno de bordo. Sentamo-nos, posteriormente, para a conversa inicial sobre as regras de visita ao museu. A turma foi, então, dividida em dois grupos que fizeram trajetos distintos: um grupo começou a visita pelo jardim e o outro pelo interior do imóvel. A ideia foi a de que, atuando em um agrupamento menor, poderíamos ter mais qualidade nas interações do mediador com os alunos e destes com ele e com os pares, como também com a professora que os acompanhava naquele momento. Estive com o grupo que iniciou a visita pelo jardim.

Para a análise dessas interações, utilizamos as fotografias, as conversas e os registros dos desenhos das crianças, conforme segue.

Figura 1-Iniciando a visita



Fonte: acervo próprio

A foto presente na figura 1 foi tirada logo no início da visita ao Museu Casa Kubitschek, no instante em que nos dirigimos ao jardim, para a primeira conversa com o mediador que nos acompanharia em todo o roteiro. A expressão corporal da última criança da fila (a primeira em destaque na foto) nos dá a impressão de que ela estava alegre em participar daquele momento, uma vez que estava saltitando.

O gesto de saltitar, em lugar de caminhar, também conotava que havia uma sensação de leveza e de segurança: aquela criança estava se sentindo confortável e livre para se expressar, o que confirmava uma postura de disposição e de abertura para deixar-se afetar pelas agradáveis surpresas que a esperavam naquela manhã de terça-feira em um museu.

Estando o nosso grupo no jardim, o mediador Cristiano nos contou a história da Casa Kubitschek e de seus antigos moradores. No relato, mencionou que o imóvel, em certo momento, passou de casa de fim de semana de Juscelino Kubitschek e sua família, para se tornar a casa de campo de Joubert e Juracy Guerra²³. Relatou, ainda, que, após o falecimento de Joubert Guerra, o imóvel tornou-se a residência de dona Juracy, até a sua morte. Para se tornar o Museu Casa Kubitschek, o imóvel teria passado por um amplo processo de restauração e reaberto as suas portas para contar a história de uma residência modernista, seja pelos objetos e mobiliário que continha, seja pelos estímulos sensoriais que provocava. Retratava os modos de habitar dos anos de 1940 a 1960, período singular para a consolidação do pensamento modernista em Minas Gerais e as manifestações culturais e paisagísticas da época.

O mediador explicava sobre o Estilo de Época em questão e as características do imóvel que se tornou o Museu Casa Kubitschek, de maneira geral e com uma linguagem de fácil entendimento para as crianças. Ele citou que o projeto da Casa Kubitschek (CK) havia sido feito em 1943, por Oscar Niemeyer, a pedido de Juscelino Kubitschek, prefeito de Belo Horizonte na época, para ser uma casa de campo. Neste momento da narrativa do mediador, uma criança soltou um “*Nuuu, essa casa desse tamanho só para ficar de vez em quando?*”, e outra “*Ele devia ser muito rico. Eu queria uma casa destas e um jardim enorme também!*”.

Do jardim era possível observar o formato do telhado da Casa Kubitschek que chamou muito a atenção das crianças. Uma delas apontou para o telhado e disse para outra colega “*O telhado está de cabeça para baixo, que legal!*”. Cristiano aproveitou esta fala para completar a informação dizendo que o telhado tinha a forma de asa de borboleta e que os planos inclinados, como aqueles do telhado, eram típicos da arquitetura brasileira da época. O mediador ainda chamou a atenção das crianças para as janelas da frente da casa, bem amplas e que permitiam apreciar a vista não só do jardim mas também da Lagoa da Pampulha.

Outra característica do imóvel, própria do Modernismo, a qual foi ressaltada, foi a ideia de se aproveitar a luminosidade do dia para economizar no gasto da energia elétrica e ter um consumo mais sustentável. Uma aluna comentou “*Na minha casa também é assim, minha mãe não acende a luz quando está de dia e briga quando a gente acende, acho que ela também é*

²³ Em 1951 Juscelino vendeu o imóvel para Joubert Guerra, seu amigo e assessor no imóvel.

modernista”, ocasião em que todos deram risadas, pelo bom humor demonstrado no comentário.

O mediador ainda contou sobre o processo da criação da Lagoa da Pampulha, relato o qual gerou espanto em todas as crianças que o ouviram, pois elas achavam que Lagoa fosse natural e não construída. Ele relatou ainda sobre a necessidade de abastecimento de água e a construção da barragem da Pampulha, por Octacílio Negrão de Lima²⁴, também ex-prefeito do município de Belo Horizonte. E que posteriormente Juscelino Kubitschek idealizou uma orla para a Lagoa, com uma estrutura sofisticada visando ao lazer e ao turismo. Cristiano mostrou a Lagoa da Pampulha, enfatizando que até hoje em dia muitas pessoas a visitam, tiram fotos e fazem caminhadas em volta dela.

Figura 2- Avistando a Lagoa da Pampulha e arredores



Fonte: acervo próprio

O mediador aproveitou que estávamos bastante próximos da Lagoa da Pampulha naquele momento para comentar e mostrar para as crianças a Lagoa, mas também alguns pontos

²⁴ Octacílio Negrão de Lima, em 1936, então prefeito de Belo Horizonte, iniciou a construção de uma barragem, com o represamento de alguns córregos, entre eles, o Ribeirão Pampulha.

turísticos do entorno, a saber: o Mineirão, o Mineirinho, o Pampulha Iate Clube, a Casa do Baile, o Museu de Arte da Pampulha, dentre outros.

Parte destes a professora Ana já os havia mostrado, quando o ônibus escolar alcançou a região da Pampulha. Mas ter reforçada a informação e num momento e lugar mais tranquilos e aconchegantes que no interior do ônibus foi algo que avaliei como positivo, ainda mais, se considerarmos o valor histórico-cultural e patrimonial do lugar, torna-se importante que as crianças conheçam que, na cidade onde moram, há um lugar cuja beleza chamou a atenção do mundo.

As crianças ouviram as explicações e acompanharam atentamente com os olhares toda a beleza ao redor. Como narrado no texto deste trabalho, o fato de que a Lagoa da Pampulha fosse artificial e o fato de haver jacarés nela foram duas circunstâncias que mais empolgaram as crianças naquele momento da abordagem feita pelo mediador.

Um aluno levantou o dedo querendo fazer uma pergunta: “*é verdade que mora um jacaré nessa Lagoa?*”. A resposta dada por Cristiano foi positiva, o que causou o maior alvoroço entre as crianças que ficaram entusiasmadas com a notícia. Segundo ele, as pesquisas indicavam que existem uma estimativa de dezesseis jacarés-de-papo-amarelo, moradores da lagoa, entre eles, filhotes, adolescentes e adultos, estes últimos com quase dois metros de comprimento. A agitação foi geral e algumas crianças soltaram alguns gritinhos; outras, em coro, disseram “*Nuuuu*”, o que se apontou como uma expressão muito comum entre elas, para demonstrar espanto. Cristiano completou a fala mencionando sobre a alimentação dos jacarés, os quais, segundo ele, se alimentam de aves, peixes e de pequenos mamíferos.

Dando continuidade à mediação, ele falou da cidade de origem de Juscelino Kubitschek, Diamantina, o qual, em sua trajetória de vida, se formou em Medicina e se tornou prefeito de Belo Horizonte em 1940, tendo ficado conhecido como o “prefeito furacão”, pelas inúmeras obras realizadas por ele na cidade, como a pavimentação de avenidas, a canalização de córregos e a construção do Conjunto Arquitetônico da Pampulha, projetado, na época, por Oscar Niemeyer, uma das obras mais importantes realizadas em sua gestão, segundo a visão do mediador. Este ainda mencionou às crianças que, além de Oscar Niemeyer, outra pessoa famosa ajudou na construção do jardim da Casa Kubitschek, o paisagista Roberto Burle Marx. As crianças ficaram em dúvida sobre a palavra paisagista e perguntaram sobre o que era, o que foi logo explicado pelo Cristiano “*é o profissional que faz a harmonia entre o meio ambiente, espaços naturais e urbanos*”, ao que um dos estudantes completou “*Ah, já sei, é quem construiu tudo isso aqui: o jardim, as plantas, as árvores, o laguinho, tudo*”, apontando o jardim.

Aproveitando que todos estavam a observar o jardim, Cristiano perguntou “*Quantas cores vocês acham que tem o jardim?*”. As crianças começaram a contar e a falar números diversos. E a resposta veio rapidamente:

várias cores, não é verdade? A ideia de Burle Marx era essa mesma: de misturar cores e espécies diferentes, para compor o jardim, mas, se [vocês] observarem bem, nenhuma delas esconde a Casa Kubitschek; as árvores maiores ficam ao lado, favorecendo que todos possam ver a casa e [para] quem está dentro da casa, permite ver o jardim. Para Burle, sob a influência do Modernismo, o jardim é uma obra de arte. Se visto de cima, o jardim é como um quadro, uma pintura abstrata, com divisão de cores e caminhos. Burle Marx também trouxe elementos muito contrastantes, com espécies nativas que se valorizam no nosso clima, junto com espécies raras que vieram da Europa. (Mediador da visitação ao MCK, 2019)

As crianças se encantaram com as narrativas sobre o jardim e com ele, o qual foi percebido pelos olhares curiosos e atentos às explicações do mediador. Quanto às reações do corpo, ora os estudantes se agachavam, ora se esticavam para ver e tocar nas plantas. A Cinerária Marítima (ver Anexo I), por exemplo, foi muito apreciada pelas crianças que se delongaram na admiração e contemplação desta planta. Uma aluna disse: “*Que linda essa plantinha; nunca vi folha branca e essa planta é toda branquinha. Que doído!*”.

Figura 3- Cinerária Marítima



Fonte: acervo próprio

Planta vinda da Europa e de aparência incomum, a Cinerária Marítima, conforme mencionado, chamou a atenção das crianças, em primeiro lugar, por sua cor. Algumas crianças disseram que, de tão branquinha que era, “*parecia que tinha caído neve nela*”. Ficaram encantadas com aquela cor das folhas, a qual, no olhar das crianças, fazia da Cinerária Marítima uma planta bastante diferente das demais presentes no jardim.

Aos poucos, iam se aproximando, no intuito de tocá-la. Para aquelas crianças, a mim parecia que, tanto quanto elas pudessem explorar os sentidos, para melhor aproveitarem o que viam, melhor. Assim, não bastava ouvir a respeito, era preciso tocar, sentir (pelo cheiro, pelo tato), vivenciar mais de perto tudo aquilo.

Outras duas plantas que se destacaram quanto ao gosto dos estudantes foram a Ninfeia-azul, presente no laguinho, e a Aranto ou Erva Lagartixa (ver Anexo I). Como se não bastasse aos estudantes observarem aquelas plantas, eles também queriam tocar e sentir a textura das folhas, o que foi permitido, sob a supervisão do mediador, conforme pode ser observado na figura seguinte.

Figura 4- Observando o laguinho



Fonte: acervo próprio

Roberto Burle Marx criou um espaço bucólico e agradável em torno do lago, no qual instalou um banco que é um verdadeiro convite à contemplação da paisagem pelos visitantes, como também ao florescer da imaginação.

As crianças atenciosamente observaram todos os detalhes do laguinho passando em torno dele de forma concentrada e sem pressa no olhar.

A admiração pela Erva-lagartixa foi mais um dos inúmeros exemplos daquilo que ficou exaustivamente marcado: a significativa interação das crianças e a espontaneidade com que se entregaram ao trabalho que estava sendo feito, como pode ser observado na imagem presente na figura seguinte.

Figura 5- Tocando a Erva-lagartixa



Fonte: acervo próprio

As crianças se mostraram encantadas com a Erva-lagartixa, também conhecida como Aranto. Assim que ouviram o nome da planta, já manifestaram reações que demonstravam que o nome dela já era suficiente para aguçar a imaginação.

Queriam tocá-la, para sentir se ela era mesmo gelada como uma lagartixa, conforme as orientações dadas pelo mediador no momento da visita. Era notório o interesse pelo assunto

dialogado e pela atividade que estava sendo realizada, dado que as crianças não somente ouviam o que era dito mas também buscavam “comprovar”, experimentar, aquilo. No caso, tocando a planta, como pode ser observado na imagem seguinte.

Figura 6- Apreciando a Canna Indica Vermelha



Fonte: acervo próprio

Na foto, há o registro do momento no qual as crianças estavam observando a Canna Índica Vermelha, logo após a explicação do mediador de que ela era uma das plantas preferidas de Roberto Burle Marx. Dentre outros pontos, foi dada a informação de que ela também era uma planta comestível em saladas ou outros pratos.

A segunda criança na foto (a do meio) observava e apontava outras nuances da planta mostrando a descoberta para os colegas de classe. Torna-se importante notar como as crianças iam se apropriando do momento de aprendizagem, ao compartilharem suas impressões e descobertas.

A intensa participação das crianças no manejo das plantas e as curiosidades manifestadas foram os fatos que nos fizeram pensar nas possibilidades múltiplas de exploração do espaço museal. Tendo como exemplo o Museu Casa Kubitschek, dentre os assuntos

possíveis, haveria: paisagismo; arquitetura urbanística; jardins residenciais; botânica, dentre outros.

Outra curiosidade no jardim foi a presença do capim, conforme registrado na figura 7, a seguir. Da visão de uma planta até então desconhecida por elas, as crianças passaram àquela visão de uma espécie bastante comum, o que confirmava a singularidade daquele jardim.

Figura 7- Tocando o capim



Fonte: acervo próprio

Planta que nasce no pasto e que serve de alimento para o gado, o capim teve um momento de destaque entre as crianças. Elas consideraram curiosa a informação dada pelo mediador de que antigamente as pessoas enchessem o colchão e o travesseiro com esta planta,

após ela estar seca. Uma aluna, ao observar o capim e tocá-lo, disse: “*Nossa, parece o Floquinho da turma da Mônica*²⁵”.

Ou seja, aquilo que poderia ser considerado trivial, comum, a presença de capim em um jardim, tornou-se não só motivo de uma discussão interessante sobre as estratégias utilizadas no paisagismo ali realizado como também fez com que uma estudante remetesse à coisa observada a lembrança de um personagem de História em Quadrinhos estabelecendo, mesmo sem que tivesse plena consciência disto, um diálogo entre textos.

Outro ponto interessante a ser destacado sobre como ocorreu a visita ao museu foi que as crianças estavam tão interessadas e envolvidas com aquele contexto que não era possível distinguir, como facilmente se identificava na escola, aquelas que demonstravam dificuldade de aprendizagem ou aquelas que apresentavam problemas de indisciplina, ou seja, as crianças manifestavam disposições semelhantes, formando um agrupamento mais homogêneo naquele momento: todas se comportavam de maneira curiosa diante das explicações, todas estavam atentas nas narrativas, todas estavam interagindo no grupo, com o espaço e com as plantas do jardim.

Pude visualizar alunos que frequentemente na sala de aula não tinham coragem de se mostrar ou de fazer uma pergunta sequer para a professora, mas que, no jardim do Museu Casa Kubitschek, ficaram muito à vontade para perguntar, mostrar pelo que haviam se interessado e para explicar o que tinham entendido aos colegas. Isso me fez pensar como o espaço do museu é democrático e como as diferenças de níveis de conhecimento e comportamento diminuem e/ou quase tornam-se imperceptíveis em um espaço que privilegia as trocas horizontais e não o ensino vertical.

Dando prosseguimento à visitação, passamos para a parte interna da casa, para a apreciação da mobília, da sala de jogos, quadros, coleção de luvas, discos antigos, quartos, sala de jantar, escada flutuante, cozinha, banheiros e para ouvirmos muitas histórias. Difícil foi respeitar a norma de visitação, de não tocar nos objetos, pois as crianças muitas vezes desejam tocá-los, ou queriam se sentar nas cadeiras ou brincar pela casa, uma vez que o ambiente pareceu a elas atrativo e aconchegante. Mas, elas se contiveram, respeitando as orientações de não tocar em nada. Seus semblantes, contudo, denunciavam a vontade de “dar asas” aos anseios por brincar e por explorar todas aquelas novidades.

As crianças ouviam os relatos e se admiravam com eles e com os objetos que iam vendo dentro da casa. Elas ouviram falar da famosa “escada flutuante” e queriam muito ver e entender

²⁵ Trata-se de um cão da raça Puli que, na História em Quadrinhos, é o animal de estimação do personagem Cebolinha.

como poderia existir uma escada assim. Elas se encantaram ao vê-la e ainda mais quando puderam subir por esta escada presente no que teria sido a sala de jantar da antiga Casa Kubitschek. Este momento foi registrado e está apontado na figura 8 deste trabalho.

Figura 8- Escada Flutuante



Fonte: acervo próprio

O percurso do Museu Casa Kubitschek pode ser explorado de várias maneiras, ficando seu formato a critério da organização, pelos mediadores, juntamente com os professores que acompanham a turma, para a visita agendada. No intuito de facilitar tal organização, o museu apresenta uma divisão em setores: o social, o íntimo e o de serviços. O material explicativo é disponibilizado para os professores, antecipadamente, com o Programa Educativo do Museu Casa Kubitschek.

O setor social compreende as áreas de uso comum, as quais são bem amplas e foram pensadas para serem próprias para a recepção de convidados. O setor íntimo, como o próprio nome diz, preservava a intimidade dos moradores, é um setor independente da residência, mais

reservado. O setor de serviço conta com a área de apoio (copa, cozinha, despensas, lavanderia e banheiro de serviço) e está ligado ao pátio externo, dando acesso à área de lazer da casa.

O espaço considerado “mágico” para as crianças foi a sala de música, pois quase que majoritariamente elas narraram que, até então, nunca tinham ouvido falar sobre vitrola ou discos de vinil. Ficaram, assim, admiradas com as capas dos discos, as quais fiavam expostas naquela área. Uma criança apenas mencionou já ter visto, na casa da avó, um disco daqueles, antigos. Outra criança disse: *“Para que um disco grandão com poucas músicas? Hoje em dia, cabe várias músicas no pen drive pequenininho, mais de mil”*. A seguir, o registro deste momento tão importante de descoberta de um tempo passado.

Figura 9- Sala de Música



Fonte: acervo próprio

Além do setor social, outro setor que despertou muito interesse foi o íntimo que correspondia às áreas reservadas aos aposentos pessoais dos moradores. Ele é independente e isolado em relação aos outros setores da casa, garantindo a privacidade, como mencionado. As crianças gostaram de explorar os cômodos, observar a mobília, os objetos pessoais da família,

principalmente as fotografias penduradas no quarto, como também a coleção de luvas, o cofre, dentre outros. O momento da observação do cofre foi registrado na figura 10.

Figura 10- Admirando o cofre



Fonte: acervo próprio

Para as crianças, a visita foi uma surpresa em cada espaço revelado a elas, assim, conforme iam adentrando os cômodos e ouvindo as histórias, um leque de ideias e perguntas ia surgindo, o que foi possível perceber nas falas entre elas e naquelas que elas estabeleciam com o mediador. As crianças, por vezes, conversavam durante a explicação (assuntos sobre a visita que estavam fazendo) e dirigiam perguntas interrompendo a narrativa do mediador, de tão eufóricas estavam:

- Esse cofre ainda guarda algum tesouro?
- Nossa, será que tem joias e ouro aí dentro?
- Esse Juscelino era rico mesmo, né?
- Aqui tem câmara de segurança? Para nenhum ladrão entrar.
- Eu queria um desses na minha casa. Ia guardar minhas coisas de valor.
- Que coisas? Até parece que você tem alguma coisa de gente rica. (Risos)

Na figura 11, o registro da observação pelas crianças das fotografias da família Kubitschek. As crianças também quiseram tentar descobrir o que os antigos moradores da Casa

Kubitschek gostavam de fazer, como eram as roupas que vestiam, dentre outras circunstâncias que imaginavam no momento. Comentavam entre elas: “*As roupas e cabelos eram bem engraçados*” e uma delas disse “*A roupa desse homem parece com as roupas do meu avô*” (Risos).

Figura 11- Observação das fotografias da família



Fonte: acervo próprio

O mediador contava às crianças sobre as festas que ocorriam por lá, na época em que o local era uma residência, e sobre a coleção de luvas e de joias de D. Juracy, viúva de Joubert Guerra, segundo morador e amigo de Juscelino Kubitschek. As crianças prestavam muita atenção e todas queriam ouvir as histórias e apreciar os objetos.

Na figura 12 apresentamos o momento no qual as crianças ouviam as histórias da Coleção de Luvas.

Figura 12-Ouvindo as histórias da Coleção de Luvas



Fonte: acervo próprio

Em nenhum momento, foi necessária a intervenção da professora solicitando silêncio ou algo similar, todas as crianças demonstraram saber exatamente como se comportar, ouvindo o que era falado a elas e fazendo perguntas sempre que julgavam necessário.

Visitamos os fundos do imóvel que possuía um amplo jardim de canga de minério, com espécies do cerrado, e lá se posicionava também a antiga piscina, agora compondo um jardim aquático. Tudo era novidade para as crianças que não se cansavam de olhar, ouvir e sentir aquele espaço. E, a cada momento da visita, uma surpresa mais agradável que a outra surgia diante dos olhos daqueles estudantes.

O próximo passo a se cumprir foi o piquenique no jardim e esta parte as crianças amaram. Neste momento, os dois agrupamentos já estavam unidos. A professora Ana e eu forramos as esteiras na grama e os grupinhos se formaram espontaneamente, assim, aproveitaram para conversar, comer, trocar lanche com os colegas e dar boas risadas. O bom tempo contribuiu para completar a alegria das crianças e a temperatura estava bem amena. Um “cenário perfeito”, em meio à natureza presente naquele jardim. Menciono “perfeito” não somente por sua beleza estética, a qual podia ser explorada, mas por todo o prazer proporcionado naquele rico momento de socialização de ideias, de alegrias e de tantos bons

sentimentos com os quais nos sentíamos impulsionados ali. Para as crianças, ainda, um significativo momento de lazer e de tranquila convivência.

Pelo entusiasmo das crianças, expressões faciais e corporais, conforme já apontado, pudemos imaginar como estavam empolgadas e alegres com aquele momento, sentimento o qual era compartilhado pelos adultos que as acompanhavam. As figuras 13 e 14 trazem o registro do momento partilhado do lanche, o qual foi bastante comentado e elogiado pelas crianças no pós-visita, como já descrito aqui também.

Figura 13- Crianças lanchando no jardim



Fonte: acervo próprio

A animação era geral, as crianças conversavam euforicamente, trocavam impressões sobre o que viram, comentavam sobre o que iriam fazer, quando voltassem para casa e, claro, o assunto principal era que gostariam de levar a família lá, para conhecer o Museu Casa Kubitschek. A seguir, uma imagem com a partilha do lanche no momento do piquenique no jardim.

Figura 14- Partilha do lanche no piquenique no jardim



Fonte: acervo próprio

Tivemos, contudo, que acelerar um pouco o momento do lanche, porque do contrário não daria tempo para participarmos da Oficina de Mudas, a qual seria a nossa última atividade. Antes, no entanto, paramos para sentir o cheiro da casca da canela, para descobrirmos o que era. Um aluno disse *“isso tá parecendo com o cheiro do arroz doce que minha mãe faz. Tô com fome de novo”*. E outro: *“Nossa! Nunca mais vou comer canela, tem que machucar a árvore para tirar a canela, coitada!”*.

Os alunos se sentaram em círculo para ouvir os mediadores que mostravam os tipos de mudas e como se faz o plantio destas em copinhos descartáveis, os quais continham o nome da planta em um pequeno cartãozinho. Todas as crianças participaram da Oficina de Mudas e aprenderam como se faz para plantá-las, como também o que aquelas plantas precisam para crescer. Cada uma das crianças escolheu a plantinha que queria e plantou a sua muda, a qual pôde levar para casa. Da experiência na Oficina de Mudas, as crianças saíram alegres e com suas mudinhas nas mãos. O registro deste momento está representado na figura seguinte.

Figura 15- Mudas

Fonte: acervo do Museu Casa Kubitschek

A Oficina de Mudas aconteceu após a visitação e o piquenique no jardim, como já apontado neste trabalho. Foi um momento de muito aprendizado em que as crianças puderam aprender a plantar as próprias mudas de plantas que tinham acabado de conhecer, como a *Jatropha*, Clorófito e Erva-lagartixa.

Fizemos um grande círculo para ouvir o mediador, conforme registrado na figura a seguir. Ele explicou como ocorreria a oficina e, em seguida, foi chamando uma por uma das crianças e cada uma delas escolhia uma muda e a plantava no copinho de plástico, tendo recebido a materialidade necessária para isto.

Cada copinho tinha a etiqueta com o nome da planta escolhida. Todas as crianças ouviram atentamente as explicações em relação ao plantio e aos cuidados com as plantas. Saíram eufóricas com suas plantinhas nas mãos: umas dizendo que iam dar de presente para as mães; outras que iam cuidar direitinho da planta; outras que iriam plantar a muda no quintal de casa, quando chegassem em suas residências.

Figura 16- Oficina de Mudas



Fonte: acervo próprio

Conforme as crianças terminavam de plantar as suas mudas, iam sentando-se em outra rodinha, observando as características de suas plantas e admirando o fato de terem conseguido realizar o seu plantio.

Como cada uma das crianças plantou a sua muda, sem ajuda externa, mas somente com as orientações do mediador, a Oficina de Mudas tomou um ar de protagonismo e de autonomia das crianças, colocando em evidência a capacidade que elas tinham em aplicar o conhecimento que haviam aprendido. Na figura seguinte, o registro da formação das rodinhas, após o plantio.

Figura 17- Rodinhas de conversa sobre as mudas



Fonte: acervo próprio

De modo geral, as crianças se envolveram com entusiasmo em todos os espaços do Museu Casa Kubitschek, mas ressaltou aos olhos, de modo especial, um aluno, o Ryan. Em sala de aula, sempre foi apático, distante e quase não manifestava a sua opinião, também apresentava dificuldade na aquisição da base alfabética, por isso, participava de um grupo de intervenção pedagógica na escola. No museu, sua atuação foi distinta. Ryan disse que adorava quando não havia aula (referindo-se ao dia da visita ao Museu Casa Kubitschek), porque, segundo ele, na sala de aula, não sabia nada. Observando-o durante a visita ao museu, foi possível perceber o quanto ele apresentou-se desenvolto, falante e solícito em explicar e mostrar para os colegas as descobertas que havia feito.

Ryan ficou à vontade naquele espaço do museu, de modo particular, no jardim, e não se sentiu diferente dos seus pares ou menos capaz do que eles, provavelmente porque no museu a dificuldade na leitura e na escrita não o impediam de interagir ou de manifestar o seu interesse em aprender, assim, não teve medo de se expor. Suspeitamos de que o “receio em errar” poderia ser uma das razões pelas quais não participasse tanto das aulas na escola. Acreditamos que Ryan foi movido e afetado pela experiência no museu: em vários momentos da visita, ele fazia comentários pertinentes quanto às plantas e quanto ao que tinha observado com os colegas. Um desses comentários foi em relação às cores das flores da Canna Índica. Na ocasião, ele apontou para as flores mostrando aos colegas próximos que já tinha visto da mesma planta perto da sua casa. Ele também observou e apontou outras nuances da planta mostrando a descoberta para os colegas. Ele se mostrava alegre em poder falar com os colegas, foi afetado pelo prazer de conhecer e de se expressar de forma autônoma sobre as coisas que ia aprendendo no museu.

Antes de continuarmos a refletir sobre a interação do estudante Ryan, faz-se necessário um parêntese sobre a atuação do mediador na interação com as crianças, a qual foi muito importante para despertar a atenção e a curiosidade delas para o jardim. As histórias envolventes, engraçadas e provocantes eram um estímulo à imaginação promovendo a sensibilização, bem como a aproximação das crianças para as espécies do jardim. Aprender sobre as características de cada espécie se traduziu como um momento de diversão aguçando os olhares, instigando e incentivando as conexões durante o percurso realizado.

O aluno Ryan se identificou com a discussão sobre as plantas do jardim, se interessou, teve despertada a sua atenção. O mediador do museu, por sua vez, criou um repertório de ideias na sua narrativa, para permitir que os alunos pensassem e interagissem, assim, seu papel foi fundamental, mas também não menos importante foi a curiosidade do aluno Ryan, o qual buscou tocar as plantas, observar e relatar semelhanças e diferenças entre elas, expor opiniões e dúvidas, claramente motivado por todas as circunstâncias e coisas a sua volta.

4.3 Atividades desenvolvidas após a visita

No retorno para a escola, as crianças estavam muito animadas e ficaram conversando sobre o que viram na visita ao Museu Casa Kubitschek. Durante o trajeto, pediram para cantar e “foi uma festa”, pois todas estavam muito felizes e satisfeitas com a saída da escola. Em alguns momentos, foi possível ouvir crianças dizendo que iriam voltar naquele museu com a família.

Uma aluna disse “*É de graça, não paga nada, claro que vou voltar. Vou falar com a minha mãe, minha avó, meus amigos e para todo mundo. Vai ser legal ir com a família também*”. Tendo ouvido o retorno positivo da atividade, nas conversas daquelas crianças, e a fala de algumas delas sobre a possibilidade de voltarem com as famílias àquele espaço, intimamente experimentei a tese de que o espaço museal represente muito mais do que podemos elucidar.

Perceber que o espaço do museu pode, sim, ser atrativo e cativar o interesse dos estudantes para eles traçarem outros caminhos e viverem experiências diferentes com seus familiares e amigos foi bastante significativo, o que permite com que afirmemos aqui: a experiência museal pode ser compreendida como mais uma das possibilidades de vivências relevantes para a formação humana, para o desenvolvimento da sensibilidade, do senso estético, do gosto pelas expressões artísticas diversas e para o aguçamento da curiosidade sobre a história das sociedades e da humanidade como um todo. Nesse sentido, compreende-se como inegável a importância da escola em proporcionar aos estudantes visitas não somente a museus mas a outros espaços afins, no intuito de estimulá-los a olhar a cidade, as coisas, a natureza, o ambiente, a vida e as relações e entrelaçamentos da história da humanidade e de estimulá-los a aprender através desse olhar, por esta ótica, reforçando a ideia de que aprendemos o tempo todo, não só na escola e não somente aos moldes dela.

Observamos, na conversa com a professora referência, durante o caminho de volta para a escola, que ela também tinha apreciado a visita. Em seus comentários ela disse que mora perto do Museu Casa Kubitschek e que iria voltar lá com o marido: “*Vou passear na orla com a Gaya, minha cachorra, e vou aproveitar para ver de novo a Casa com o meu marido. Achei um ótimo lugar para levar os meus parentes que são de Governador Valadares*”.

Foi possível notar que, mesmo com um adulto, no caso, na pessoa da professora, à medida que se faz a experiência de "deixar-se afetar", de experimentar sensações, de desenvolver o olhar observador e investigativo, como resultado, há a sensação interna de mudança, algo fica diferente, o que permite entender disto a amplitude que o museu pode

alcançar não só na vida das crianças mas na vida de quaisquer pessoas, de quaisquer idades. Apesar da proposta da pesquisa não ter como foco o docente, não pude deixar de observar que na verdade, as pessoas que estão ali próximas e envolvidas com a visita ao museu, de alguma maneira se afetam, não são só as crianças que são afetadas.

De certa forma, a professora Ana também foi afetada, pois houve uma mudança de como ela via a visita a um museu, o que a fez pensar até em retornar àquele espaço museal com seus familiares em outro momento, ou seja, algo mudou no olhar dela sobre sua percepção da ida ao museu. Antes ela se sentia insegurança em sair com a turma e visitar museus, por motivos já citados aqui e, depois da visita, ela percebeu como as crianças davam conta de se comportarem e transitarem com desenvoltura e autonomia no local.

Da sensação de insegurança e medo, passou-se a encarar o museu como local de tranquilidade, convidativo a novas experiências. Também vejo mudanças na minha percepção, enquanto pesquisadora, em relação aos participantes da visita, pois sempre que nos encontrávamos, fosse na sala de aula, nos espaços do pátio ou da coordenação, sentia que tivemos algo em comum e que foi significativo, sentia que tivemos uma experiência juntos e que isso gerava uma sensação de cumplicidade, por meio dos olhares e sorrisos, mas também nos constantes pedidos para voltarmos ao museu. Foi gratificante ter este retorno positivo deles.

Na primeira aula após a visita, logo tomei conhecimento, pela ação espontânea da professora referência, de algumas falas da turma sobre a atividade. Segundo ela, algumas crianças disseram que visitaram o *site* do Museu Casa Kubitschek em casa, com a família; outras mencionaram que pesquisaram novamente sobre aquele lugar, olhando imagens da Casa Kubitschek com mais detalhamento, e que convidaram os pais para irem visitar aquele espaço museal; e ainda teve uma criança que disse que até sonhou com a visita realizada, de tanto que tinha ficado impressionada e de tanto que tinha gostado do passeio.

Muitos falaram comigo que não imaginavam que o Museu Casa Kubitschek fosse tão legal e interessante, pois, na verdade, antes de conhecerem o lugar, achavam que seria um pouco chato ficar vendo “coisa velha” do tal Juscelino Kubitschek, mas que havia sido muito boa a visita, principalmente pelo jardim, pela Oficina de Mudas e pelo piquenique. Uma das crianças mencionou “*Gostamos de olhar a cidade pela janela do ônibus e de conversar muito com os colegas, porque, na sala de aula, não dá tempo de conversar o tanto que a gente quer; as professoras não deixam*”.

Após ter este retorno sobre a visita, foi proposta, na quinta aula com a turma, uma brincadeira de mímicas e/ou desenhos. Cada criança era chamada e convidada a pensar em um objeto ou algo que tenha ficado na memória, alguma coisa que gostou, um objeto que a tenha

marcado e ela teria que fazer a mímica e/ou desenho para que as demais crianças da turma, seus pares, pudessem adivinhar. A atividade proposta teve como objetivo retomar a conversa sobre o Museu Casa Kubitschek, por meio da brincadeira, de forma descontraída, divertida e prazerosa para os alunos. Tínhamos o intento de manter a sensação positiva que a experiência museal havia deixado nas crianças e, assim, nada melhor que explorar, junto a elas, um universo bastante conhecido por estas: aquele da ludicidade.

No primeiro momento em que falei sobre a proposta, as crianças ficaram um pouco receosas e apenas algumas manifestaram interesse em participar da brincadeira, o que foi respeitado, pois a participação na pesquisa precisa ser espontânea. Contudo, à proporção que todas viam como era a brincadeira e percebiam que, além de fácil, era muito engraçada de fazer, sem exceção de ninguém, toda a turma quis participar e se envolver na atividade.

Fizemos uma disputa entre os meninos e as meninas, para ver quem se lembrava de mais lugares e objetos, acertando as mímicas e os desenhos. Foram muitos desenhos e mímicas, porém, cito alguns que apareceram na brincadeira: coleção de discos; jardim; elevador de roupa suja; plantas aquáticas; quadros suspensos; coleção de luvas; mesa de bilhar; armário onde as crianças guardaram as lancheiras; lago; Erva-lagartixa; ônibus; telhado em formato borboleta; coleção de joias; Lagoa da Pampulha; retratos nas paredes.

Foi um momento de muita descontração com a turma, pois todas as crianças participaram e se envolveram, lembrando de momentos da visita, de detalhes comentados pelos mediadores, dos objetos e espaços curiosos do Museu Casa Kubitschek, enfim, pudemos avaliar como bem-sucedida a proposta de retomada do assunto da visita, de forma lúdica e animada.

Na sexta aula, pedi que as crianças fizessem um desenho respondendo à pergunta “*o que é o Museu para você?*”. Dos vinte e cinco desenhos recebidos, quinze deles tinham a presença do jardim (sendo que sete mostravam somente o jardim e os demais, oito, o jardim e o imóvel), quatro o mostravam, visto por fora e seis o apresentavam pela parte de dentro (quartos; mobília; escada flutuante; quadros; e discos).

Junto a alguns desenhos, também havia alguns dizeres: “*O museu é lindo*”; “*Ele tem um jardim incrível*”; “*Lá é muito legal, eu gostei de ir lá*”; “*Oficina de plantas*”, “*JARDIM*” (uma letra de cada cor); “*Eu amei o museu foi muito legal!*”; “*Jardim, ar puro, jardim*”. Pelos desenhos feitos, foi possível perceber que o jardim marcou positivamente as crianças, pois esteve muito representado por elas, seja nos desenhos, seja nas palavras que foram escritas.

Então, aparentemente, aconteceu alguma mudança na percepção inicial das crianças sobre o que fosse um museu para elas: antes a imagem de museu que possuíam fez com que ele

fosse retratado nos desenhos, com mais frequência, relacionado à “coisa velha”, “dinossauro”, “ossos” (imagens, concepções e impressões muito ligadas à visita, em 2018, ao Museu de História Natural, da PUC/Minas). E, nos desenhos pós- visita recente, em 2019, já apareceram o jardim, em destaque, juntamente com a mobília, objetos e o imóvel visto de fora (no contexto de as crianças já estarem influenciadas pela visita realizada).

Na sétima aula, conversei com as crianças sobre os desenhos anteriores feitos por elas, antes da ida ao Museu Casa Kubitschek, e elogiei todas as produções realizadas. Dialogamos naquele instante sobre como um museu pode ser um lugar divertido, no qual aprendemos muitas coisas. Aproveitei o ensejo para dizer a elas que um museu toca cada um de um jeito diferente e pedi que elas tentassem pensar na visita e desenhar a temática “*Crianças, afinal, para que servem os museus?*”. Enquanto elas iam desenhando, fui passando entre suas mesas e cadeiras perguntando as impressões delas sobre a pergunta proposta.

Pudemos observar que os desenhos, ora retratavam as falas, ora não, ou seja, algumas crianças falavam coisas que nem sempre estavam representando nos desenhos. Em alguns casos, coincidiam os desenhos com as falas das crianças. Tudo foi anotado no caderno de bordo.

Também percebemos que a pergunta realizada, para algumas crianças, foi entendida como “o que [você] *mais tinha gostado no museu?*”; isso foi possível inferir, porque, quando perguntadas sobre “*para que servem os museus?*”, houve respostas que eram formuladas com a expressão “*eu gostei de [tal coisa]*” e não “*o museu (os museus) serve (servem) para [tal coisa]*”. Uma leitura que podemos fazer disto é que, ao responderem o que mais gostaram ou com o que foram tocadas no museu, é como se as crianças estivessem falando que o museu serve para várias coisas, mas para elas, para cada uma em particular, o que serviu foi que “*eu gostei [de tal coisa]*”. As anotações do caderno de bordo foram transcritas a seguir:

Pergunta motivadora: *Afinal, para que servem os museus?*

Ryan: O museu serviu para conhecer a Pampulha, ver a Lagoa e passear com os colegas. Amei andar de ônibus e conversar com os amigos.

Augusto: O museu foi muito divertido. Para mim, o museu é lugar de brincadeira. Todo mundo feliz!

Antônio: Aprendi muitas coisas que não sabia. Eu acho que museu serve para conhecer sobre as coisas que a gente nunca viu. Aprendi sobre um monte de plantas diferentes e gostei da “Azulzinha” que abre uma flor azul.

Ana Carolina: O museu, para mim, é um lugar que guarda coisas antigas, mas não é só isso, aprendemos coisas novas também.

Pedro: O museu serve para um monte de coisa. Serve para aprender coisas que nunca vi antes. O museu serve para se divertir e, também, passear em lugares diferentes. O que mais gostei mesmo foi o piquenique no jardim. O museu podia se chamar “O museu do piquenique”.

Felipe: O museu serve para saber de um monte de coisas novas e se divertir também.

Breno: O museu serve para sair da sala, sair da escola e para passear. Gostei da sala de jantar e do jardim.

Carla: Museu é lugar de ver as plantas, aprender sobre elas, aprender a plantar. Lá tem um tanto de tipos diferentes. Gostei do jardim, não sabia que tinha árvore de canela. Gostei também dos discos antigos e da vitrola.

Bruno: Para mim, o museu é lugar de ouvir histórias sobre as pessoas e sobre as plantas. Gostei muito dos quadros pendurados e do jardim.

Paula: O museu serve para a gente visitar, ver as coisas antigas, coisas que não têm na casa da gente, mas que aprendemos que foi a moradia de alguém, há muito tempo atrás. As histórias antigas foi como assistir um filme.

Erick: O museu serve para ensinar para as pessoas coisas novas, que nunca tinha visto antes. Gostei de várias coisas: escada flutuante, discos antigos, coleção de luvas, o jardim aquático, o lago, etc.

Luísa: Museu serve para ter contato com a natureza. Gostei do lago, da Erva-lagartixa e de estar com os amigos. Foi muito divertido! Quero voltar.

Mariana: O museu serve para conhecer coisas que nunca viu, serve para ouvir e conhecer histórias. O museu é um lugar de divertir com os colegas. O museu é legal, “super maneiro”, uma sensação de liberdade...

Fernando: Museu serve para ver coisas interessantes, coisas que nunca tinha visto antes.

Maria: Museu é um lugar de exposição de todo tipo de arte para as pessoas verem. O museu mostra coisas que a gente nunca viu antes e coisas que já estudamos também, como as plantas que já estudamos em Ciências e construímos o nosso próprio terrário.

Cesar: O museu serve para ver as coisas de dentro, como a mobília e os objetos, mas também as coisas de fora, como o jardim e a Lagoa da Pampulha. Eu amei tudo!

Karina: O museu é um lugar de fazer coisas legais, como o piquenique. No dia da visita, eu levei um lanche bem gostoso e troquei lanches com as minhas colegas. Forramos o chão e ficamos lanchando e vendo aquele jardim tão lindo! Foi muito legal!

Joana: Eu não fui à Casa Kubitschek, mas acho que museu é um lugar de conhecer coisas novas. Fico pensando, será que na Casa Kubitschek tem pilastras? Será que lá é como o Coliseu? Queria ir para conhecer.

Charles: Museu é um lugar legal, com fotos, quadros, móveis antigos. Gostei de tudo.

Tulio: O museu é um lugar para a gente visitar. Acho que o museu serve para isso, para as pessoas visitarem junto com os amigos. Foi um dia muito legal, adorei conversar com a minha amiga um tempão dentro do ônibus. Na escola não dá tempo de conversar e se divertir, assim, tem muita coisa para fazer e copiar. E o recreio passa muito rápido.

Joaquim: O museu é um lugar para aprender sem cansar. A escola cansa, às vezes.

Marcelo: O museu é legal, mas gostei mesmo é de andar de ônibus.

Marcos: O museu é lugar de gente rica. A Casa Kubitschek é uma mansão!

Cristiano: O museu serve para a gente pensar em um monte de coisas diferentes. Gostei daquela semente que explode e lança as sementes.

Marly: Gostei de ver a Lagoa da Pampulha. Queria ver o jacaré.

Os apontamentos feitos pelas crianças foram diversos e podemos avaliar deles que os desenhos sobre os museus para elas tinham relação direta com a produção, com o efeito de um gozo, de um prazer, ou da satisfação de algum anseio, de algum desejo, ou de alguma necessidade. Também refletia, em alguma medida, “a memória positiva” daquilo que foi usufruído no espaço museal.

Nesse dia, as crianças ainda responderam ao questionário, o mesmo que tinham respondido anteriormente, só que agora, após a visita, em razão da tentativa da pesquisadora em perceber permanências, mudanças e indiferenças em relação às respostas dadas.

4.4 Resultados dos questionários aplicados

O questionário iniciou-se com a solicitação de dados sobre o estudante que o respondia, como nome, idade, bairro onde morava e ano escolar em que se encontrava na época, ou seja, a turma na qual estivesse matriculado.

A turma participante da pesquisa, conforme já mencionado, era composta por vinte e cinco alunos: destes, dez eram meninas e quinze deles eram meninos, transitando na faixa etária entre oito e dez anos. A maioria morava no bairro da escola e alguns em outros em bairros, próximos da região.

Na primeira parte do questionário (questões de um até dez), fizemos questões com respostas dicotômicas (*sim* ou *não*), acrescentando também o *tanto faz*, para tentar entender o grau de concordância ou discordância nas respostas, bem como a indiferença por parte das crianças em relação às respostas. Para a análise das respostas às perguntas, apresentamos um recorte destas, mencionando as mais representativas para as análises. Há a seguir um quadro comparativo, contendo as respostas gerais da turma e constando aquelas mencionadas antes e após a visita ao Museu Casa Kubitschek.

Quadro 5-Quadro comparativo da turma com respostas do questionário antes e após a visita ao Museu

ANTES DA VISITA				DEPOIS DA VISITA		
Perguntas do questionário	Sim	Não	Tanto faz	Sim	Não	Tanto faz
1- Você já foi a algum museu?	22	3	0	25	0	0
2- Você gostaria de ir a um museu?	22	0	3	24	0	1
3- Você já foi à Pampulha?	20	5	0	25	0	0
4- Você gosta da sua escola?	17	0	8	23	0	2
5- Você gosta de ler?	21	2	2	22	3	0
6- Você gosta de música?	23	0	2	24	0	1

ANTES DA VISITA				DEPOIS DA VISITA		
7- Você gosta de Ciências?	16	5	4	21	3	1
8- Você gosta de Arte?	24	0	1	25	0	0
9- Você gosta de História?	21	2	2	22	1	2
10- Você gosta de usar a <i>internet</i> ?	22	1	2	25	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos as respostas dadas nos dois momentos de aplicação do questionário, antes e depois da visita ao Museu Casa Kubitschek, percebemos algumas mudanças de opinião em relação às respostas das crianças. Como o mesmo questionário foi aplicado, nas mesmas condições de produção, podemos fazer algumas analogias acerca da mudança de opinião ocorrida.

De modo geral, entendemos que houve um movimento, um deslocamento de uma posição para outra, uma saída de um estado de apatia causando as alterações nas marcações das crianças, um despertar das crianças para a apreciação da arte, da leitura, da música, do museu, das disciplinas da escola e/ou da própria escola.

4.5 Os desenhos das crianças

Ao solicitar às crianças para responderem aos questionamentos com um desenho, “*Afinal, para que servem os museus?*” e “*O que vocês acham sobre o museu?*”, os resultados foram bem diversificados. Alguns alunos nos fizeram refletir sobre seus desenhos que se destacaram, fosse pela criatividade, fosse pela conexão com a experiência vivida no museu. Buscamos entender os significados e sentidos presentes em seus registros, tendo em vista que imagem também se lê. Assim, a partir deste ponto, traremos alguns exemplos de desenhos produzidos pelos estudantes.

4.5.1 O desenho da criança e estudante Antônio

O aluno Antônio fez um desenho com várias crianças, posicionadas ao lado e em cima do museu, todas com um sorriso no rosto, com um balão de fala escrito “BRINCADEIRA”, assim, em caixa alta. Também desenhou, o jardim e uma água jorrando, a qual molhava as plantas. Podemos dizer que, para Antônio, o museu servia para divertimento e brincadeira, lugar para viver com alegria, junto com os amigos. Observando mais detalhadamente, percebemos que folha foi dividida ao meio por ele, no sentido horizontal, sendo que, na parte de baixo, estava esse jardim e, na parte superior, o museu, as crianças e um céu com nuvens azuis.

Apesar dos traços simples para o desenho das crianças por Antônio, na imagem, em todas elas percebemos o sorriso estampado nos rostos. O museu para ele apresenta-se como local de diversão, possivelmente um lugar que trará boas lembranças a ele. A palavra brincadeira tem um papel importante na interpretação que fazemos, pois ela é o indicador de que, apesar de as crianças da turma terem feito várias atividades no museu, o acontecimento mais marcante para esta (o Antônio), em particular, foi a brincadeira com os amigos.

Figura 18-Desenho do aluno Antônio



Fonte: acervo próprio

4.5.2 O desenho da criança e estudante César

O aluno César desenhou pessoas, objetos (móveis e a escada flutuante) e balões para indicar o que era museu para ele. Interessante que ele desenhou balões e escreveu as palavras “quadros”, “discos”, “minérios”, “plantas”, “animais”, “histórias”. Há na imagem uma placa escrito “ácido” e o desenho de uma livraria, que tinha escrito duas frases, cada uma em um balão: “Um museu é um lugar de expor arte e coisas antigas” e “Como ossos de dinossauros”. Ele ainda desenhou um jardim bem colorido com uma criança em cima da árvore dizendo “Uau!”.

O desenho feito por César mostra que ele foi tocado por várias coisas, isto é, tanto pelos objetos vistos quanto pelas histórias narradas pelos mediadores, mas também mostra que ele se lembrou de dizer de outra experiência que teve em algum outro museu e que guardou na memória.

Em nossa interpretação, esta criança nos diz que o museu serve para falar ou expor coisas diferentes, é um lugar de aprender, de ouvir histórias e de se encantar com a natureza. Para reforçar que gostou do museu, ainda desenhou um coração do lado. O fato de ter desenhado uma criança em cima da árvore ainda nos diz que ele teve vontade de fazer outras coisas, como subir em uma árvore, talvez para admirar a natureza, assim, misturou a visita real e a sua imaginação no desenho. O desenho indica objetos reais representados, estabelecendo conexão com o que existe, mas também com a imaginação de coisas que César gostaria de fazer (ou de ter feito durante a visitação).

Figura 19- Desenho do aluno Cesar



Fonte: acervo próprio

4.5.3 O desenho da criança e estudante Augusto

O aluno Augusto fez um desenho do jardim frontal e do imóvel do museu, tudo bastante colorido, com várias plantas, o laguinho e uma criança admirada com um balão de fala escrito “Uau!”

Também nos pareceu que o estudante foi mobilizado pela beleza e os encantos do jardim, ao ter escrito “uau” no balão. Ele utilizou-se cores e espécies diferentes de plantas para representar o jardim, provavelmente à luz do que apreciou lá, do que foi tocado, dado que o jardim do Museu Casa Kubitschek fosse característico por sua diversidade.

Desenhou a fachada da antiga Casa Kubitschek contemplando as curvas do telhado em formato de asa de borboleta. Lembrou-se também das janelas frontais que serviam para, além de possibilitar a vista da Lagoa da Pampulha, para entrar iluminação natural. As imagens escolhidas por Augusto reforçam a tese de que o jardim significou muito para as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental e que as novidades arquitetônicas com as quais tiveram contato também as impressionaram bastante, configurando e compondo os atores não humanos presentes no museu (objetos, máquinas, arquitetura, artefatos, etc).

O que nos diz o desenho? Podemos interpretar o encantamento que o Museu Casa Kubitschek causou em Augusto. O museu, para este aluno, pareceu a nós servir para se admirar com as coisas que nunca viu.

Figura 20- Desenho do aluno Augusto



Fonte: acervo próprio

4.5.4 O desenho da criança e estudante Carlos

O aluno Carlos desenhou a fachada da antiga Casa Kubitschek e, em particular, em seu interior, desenhou a vitrola em evidência. Do lado de fora do imóvel, desenhou dois cactos gigantes e um céu no qual se podia observar a chuva que caía das nuvens, mas também um grande sol sorridente. Podemos relacionar o desenho do aluno a dois fatos:

No jardim dos fundos do Museu Casa Kubitschek, havia cactos pequenos, os quais, na imaginação do aluno, se juntaram à lembrança do livro *Petrina* (SILVA, 2018), trabalhado em sala de aula, o qual narrava sobre a vegetação do sertão. Provavelmente, o fato de estudar na sala o livro e depois ver a planta no museu fez com que aquela imagem se tornasse importante para a criança, tanto que desenhou os cactos em proporções maiores e, ao invés de eles estarem no jardim do fundo, foram representados ao lado imóvel. Observamos o valor representativo que a vegetação do sertão teve para Carlos que representou os contornos dos cactos e os espinhos de forma ampliada e coloridos, um de verde e outro de azul.

Para essa criança o museu serve para visitar e encontrar objetos nunca vistos, como a vitrola (lembramos que alguns estudantes se maravilharam no ambiente onde discos e vitrolas se encontravam). Mas serve também para pensar na vegetação do sertão, conteúdo o qual ele viu em sala (uma vez que no jardim do Museu Casa Kubitschek havia cactos, a mesma planta do sertão). O conhecimento mínimo que tive sobre o objeto de estudo em sala de aula me possibilitou compreender os desenhos de Carlos, isto é, o fato de eu saber das espécies do jardim do referido museu e o fato de eu ter conhecimento do estudo realizado em sala com a leitura do livro *Petrina* (2008) e os desdobramentos do trabalho forneceram-me indícios para tentar explicar o desenho deste aluno.

Figura 21- Desenho do aluno Carlos



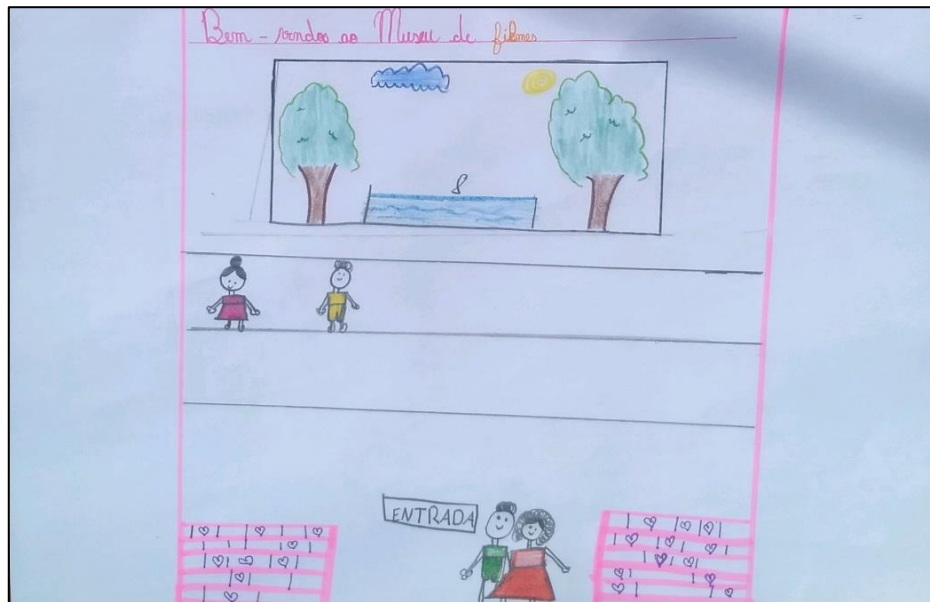
Fonte: acervo próprio

4.5.5 O desenho da criança e estudante Paula

A aluna Paula deu um título ao seu desenho “Bem-vindo ao Museu de Filmes” e ela demonstrou considerar que o museu é como ir ao cinema assistir a um filme, uma vez que desenhou a entrada cheia de corações e um casal à porta. No desenho há mais duas crianças e todas as pessoas lá estão sorrindo e prestando atenção no cenário que é composto por árvores e o laguinho em um dia de sol. Provavelmente, a criança associou o museu à sua experiência de assistir a filmes no cinema, mas possa ter sido que o fato de ter escutado muitas narrativas a tenha feito associar as histórias, compostas pelo cenário do Museu Casa Kubitschek, a uma grande tela de cinema.

De modo geral, o cinema é um lugar de diversão, de alegria, local para se distrair, ir com os amigos, se alegrar. E certamente a aluna Paula sentiu estas mesmas sensações no Museu Casa Kubitschek, como se lá passasse (pelos corações) um filme que traz a sensação de amor e alegria. Assim, pensamos se a aluna Paula, por meio do seu desenho, não estivesse tentando nos dizer que o museu serve para isto: para ver coisas e ter reações inesperadas, sentimentos diversos. Mas que o fato de se estar ali já traz uma sensação boa e feliz.

Figura 22- Desenho da aluna Paula



Fonte: acervo próprio

4.5.6 O desenho da criança e estudante Karina

A aluna Karina escreveu “O museu do piquenique das amigas” e desenhou várias crianças no jardim, fazendo um piquenique, todas felizes, com um sorriso no rosto. Se, além da análise dos desenhos, não tivesse realizado as observações de campo e se não conhecesse algumas rotinas das crianças, talvez os apontamentos aqui ficariam apenas no nível das representações gerais, mas o fato de eu, enquanto pesquisadora, ter convivido na mesma escola e o fato de eu ter acesso à possibilidade de todos os dias observar o recreio das crianças facilitaram com que eu pudesse relacionar as produções dos estudantes para a pesquisa com as situações reais do cotidiano deles, sugerindo novos olhares.

A turma observada tinha o costume de lanchar em pequenos grupos no recreio, por meio de uma rodinha, momento em que podiam conversar, contar histórias, falar de tudo. As crianças tinham o hábito de trocar os lanches, assim cada uma comia e experimentava o lanche do outro e aquelas que não o possuíam também participavam do momento, pois cada uma das crianças com lanche fornecia um pouquinho do seu àquelas que não o tinham, assim, todos comiam.

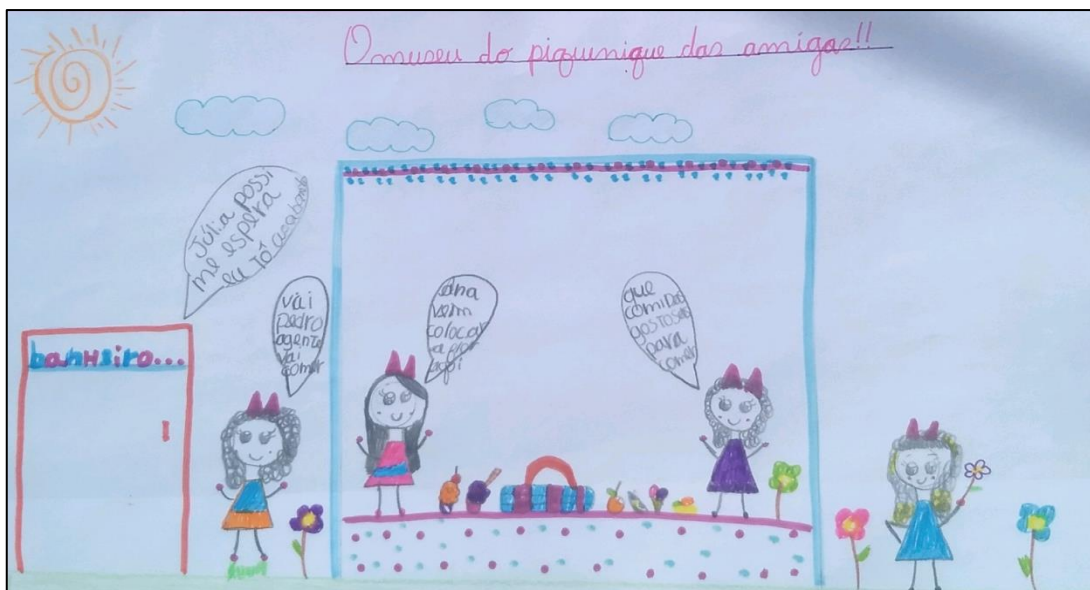
Por mais que as coordenadoras chamem as crianças para comerem o lanche da cantina, de modo particular, esta turma gostava de comer sentada no chão do pátio, nas rodinhas, segundo as crianças, fazendo piquenique. Assim, sobre a aluna Karina, podemos dizer que o desenho externou momentos de alegria, mostrando que o Museu Casa Kubitschek foi visto por

ela como local de encontro de amigos da classe, local de relaxamento, de alunos ficarem tranquilos, sem preocupação, conversando livremente, como é feito todos os dias no recreio.

A situação prazerosa das rodinhas feitas no Museu Casa Kubitschek também pode ter motivado Karina a propor este desenho, uma vez que tanto após a Oficina de Mudanças quanto no momento final foram feitas tais rodinhas e os estudantes se sentiram muito felizes nelas.

A última rodinha, em particular, na qual as crianças lancharam no jardim, acabou por imitar a situação aconchegante das rodinhas do recreio na escola, como pode ser visto na imagem a seguir.

Figura 23- Desenho da aluna Karina



Fonte: acervo próprio

4.5.7 O desenho da criança e estudante Mariana

Finalizamos com o desenho da aluna Mariana que contemplou em sua produção uma casa (provavelmente a fachada da antiga Casa Kubitschek) e várias crianças uniformizadas conversando. Os dizeres dos balões eram: “Que legal”; “Te amo”; “Esse museu é maneiro”; “Divertido”; “Liberdade!”. Uma das crianças, na imagem, está deitada e olhando para o céu com um sorriso nos lábios.

Avaliamos que, para esta criança, museu serve para muitas coisas, mas todas aquelas coisas que são agradáveis e que trazem prazer. As crianças representadas estão sorrindo, cada uma com uma fala diferente nos balões de diálogo. Sobre as duas meninas olhando o jardim, esta parte do desenho deixa a entender que elas se divertiram em observar as espécies lá

presente. Há duas crianças conversando, muito animadas, o que indica que o museu serve para aproximação, para ficar com os colegas, para conversar.

A última criança desenhada está deitada no chão, olhando admirada para o céu, com a palavra “Liberdade” em seu balão. O desenho é bem expressivo e resume: [museu serve como] espaço próprio para a diversão; próprio das crianças transitarem e explorarem livremente; lugar de estar juntos, mas cada um se divertindo e sendo tocado de maneiras diferentes; lugar “de não fazer nada” (relaxar) e só olhar a beleza do céu; lugar de fazer experiência e de criar memórias; lugar para sairmos diferentes do que entramos; “lugar para descobrir e aprender, sem perceber”.

Figura 24- Desenho da aluna Mariana



Fonte: acervo próprio

Definir o que seja um museu, conforme foi demonstrado nesta pesquisa, não é uma tarefa fácil, pois há de se considerar qual a relação que um sujeito possui com aquele espaço. Este sujeito, em sua humanidade, é um ser único e global, o qual constrói sua identidade, na relação cotidiana com os demais e na relação com aquilo o que cria/produz, circunstâncias sem as quais não se constituiria tal como é. Sabemos ser vasta a literatura científica que o classifica como social, cultural e histórico cuja trajetória de vida, a qual não se repete nem consigo nem com outrem, reforça o caráter idiossincrático do ser que é. Por isso, reforçamos que a experiência museal não é a mesma para todos, mas pode trazer efeitos similares, como a alegria atestada em todas as crianças, após os momentos vivenciados no Museu Casa Kubitschek, por exemplo.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na visita ao museu, percebemos que as crianças se apropriaram do olhar observador e investigativo de pesquisadores-mirins, na escuta das histórias sobre a Casa Kubitschek e sobre os seus moradores, na observação das diferentes espécies que juntas compunham uma obra de arte, nas indagações, nas interações com as pessoas, os objetos e o espaço, nas experimentações e na expressão criativa. Neste sentido, corroboramos com a ideia de Coutinho, Goulart e Pereira (2017), ao citarem os estudos de Prout (2010), de que há um pensamento equivocado sobre como as crianças interrogam e investigam o mundo ao seu redor. Os autores entendem que elas podem participar ativamente de atividades investigativas e que aprendem a ser afetadas pelos elementos constitutivos do espaço a ser explorado. A aprendizagem das crianças pequenas é vista pelos autores por um caminho adverso da aprendizagem vista como *mudança conceitual*²⁶, abordagem muito comum na década de 1980 e parte da década de 1990.

Nossas observações neste estudo sinalizam ainda contra a ideia de que as crianças pequenas não estão aptas a uma educação investigativa e que elas não possuem estruturas cognitivas para tanto. Cabe a nós, pesquisadores na área, escutar atentamente, dialogar com as crianças e buscar compreender os processos de aprendizagem por meio dos conhecimentos produzidos no seu universo, analisando os modos da participação destas dentro de suas próprias possibilidades de agir (COUTINHO; GOULART; PEREIRA, 2017).

A credibilidade dada às crianças pequenas quanto à aprendizagem, nos estudos de Coutinho, Goulart e Pereira (2017), impulsionou esta pesquisa com as crianças no Museu Casa Kubitschek, reforçando que precisamos dar voz às crianças, deixando-as livres para se expressarem, sem querer compará-las aos adolescentes ou aos adultos. O desafio é exatamente tratá-las como crianças, sem o adulto como o modelo ou o parâmetro a seguir, ou seja, devemos avaliar a aprendizagem e a participação delas em relação a elas mesmas, dando condições e propondo situações de aprendizagem, fazendo um convite a elas para expandirem suas percepções e formulações acerca das suas experiências e do mundo ao seu redor.

Dessa forma, temos que o primeiro passo em direção à construção de uma escuta não adultocêntrica deve ter como possibilidade uma maior compreensão dos olhares, gestos e palavras não ditas pelas crianças em suas vivências e espaços de aprendizagem. Assim, entender

²⁶ “Modelo que apontava a mudança conceitual (POSNER ET., 1982, p. 211) para explicar ou descrever as dimensões substantivas do processo pelo qual os conceitos centrais e organizadores das pessoas mudam de um conjunto de conceitos a outro, incompatível com o primeiro” (LATOURE, 1994 *apud* COUTINHO; GOULART; PEREIRA, 2017, *on-line*).

os silêncios, os pontos finais e reticências presentes de forma subjetiva nas relações. Inferimos que, se não aprendermos a escutar as crianças, certamente teremos dificuldades para aprendermos a ficar juntos, respeitando-as e dando a elas a autonomia necessária nas conversas e ações dentro e fora da escola.

Compreendemos que o campo de pesquisa, a relação entre a infância e museus, é vasto e requer estudos contínuos, pois há demandas a cada tempo. Mas alimenta-se o desejo de problematizar e de investigar a aprendizagem que acontece no museu e que afeta a todos os participantes, sejam eles estudantes, seja a professora, ou seja a pesquisadora. Tal aprendizagem se materializa no que Latour (2004) chama de associações, ou seja, conexões existentes entre os actantes, as quais mudam o curso, ressignificam, podendo até modificar o comportamento dos envolvidos.

No estudo aqui realizado, foi visível o movimento provocado pelas interações entre os diversos actantes, humanos e não humanos, em relações simétricas, deixando suas marcas nas crianças e na professora, provocando deslocamentos. Interagiram entre si, com os mediadores, com a professora, com as plantas, os cheiros e texturas, com a casa, os objetos expostos... Tudo isso compôs uma rede na qual, nas palavras de Latour (1994), não havia separação entre o mundo das coisas e o mundo dos homens, evidenciando as simetrias.

Tanto nas rodas de conversa como nos desenhos, a ideia de museu como um “lugar de coisas velhas” foi tomando outras formas, após o contato com os actantes presentes na visita ao Museu Casa Kubitschek. As experiências – sensorial, emocional e racional – imediatas, nas quais as crianças foram envolvidas, foram acionadas na produção dos desenhos.

Em relação aos questionários, estes apresentaram algumas mudanças nas respostas das crianças. Certamente houve ali redes criadas e traduções, as quais possibilitaram o repensar e o mudar de ideia. Avaliamos que, em alguns casos, as crianças saíram da resposta “não” ou “tanto faz” para “sim”. E isso foi percebido em relação a gostar de ir a um museu, a gostar da escola, gostar de ler, de música, de Ciências e etc.

Como já mencionado, as respostas das crianças nos questionários podem ser indicadores de que algo aconteceu no intervalo que compreendeu o “antes da visita” e o “depois da visita”, algo em torno de aproximadamente um mês. Entendemos que houve um movimento, uma saída de um estado de indiferença causando as alterações nas marcações das crianças, um despertar da criança para apreciar as disciplinas da escola e/ou a própria escola e o museu.

Deleuze (2006 *apud* Gallo, 2012, p.8) diz que cada um aprende de uma maneira singular, ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, uma

vez que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo²⁷. Nesse sentido, acreditamos que a visita ao museu tenha atingido e afetado a cada um de maneiras diferentes e únicas. Para alguns talvez tenha proporcionado um encontro que os fez pensar sobre outras questões da vida, para outros pode ser que tenha reforçado algo que já pensavam, sem causar uma mudança aparente.

No nosso entendimento, há de se considerar que, durante o percurso de cada aluno, aconteceu a possibilidade real de que a visita ao museu possa tê-lo influenciado, de alguma maneira, levando-o, por exemplo, a refletir sobre o prazer de aprender e sobre o despertar do desejo de aprender. As translações disseram respeito a esta mudança de rota, a um pensar diferente, de deslocamentos dos interesses dos actantes.

No tocante à professora da turma, também percebemos a ação da experiência museal em sua trajetória educacional e pedagógica. A relutância inicial, por parte desta profissional, em sair da escola com seus estudantes foi tomada por um olhar diversificado, se comparado àquela prática anterior, de relutância, e àquele sentimento inicial, de resistência. Pela experiência e encantamento no Museu Casa Kubitschek (com a visita em si e com a autonomia das crianças lá), não mais se sobressaiu alguma dificuldade com questões envolvendo o comportamento e a disciplina daqueles estudantes nem mesmo o formato engessado do currículo foi ressaltado, ainda que não conscientemente, em relação à escolha de uma visita ao museu.

A experiência no museu possibilitou a reflexão e ampliação do olhar da docente sobre a viabilidade daquela escolha em seu planejamento, o que foi possível, em grande parte, devido à sua própria experiência naquele lugar. Em decisões posteriores, a indicação de tais visitas poderá possivelmente estar em sua lista de planejamentos, seja com seus estudantes, seja em sua vida particular.

Assim, tais mudanças de percurso nos remetem ao conceito de tradução ou translação. Entendemos, como Hernández (2003), que o conceito de tradução é o coração do mecanismo

²⁷ Sabemos que são múltiplas as dimensões da aprendizagem no museu, com diferentes leituras e interpretações. De fato, em alguns momentos do exercício do ensinar e do aprender, ocorre que perdemos a dimensão do alcance da ação, das aprendizagens que nem imaginávamos que iríamos ter, como já escrevia Gallo (2012), citando Clarice Lispector (1969) no romance “Uma Aprendizagem ou O livro dos prazeres”, por meio da fala da personagem Lori, quando esta estava dialogando com seu professor Ulisses e dizia que “aprendeu coisas que o professor nem sonhava em ensinar”. De maneira similar, podemos afirmar que a aprendizagem perpassa por esta fala, de que não conseguimos delimitar a extensão da aprendizagem que vai surgir ou não, de acordo com cada um e com seus interesses por determinado conhecimento. Gallo (2012) contribui com esse pensamento: “Qualquer relação, com pessoas ou coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isto é, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido” (GALLO, 2012, p.3).

teórico de Latour. Sobre este conceito, Freire L. (2006) diz: “Traduzir (ou transladar) significa deslocar objetivos, interesses, dispositivos, seres humanos. Implica desvio de rota, invenção de um elo que não existia e que de alguma maneira modifica os elementos imbricados”. (FREIRE L., 2006, p.51)

Nesse sentido, não somente a professora foi arrebatada, provocando traduções e mudando o modo de pensar o museu, mas a pesquisadora também. O museu se mostrou muito mais do que um espaço formativo, poderia até ser considerado como um espaço de formação, mas investigamos pelo retorno das crianças (falas, desenhos e questionários) que era muito mais que somente formação, perpassava não somente pela aquisição de conhecimentos mas também pelas experiências ética, estética, política e sensível, dentre outras.

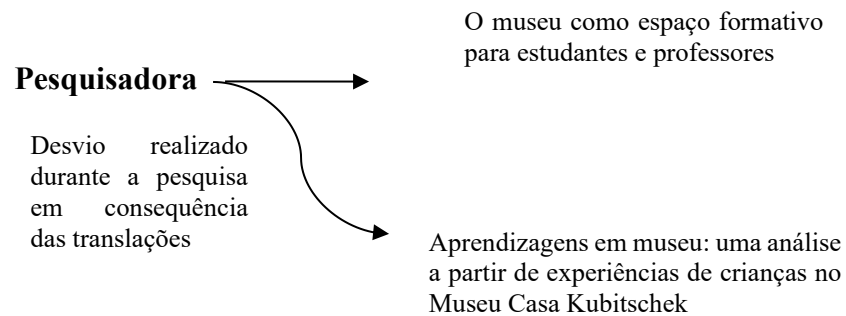
Repensar a pesquisa, mobilizar para novas descobertas e traçar outras rotas foi um *suleador*²⁸ durante todo o processo. A própria palavra “formativo” nos pareceu muito restrita, dando um entendimento de “forma” e remetendo à padronização, à reprodução, ou a um tipo de educação que não compartilhamos, pois não desejávamos que os estudantes saíssem da visita ao museu, todos iguais, na mesma forma, com o “conhecimento em gavetas”, como diria Paulo Freire (1996).

As investigações realizadas nesta pesquisa de Mestrado nos mostraram que o museu não é um espaço engessado, compartimentado, reproduzidor de massas, nem que “formata e padroniza” os visitantes. Mas configura-se como um espaço fluido, onde ocorrem múltiplas interpretações e aprendizagens, um processo de significação e ressignificação. Desta forma, foi possível compreender a extensão e grandeza do museu, por meio de uma concepção de museu em processo, com suas diversas linguagens, concepção na qual o sujeito é um andarilho e os objetos são ideias moventes, tocantes e provocadoras (PEREIRA, 2007).

Apresentamos a seguir o diagrama¹ que representa a situação vivenciada pela pesquisadora em que, percebendo a afetação e traduções realizadas pelas crianças em suas atividades sobre o museu, também foi acometida por um desvio, um novo olhar sobre a pesquisa, desencadeando mudanças a começar pelo título seguidas pelo modo de pensar o museu e pelas novas redes criadas.

²⁸ Utilizamos aqui o verbo *sulear* em concordância com esse posicionamento de valorização das produções latinas, bem como em concordância com o alinhamento com as ideias de Paulo Freire mencionadas na pesquisa intitulada. “*Sulear* é um verbete revelador das peculiaridades do pensamento freireano. Com o emprego do termo *sulear*, Paulo Freire chama a atenção para o caráter ideológico do termo nortear. *Sulear* expressa a intenção de dar visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal. *Sulear* significa construir paradigmas alternativos em que o sul se coloca no centro da “reinvenção da emancipação social” (ADAMS, 2008, p.397 apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, pp. 205-206). “*Sulear* pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias” (FREIRE, 1992).

Figura 25- Diagrama 1- mobilização inicial da pesquisadora frente a redes criadas



Fonte: Anotações pessoais da pesquisadora no caderno de bordo (2019-2021)

O diagrama nos apresenta o dilema da pesquisadora durante o desenvolvimento da investigação. Os passos realizados com os estudantes, partindo de suas concepções iniciais e se estendendo nos tempos da visita e no retorno à escola foram decisivos para a mudança de rota, desvio realizado diante da necessidade de se entender melhor como as crianças estavam interpretando ou percebendo o museu. Em síntese, podemos dizer que as crianças nos ajudaram a enxergar melhor o museu, ou que conseguimos enxergar o museu com os olhos das crianças. Nas palavras de Scheiner (2003), “abrindo os espaços do mental para novos saberes, novas visões de mundo, novas experiências, novas possibilidades de percepção”. (SCHEINER, 2003, p. 2)

Figura 26- Frato



Fonte: Tonucci (2019, p.13)

A pesquisa evidenciou uma provocação que surge no museu, no tocante aos olhares e pensamentos das crianças, mas também que está diretamente relacionada à escola, em como nós, docentes, enxergamos nossos estudantes, muitas vezes não respeitando suas individualidades endossando um movimento de formatar, “colocar em uma forma”, podando a criatividade, a imaginação e o desejo pela aprendizagem significativa e por livre escolha. Acabamos fazendo cumprir o currículo, sem questioná-lo e sem extrair a própria identidade docente dele.

Encontramo-nos diante de um cenário complexo e fluído onde a docência é parte integrante e significativa das produções de sentido nas políticas curriculares (OLIVEIRA, 2017), deste modo, argumentamos que não haja um fazer pedagógico passivo e alheio a uma política curricular e, ainda que seja determinado um caráter oficial, imperativo e prescritivo, há sempre possibilidades de múltiplas leituras e significações, adequando-se ao perfil e à concepção de educação a que pertence.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve a observação participante como extensão do olhar da pesquisadora, a qual se fez presente em sala de aula e no espaço museal, na companhia da docente referência da turma e das crianças, participantes da pesquisa, por vezes, propondo ações antes e após a visita ao Museu Casa Kubitschek.

Buscamos dialogar, na análise dos resultados desta pesquisa, com alguns autores que trazem em suas discussões a visão de criança, de educação museal, aprendizagem e museu, visão a qual a pesquisa compartilha e aponta como fundamental nas relações envolvendo o ensino e aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De modo particular, à proporção que eu, enquanto pesquisadora, adentrava mais e mais no universo das crianças no museu, ou que eu olhava para as crianças e elas me retribuía com rostos admirados, olhares curiosos, expressões de entusiasmo e envolvimento, alegria em estar ali e conversar com os amigos, acredito que não só estas crianças tinham sido afetadas, mas também eu fui afetada pela experiência vivenciada com o grupo.

Para alcançar os objetivos propostos na investigação, procuramos desenvolver uma abordagem qualitativa, tendo a observação participante contribuído para dar maior visibilidade aos sujeitos da pesquisa. Os principais resultados da nossa investigação foram obtidos por meio das contribuições conceituais de autores que discutem e possibilitam melhor compreender a aprendizagem das crianças, conforme ratificado aqui anteriormente. Trazemos algumas reflexões que chamaram a nossa atenção e colaboram para uma melhor compreensão sobre a relação museus e crianças.

Ao longo do estudo, buscamos: 1º) caracterizar a infância como uma fase de importância na construção de significados e sentidos para as crianças; 2º) propor uma visita ao Museu Casa Kubitschek pensando nos momentos que antecederiam e aqueles os quais sucediam a visita, como também nas interações oriundas destes tempos; 3º) descrever como é a experiência das crianças no museu e as relações que são construídas sobre o significado de museu para elas.

Podemos destacar aspectos importantes que foram evidenciados com a pesquisa: 1º) a necessidade de considerar as crianças pequenas como sujeitos participativos e protagonistas nos limites de suas possibilidades de agir; 2º) observar que os processos de ensino e de aprendizagem acontecem continuamente e as crianças aprendem e são afetadas pelos elementos que estão dispostos para a sua exploração e as interfaces que o museu apresenta permitindo as múltiplas percepções sobre o que seja este espaço e para que ele serve.

A aprendizagem no museu coloca em evidência o movimento que existe de como a criança vê o museu, não como algo distante e inacessível, mas próximo e, ao ser afetada e imersa naquele espaço, enxerga-o muito perto do seu bem querer, ou seja, consegue estar inserida em uma aprendizagem, escolhida por ela, extrapolando a rigidez do ensino curricular. Uma aprendizagem por livre escolha, o que faz com que certamente viesse a escolher vivenciar a experiência novamente, seja com os colegas da escola, seja com seus familiares.

O fato de as crianças percorrerem o trajeto do museu andando, parando, ouvindo, tocando as plantas, sentindo os cheiros, olhando, dando-se o tempo para observar, perguntar, rir, conversar com os colegas faz daquele lugar uma experiência única, produtora de memórias e sensações que só o espaço museal é capaz de proporcionar.

Outro ponto positivo da experiência museal é a liberdade de se avançar em um terreno desconhecido, sem medo de errar, buscando investigar para entender não unicamente o que o outro quer explicar, mas entender aquilo que o próprio sujeito tem de dúvidas e curiosidades em saber. Este desbravamento na aprendizagem é possível também no espaço escolar. Para isto, é necessário fortalecer os vínculos de confiança entre professores e estudantes, dando autonomia para as crianças transitarem do jeito delas nos percursos da aprendizagem. Uma aprendizagem livre, espontânea, curiosa e repleta de significado.

Nós, professores, também vivemos alguns dilemas entre simplesmente fazer cumprir os currículos e a normatização da estrutura escolar ou lutar pela busca de autonomia em nossas escolhas pedagógicas. E o fazer docente vai se constituindo, assim: de um lado, há as regulações, próprias do sistema que estão arraigadas e, de outro lado, há os escapes, ou, dito de outro modo, ocorre a personalização e a identidade das escolhas que vão muito além da pedagogia, mas que nos faz e nos constitui sujeitos.

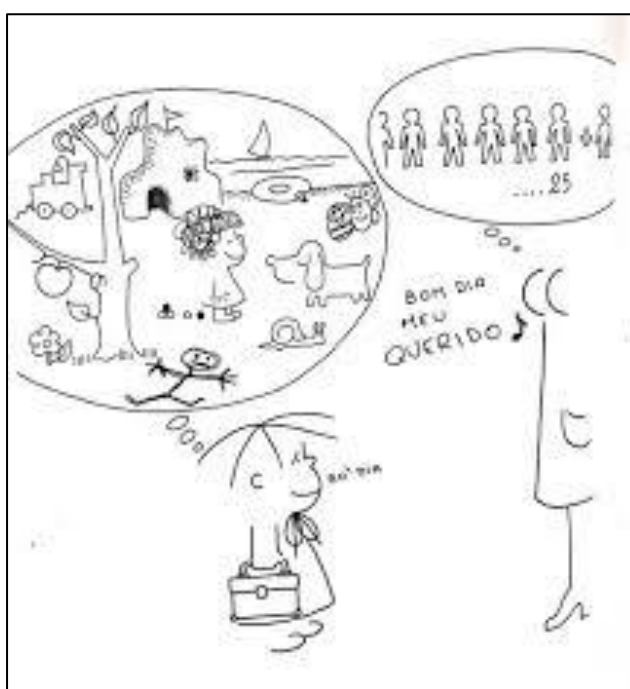
Vamos nos constituindo entendendo a importância de se fazer a experiência que nos propõe esta pesquisa, abrindo caminhos antes não percorridos diante de tantas coisas que nos impedem a parar tudo e a viver a experiência que aqui se discute.

Este estudo nos faz refletir sobre a importância de parar para olhar, para escutar, sentir, esperar. Enfim, a importância de se motivar a fazer uma experiência que, de fato, nos toque, nos envolva, que tenha valor para os alunos, mas para professores também. Sobre isso, Larrosa (2011) nos diz que o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. A experiência pressupõe um acontecimento que afeta a mim, produz efeitos no meu modo de pensar e sentir e gera um movimento de

exteriorização, nos fazendo sujeitos sensíveis, suscetíveis de que algo aconteça, expostos à própria transformação e passíveis de resignificação.

Muitas vezes esta circunstância acontece também no ambiente escolar: as crianças chegam cheias de ideias, imaginando encontrar na escola um ambiente repleto de encantamentos, múltiplos desafios, modos diferentes de pensamento, espaços plurais e nem sempre é assim. Há ações inibindo e limitando a criatividade e a imaginação das crianças. Podemos ver com Frato, na charge do Tonucci (2008), a distância entre o que a criança é e como se sente, quando chega nos seus primeiros contatos com a escola, e como ela é vista pelos professores, se considerarmos um modelo tradicional de ensino.

Figura 27- Figura - Frato



Fonte: Tonucci (2008, p.76)

A pesquisa evidencia o protagonismo dos sujeitos-criança, participantes de relações que vão além dos grupos compostos por famílias e escola, seres que criam e recriam, desconstruindo padrões existentes de comportamentos e ideias. Neste sentido, a premência de se dar a devida atenção às crianças, suas produções, seus modos de ver o mundo e de significá-lo.

As pesquisas sobre aprendizagem em museus têm crescido muito ultimamente. Os estudos de Bizerra e Marandino (2009) levantaram 145 trabalhos, sendo a maioria (71,3%) composta por artigos de periódicos científicos; 20,7% por livros e capítulos de livros, e, em

número mais reduzido, dissertações e teses sobre o tema. Constatamos que a grande maioria das publicações aparece após 1995. Segundo as autoras, os dados refletem o aumento considerável, na última década, de pesquisas sobre aprendizagem em museus, repetidamente citado por diversos autores (ANDERSON; LUCAS; GINNS, 2003; FALK, 2004).

Anteriormente os visitantes eram considerados meros ouvintes de informações num museu, tratados em uma relação vertical de aprendizagem, na qual pouco se importava com as trocas e as interações entre os sujeitos envolvidos nas visitas. Temos o entendimento de que os diálogos nos museus se fazem necessários, considerando a importância das trocas entre os sujeitos e a singularidade das relações horizontais que se constroem em tais espaços.

Se pensarmos hoje em dia, sobretudo nos museus interativos, repletos de aparatos tecnológicos, com seus inúmeros recursos e botões para chamar a atenção do público, podemos cair no viés de crer que, de receptores passivos, os visitantes tenham se tornado interlocutores de suas ações no museu, mas muito há de se considerar. A modernidade traz as inovações tecnológicas nos museus que estabelecem uma relação com os visitantes. Torna-se importante verificar como essas interações repercutem e influenciam ou não a visita museal. Podemos perceber, na análise de Wagensberg (2005), três diferentes formas de interatividade: manual (*hands-on*), mental (*minds-on*) e cultural (*hearts-on*) e como podem envolver os visitantes nas exposições.

Temos de inventar uma nova museografia: a museografia com objetos que são reais, mas capazes de se expressarem de uma forma triplamente interativa: mutuamente interativos ("na prática" – *hands-on* – no linguajar atual de museu), mentalmente interativos ("mente alerta") e culturalmente interativos ("com o coração"). São objetos que contam histórias, que se comunicam entre si e com os visitantes. São objetos com eventos associados, objetos vivos, objetos que mudam (WAGENSBERG, 2005, p. 36)

Cabe pensar, contudo, na medida certa e adequada de interatividade para cada situação, se o proposto é pertinente ou não na experiência no museu, para não comprometer o objetivo da visita, mas que a ida a este local seja uma experiência única, que traga a tônica e aflore os sujeitos capazes de dialogar com as exposições, interpretá-las e ressignificá-las.

Abaixo uma nuvem de palavras que tenta resgatar um pouco dos sentimentos vividos e das emoções sentidas durante a pesquisa por estudantes e professores, em uma relação de cumplicidade e de compartilhamento, deixando aflorar a complexidade de combinações, alianças e afetações. As palavras surgiram das observações das crianças pela pesquisadora, evidenciando os momentos e afetos criados no/com museu, uma resenha da experiência vivenciada.

Figura 28- Nuvem de palavras da experiência no museu.



Fonte: Acervo próprio

Delineando o olhar sobre as palavras da nuvem, podemos perceber que elas se entrelaçam dialogando umas com as outras. Sem hierarquias, sem maior valor para umas que para outras, pessoas e objetos articulados e envolvidos em uma rede de aprendizagem e descobertas.

Estamos, de acordo com Lispector (1969 *apud* Gallo, 2012), com este entendimento sobre a aprendizagem: “um aprender que não é conduzido, que não é orientado por outro, um aprender singular”. Em se tratando da aprendizagem das crianças, é pensar que não temos receitas ou um planejamento rígido a ser seguido, mas é um fazer juntos, um fazer com as crianças. Para aprender não é necessário ter um modelo para fazer igual, ao contrário, precisa-se incentivar o pensamento autônomo das crianças, uma aprendizagem que passa pela vontade de aprender, quer seja, pelo desejo.

CAPÍTULO 6 RECURSOS EDUCATIVOS

Os recursos educativos foram pensados para articularem a pesquisa científica e acadêmica à prática escolar. Nesse sentido fizemos algumas considerações por meio da produção de artigos que tiveram como objetivo geral fazer uma análise da prática pedagógica alicerçada em fundamentos teóricos e metodológicos, bem como na produção de materiais virtuais de divulgação de experiências, voltados para os professores da Educação Básica, com a intenção contribuir para a qualidade da Educação.

As leituras, discussões e reflexões suscitadas durante o percurso da pesquisa, deram origem a cinco textos, sendo que três deles já foram publicados na “*Revista Ponte*” no ano de 2021, o quarto foi submetido à revista *Ciência em Tela* e estamos aguardando o resultado da submissão. O quinto artigo será submetido à Revista *Olhar de Professor* que voltará a aceitar submissões em fevereiro de 2022. Elaboramos um *blog* para divulgar experiências de aprendizagem com as crianças, colocando em evidência que o museu é um espaço rico em possibilidades de circulação e produção de conhecimento. Produzimos ainda um livro virtual intitulado “*Uma aventura no Museu*”, que relata a experiência da pesquisadora com os estudantes no Museu Casa Kubitschek.

Entendemos que toda a produção (sejam os artigos, o *blog*, ou o livro digital) é uma forma de devolver para os leitores (no caso os professores da Educação Básica) um pouco dos estudos e das reflexões oriundas da pesquisa de Mestrado com crianças, uma maneira de expressar, comunicando a própria experiência vivenciada.

6.1 Textos publicados na Revista Ponte

A escolha pela Revista Ponte se deu pela acolhida e proposta de diálogo com os professores que se identificam com uma educação humana e libertária. Ela tem como missão uma tarefa complexa:

reaproximar a escola e a universidade, fazendo com que a produção científica circule e alcance também a Educação Básica; contribuir para a atualização de professores(as) e gestores(as) de ensino sobre as novidades do mundo acadêmico e humanizar os processos educativos formais e não formais (REVISTA PONTE, 2021, *on-line*).

Está inscrita sob o ISSN 2676-0193 e pode ser encontrada no endereço eletrônico <<https://www.revistaponte.org/>>. Recentemente recebi um convite, o qual foi realizado pelo

editor da revista, para que eu pudesse contribuir com o editorial na função de colunista, na sessão *Pedagogias de Transformação Social*. Isto motivou-me ainda mais, pois penso que seja importante contribuir com estes instrumentos tão preciosos para o diálogo acadêmico-científico.

Seguem os artigos/ensaios publicados na Revista Ponte a saber: “*Qual é o lugar das crianças?*” (TAKAHASHI, 2021a), “*Pelo direito à Educação*” (TAKAHASHI, 2021b), *Esperançar em tempos de pandemia: relato de uma professora da rede pública de Belo Horizonte*” (TAKAHASHI, 2021c).

6.1.1 Ensaio “Qual é o lugar das crianças?”

Neste ensaio, publicado na Revista Ponte em 26 de agosto de 2021, problematizamos²⁹ como a sociedade enxerga (ou não) as crianças. Muitas vezes elas são colocadas em segundo plano pela sociedade que pensa a cidade e os espaços pela ótica dos adultos. “Qual é o lugar das crianças?”. Existe espaço para elas em nossos projetos ou ficam elas invisibilizadas e sem voz, fadadas a fazer somente o que os adultos querem? Esta e outras perguntas motivaram a reflexão que trouxe à tona as consequências trazidas por uma sociedade distante das crianças e o que devemos fazer para nos reaproximarmos delas.

Buscamos discutir neste ensaio o lugar da criança, tendo a certeza de que ela seja um sujeito de direitos, que pode e deve opinar sobre a vida e sobre o mundo, um ser humano possuidor de sentimentos e de seus próprios anseios, não mais um adulto em miniatura como outrora (ARIÈS, 1981).

No dia a dia do meu fazer pedagógico, tento ter presente em minhas ações a criança que fui e a infância que tive, para assim conseguir, nem que seja um pouquinho, adentrar no universo infantil não com o meu olhar de adulta, olhar duro e inflexível, mas com os olhos de criança, que vê colorido em todos os lugares. O adulto tem sempre aquela preocupação com as chegadas, sempre enquadrando a aprendizagem em níveis e metas a cumprir e, no entanto, a beleza está justamente no processo desenvolvido, no caminho percorrido, nos passos que antecedem chegar ao destino. Daí a importância de viver plenamente cada momento, daí o valor da experiência vivida vagarosamente, sem preocupações. “Se eu tivesse, disse o pequeno príncipe para si mesmo, 53 minutos para gastar eu iria devagar para uma fonte” (SAINT-EXUPÉRY, 1943). O pequeno príncipe já sabia do valor que devemos dar ao caminhar, ao caminho e não à chegada (TAKAHASHI, 2021a, *on-line*).

²⁹ Houve a opção por utilizar os verbos na 1ª pessoa do plural para a apresentação dos recursos educativos, embora os textos publicados nem sempre tenham sido escritos em coautoria.

A pesquisa realizada no Mestrado fez emergir em mim, de maneira especial, o ser criança que cito abaixo lembrando a minha infância. Ao observar e perceber a riqueza das ações das crianças, seus olhares, falas e interações, assim, nasceu o desejo de colocá-las em evidência e escrever a minha percepção sobre elas, buscando entender qual seja o lugar das crianças.

Quando criança, tive uma infância livre, criada em um terreiro amplo com várias árvores frutíferas. Se alguém quisesse me encontrar, era só procurar em cima das árvores. Eu gostava da vista que tinha lá de cima e da sensação de liberdade. Não brincava na rua, mas o meu quintal era o meu mundo: ali sozinha com a minha imaginação, eu transformava as espigas de milho em bonecas, no milharal do meu avô. Os abacatinhos que caíam no chão e logo se tornavam os animais das minhas histórias, seres que ganhavam pernas de palitos de fósforo. Cantarolava, corria, brincava com a natureza, muitas das vezes com os pés no chão. As flores se transformavam em anéis, enfeites de cabelo e entravam na brincadeira também. Eu fazia até o casamento delas. A imaginação era um terreno fértil, minha “TV” eram as nuvens: eu ficava horas olhando o céu e encontrando formas e cenários, como se lá em cima acontecesse um grande espetáculo... E para mim era assim mesmo. Tenho poucas lembranças da minha infância, mas as que tenho guardo com muito apreço e gratidão, pois essas vivências moldaram um pouco do que sou hoje. Não as vejo como perda de tempo, pois, ao contrário, viver a infância foi uma aventura maravilhosa! TAKAHASHI (2021a, *on-line*)

6.1.2 Artigo “Pelo direito à Educação”

O artigo foi publicado na Revista Ponte, em 2 de março de 2021. Ele dá ênfase à importância de se

garantir uma educação de qualidade que seja inclusiva e equitativa, como está previsto nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), o que significa promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. E para que aconteça este tipo de educação, precisamos ser tocados e modificados, isto passa pelo viés da experiência. Sobre esta necessidade, Larrosa (2016) aponta a importância de estarmos atentos, abertos, receptivos e expostos para as possibilidades de sentir, entender, apreender e criar espaços que possam nos afetar e transformar (TAKAHASHI, 2021b, *on-line*).

A ideia deste artigo surgiu pensando na oportunidade imensa que foi ter sido selecionada para o Mestrado Profissional tendo a possibilidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo me dedicando aos estudos, enriquecendo a minha prática.

O diálogo entre escola e universidade, ainda que ocorra de forma modesta, tem sido extremamente útil, favorecendo a produção de pontes profícuas ao desenvolvimento das instituições educativas. Após a conclusão da graduação, encontramos, na formação continuada, momentos reflexivos, que têm permitido examinar a prática em diálogo com a teoria.

6.1.3 Relato de experiência “Esperançar em tempos de pandemia: relato de uma professora da rede pública de Belo Horizonte”

O relato de experiência publicado na Revista Ponte, em 10 de fevereiro de 2021, foi um desabafo sobre o sofrimento causado pela pandemia e sobre os impactos que este contexto acarretou em nós, docentes, e nos discentes também.

De repente todas as nossas certezas se foram, roubaram a nossa rotina e tivemos que aceitar uma outra, imposta “goela abaixo”. Coisas simples e corriqueiras como ir trabalhar na escola, encontrar com os estudantes, ir para a sala de aula, sentar em rodinhas, dialogar, brincar, aprender e divertir foram abruptamente congeladas e, no lugar disso, ficaram o medo do vírus, o distanciamento social e o olhar a vida de longe, pelos muros, janelas e mídias sociais (TAKAHASHI, 2021c, *on-line*)

Muitos desafios emergiram durante a pandemia e tentamos manter viva a esperança que nos faz acreditar em nossa força, na força da Educação, na força do nosso trabalho que faz-nos mover, tecer novos caminhos, desbravar... É o esperançar, de Paulo Freire (1992):

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992, s./ p.).

Tivemos que nos reinventar na pandemia, tiraram a nossa rotina e as nossas certezas, abalaram a nossa estrutura, mas não desistimos de nosso fazer pedagógico, unindo forças que nem sabíamos que tínhamos. Este relato surgiu dessa força e da vontade de dizer para as pessoas que não desistimos de lutar, de sobreviver e de tentar chegar perto das nossas preciosas crianças enquanto instituição, enquanto escola.

6.2 Ensaio para a Revista Ciência em tela, “Manifesto pelo Museu”

As discussões oriundas da pesquisa em museus, para além de ampliar o conhecimento do espaço como gerador das mais diversas aprendizagens em seus visitantes, sejam eles adultos ou crianças, suscitam certo incômodo, ao percebermos que sua importância não é acompanhada pela valorização e pelo incentivo das políticas públicas, ao contrário, o que temos visto é o sucateamento de tais instituições, principalmente no atual governo.

Sentimos a necessidade de manifestar os nossos sentimentos em relação a esta instituição que vem sofrendo ataques e cortes. Nossa ação se materializou em um ensaio, fruto

das diversas reflexões que a pesquisa de Mestrado proporcionou. Entendemos que a vida é dinâmica, envolta por redes, conectadas à sociedade como um todo e, assim, se faz urgente falar de museus com as pessoas não só exaltando as maravilhas que acontecem em uma visita mas também reconhecendo a falta de investimentos em tal setor, que precariza todo o trabalho.

O ensaio será submetido à Revista Ciência em Tela³⁰, uma revista eletrônica anual vinculada à Rede de Investigação Divulgação e Educação em Ciências (RIDECE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Procurou-se fazer um alerta sobre o atual contexto dos museus, com os desafios e enfrentamentos nele presentes, valorizando este espaço e comunicando a todos os leitores sobre sua condição atual cuja luta precisa ser abraçada por todos.

Os museus foram obrigados a fechar as portas devido à pandemia, mas mesmo sem poder receber o público presencialmente, eles continuaram tendo gastos diversos não somente com manutenção, que vai desde a conservação dos objetos e do espaço, que envolve a estrutura das redes elétrica e hidráulica, ao pagamento dos funcionários e à realização da programação virtual, que ficou comprometida com a diminuição dos investimentos (TAKAHASHI, 2021d).

6.3 Artigo “Pelo direito à afetação”

O outro recurso educativo proposto, a partir desta investigação, será a realização de um artigo a ser submetido à Revista Olhar do Professor³¹ que terá o título “Pelo direito à afetação” (TAKAHASHI, 2021e). Nele será discutida a temática da aprendizagem das crianças pequenas em museus em interlocução com a Teoria Ator-Rede de Latour (1997). É de minha autoria e, como coautoras, convidei as professoras Luana Schettino e Débora d’Ávila Reis.

A Revista Olhar de Professor tem o público-alvo composto por professores e demais profissionais da Educação. Consideramos ser este um dos meios nos quais poderíamos divulgar os resultados da pesquisa, tendo em vista a importância da discussão da educação em museus,

³⁰ “A revista recebe submissões em fluxo contínuo na forma de artigos de pesquisa, ensaios, relatos de experiência e de produção de material didático, valorizando a participação de professores da escola básica e do ensino superior, educadores que atuam em espaços não formais, cientistas, pesquisadores em ensino e divulgadores de ciência, tanto como autores quanto como pareceristas” (REVISTA CIÊNCIA EM TELA, *on-line*, s/p).

³¹ “A Revista Olhar de Professor é um periódico acadêmico, de fluxo contínuo proposto pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (Paraná, Brasil). Desde 1998, vem divulgando pesquisas e estudos relacionados à educação e à formação de professores. Publica artigos científicos e, conforme o fluxo existente, reflexões sobre experiências pedagógicas significativas, resenhas, entrevistas e textos de palestras proferidas que tragam a produção de pesquisadores ligados à pesquisa e à docência na grande área da educação. É dirigida a professores e pesquisadores, assim como a estudantes de graduação e pós-graduação das áreas de Educação e das Ciências Humanas” (REVISTA OLHAR DO PROFESSOR, *on-line*, s/p)

desde a infância. E, quanto maior o público docente alcançado, mais ampla oportunidade de aguçar a discussão e convidar à reflexão.

A presente investigação aponta caminhos a serem considerados nas visitas aos museus, dialoga com autores que pensam a aprendizagem, os aprendizes, os elementos humanos e não humanos que são movimentados no processo como um todo e permite pensar a aprendizagem sob uma nova ótica, evidenciando o protagonismo das crianças.

Pensar o museu a partir dos olhares das crianças, buscando fazer uma experiência que de fato seja significativa, que passe pelo deixar-se afetar, uma afetação que mova e provoque mudanças, traduções que deixem marcas, pelo despertar não só das crianças mas também dos envolvidos na ação da visita museal, os quais são tocados pelas contribuições dos actantes.

Acreditamos que a pesquisa pode contribuir para os professores e demais profissionais da Educação no que concerne ao desejo de eles repensarem suas práticas no ambiente escolar e em outros espaços, tendo como foco o olhar para as crianças e para o atendimento de suas especificidades, necessidades e potencialidades. Outrossim, compreendemos que a feitura de um artigo científico tornaria mais agilmente acessível as discussões trazidas com as contribuições de Bruno Latour neste trabalho e permitiria que, por acesso *on-line*, gratuito, tantos quantos se interessassem pela temática pudessem contactar esta fonte.

6.4 Blog Crianças e afetação: link contínuo com experiências

Concomitante à produção dos artigos e do ensaio, foi pensado outro recurso educativo, a construção de um *blog*³², o qual foi intitulado “*Crianças e Afetação*” (TAKAHASHI, 2021f), para dialogar com os professores da Educação Básica evidenciando ações, experiências, projetos e redes de divulgação de trabalhos, com o foco no Ensino Fundamental.

Ele funciona como uma ponte, uma conexão com os professores deste nível de ensino. Permite a configuração de uma rede dialógica, com ideias, sugestões, informações, experiências, problematizações, a fim de discutir questões contemporâneas que não raras vezes passam despercebidas no ambiente escolar e fora dele. Frequentemente precisamos ter o conhecimento de iniciativas que deram certo e que tiveram bons resultados, vivências de aprendizagem em outros espaços, discussão com autores que tratam a Educação de maneira humanizada, sensível e criativa, para nos inspirarmos. Vivemos tempos em que urge nos

³² Disponível em: <<https://criancasefetacao.blogspot.com/>>.

inspirarmos a que saiamos do comodismo, a que lutemos contra a lógica colonialista presente na sociedade e nas escolas, a que demos voz e vez para as crianças serem crianças.

Muitas experiências ficam “guardadas nas escolas”, não são divulgadas nos eventos da Educação nem em canais próprios. Como consequência, acabamos não sabendo da existência delas. O professor que está na ponta, na sala de aula, nem sempre se interessa em divulgar seus trabalhos, seja por falta de tempo em investir nisto, seja por não enxergar a grandiosidade do seu trabalho com as crianças. O *blog* terá esta funcionalidade de dar visibilidade ao trabalho dos professores da Educação Básica, por suas ações dentro e fora da escola. Temos muito o que mostrar, temos muito o que aprender. O endereço eletrônico do *blog* é: <criancaseafetacao.blogspot.com>.

Figura 29- Imagem da página inicial do *blog*



Fonte: Acervo próprio

Figura 30- Logomarca do Blog



Fonte: Acervo próprio

Ele já possui algumas postagens, no formato escrita de artigo e em *podcasts*, em diferentes temáticas: iniciação científica júnior; relato de experiências; projetos e entrevista sobre o Museu Casa Kubitschek; entrevista sobre a tecnologia nuclear e suas aplicações no dia a dia, dentre outras. Possui página no *Facebook*³³.

6.5 Livro “Uma aventura no museu: fruição na Casa Kubitschek”

O prazer do encontro, o encantamento com a experiência, o silêncio que fala, toca, sensibiliza, as interações e narrativas que nos fazem viajar por terras e lugares antes nunca vistos. Quem diria que uma visita ao museu pudesse aflorar tantos sentimentos e sensações! Onde e quando tudo começou? Difícil responder a esta questão. É como se, agora, olhasse o mundo de outra maneira. A partir dos olhares e manifestações das crianças, fui enxergando um novo museu, não aquele velho museu de outrora, sem significado e onde sobressaía somente o cheiro de coisas velhas. Não o museu que surge aos meus olhos e quero relatar no livro, é um museu vivo que mexe de alguma forma com o nosso pensamento, com o nosso olhar e com as nossas emoções. A próxima figura traz a imagem da capa do referido livro.

³³ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/Crian%C3%A7as-e-Afeta%C3%A7%C3%A3o-103816198508544>>.

Figura 31- Capa do livro “Uma aventura no Museu”



Fonte: Recurso Educativo construído para a pesquisa.

O livro “Uma aventura no museu” é fruto da experiência realizada no Museu Casa Kubitschek, detalhadamente apresentada nesta dissertação. É também outro recurso educativo da pesquisa realizada neste Mestrado Profissional. No livro relato a visita vivida, antes durante e depois, bem como as reflexões acerca do museu que se apresenta como um lugar de múltiplas aprendizagens, no qual cada um pode ser tocado de maneira diferente, fazendo da aprendizagem um momento prazeroso e sensível de experiência. Ao final, houve a indicação de mapas de museus e parques ecológicos em Belo Horizonte, um convite a todos para desbravar outros lugares aliando diversão e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. Sulear (verbete). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, JJ. (org). *Dicionário Paulo Freire*. BH: Autêntica, 2008. pp. 205-206

ALVES, J. Biografia Oscar Niemeyer [1907-2012]. 2012. In: *Arch Daily Brasil*. ISSN 0719-8906. Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/01-77626/biografia-oscar-niemeyer-1907-2012>>. Postado em: 06 dez. 2012. Acessado em: 19 maio 2020.

ANDERSON, D.; LUCAS, K. B.; GINNS, I. S. Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, Hoboken, v. 40, n. 2, p. 177-199, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. [S.l: s.n.], 2009.

ARENDETT, Ronald João Jacques; COSTA, Alberto Marconi da Costa. O corpo como fe(i)tiche – possíveis contribuições do pensamento de Bruno Latour para a Psicologia [The body as a factishe: possible contributions of Bruno Latour's thinking to Psychology]. *Mnemosine*, v.1, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41381>> Acesso em: 21 maio 2020.

ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAHIA, Cláudio Lister Marques. JK: política, artearquitetura – uma experiência modernista. 121JK: *Cadernos de Arquitetura e Urbanismo*, v. 11, n. 12, Belo Horizonte, dez. 2004, p. 119-137. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/18473036-Jk-politica-arte-e-arquitetura-uma-experiencia-modernista.html>> Acesso em: 21 maio 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas*. *Educ. Soc*, Campinas, v.28, n.100 - Especial, p.1059-1083, out.2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 26 maio 2020.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

Benjamin, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2005.

BIZERRA, A. F.; MARANDINO, M. A concepção de aprendizagem nas pesquisas em educação em museus. In: *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. O público infantil nos museus. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Ahead of print, 2016. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/edreal/2016nahead/2175-6236-edreal-52329.pdf>>;
<<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623652329>> Acesso em: 21 maio 2020.

CAVACO, G. O que é que são museus com qualidade pedagógica? O museu criativo como alternativa à educação formal da criança. *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 25. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2006. p.33-39.

CASAS, Ferran. Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedade*, v. 43, n. 1, p. 27-42, 2006.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, CIDADE ESCOLA APRENDIZ. Cidade Educadora. Conceito. *Glossário*. Disponível em:
<<https://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora/>> Publicado em: 10 jul. 2014.
Acesso em: 13 maio 2020.

COELHO NETTO, José Teixeira. *Moderno, pós-Moderno: modos e versões*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COUTINHO, Francisco Ângelo; GOULART, Maria Inês Mafra; PEREIRA, Alexandre Fagundes. Aprendendo a ser afetado: contribuições para a educação em ciências na educação infantil. *Educ. rev.* [on-line]. 2017, vol.33, e155748. Epub Apr 03, 2017. ISSN 0102-4698. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100110&script=sci_abstract&tlng=pt>. E em:
<<https://doi.org/10.1590/0102-4698155748>>. Acesso em: 14 maio 2020.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DICIONÁRIO HISTÓRICO BIOGRÁFICO BRASILEIRO. *O Governo de Juscelino Kubitschek* :Juscelino Kubitschek. Disponível em:
<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/juscelino_kubitschek> Acesso em: 21 maio 2020.

DIERKING, Lynn D. Lessons without limit: how free-choice learning is transforming science and technology education. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 12, supl. p. 145-160, 2005. Print version ISSN 0104-5970; on-line version ISSN 1678-4758. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FALK, J. Free-choice science learning: framing the discussion. In FALK, J. *Free-Choice Science Education* – how we learn science outside of school. NovaYork: Teachers College Press, 2001.

_____. The director's cut: toward an improved understanding of learning from museums. *Science Education Supplement*, Hoboken, v. 88, n. 1, p. S83-S96, 2004.

FREIRE, L. L. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. *Comum*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 46-65, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~lemetro/pesquisadores/Leticia%20de%20Luna%20Freire/latour.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam", São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989, p. 31

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. A Escola na cidade que educa. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, vol. 1, n.1, p.133-139. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

_____. *M. Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Sílvio. *As múltiplas dimensões do aprender*. São Paulo: COEB 2012 (Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo), 2012. Disponível em: <<https://casamontealegre.com.br/679-2/>> Acesso em: 21 maio 2020.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M.(org). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmodernadescolonial. *Contemporânea*. São Carlos/SP, v.2, n.2, p.337-62, jul.dez.2012.

HERNÁNDEZ, Antonio Arellano. La sociología de las ciencias y de las técnicas de Michel Callon y Bruno Latour. In: LEDESMA, Jorge Ocampo; MARTÍNEZ, Elia Patlán; HERNÁNDEZ, Antonio Arellano (orgs). *Un debate abierto. Escuelas y corrientes sobre la tecnología*. Chapingo. Mexico: Universidad Autónoma Chapingo/Centro de Investigaciones Económicas, Sociales y Tecnológicas de la Agroindustria y la Agricultura Mundial (PIHAAA-CIESTAAM), 2003.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

_____. (1999). *How to talk about the body?: The Normative Dimension of Science Studies*. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/articles/article/77-BODY%20NORMATIVE.pdf>> Recuperado 28 nov. 2008. Acesso em 21 de maio 2020. Ou, ainda: LATOUR, Bruno. Como falar do Corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre ciência. PRAÇA, Gonçalo (trad). Comunicação apresentada ao *Simpósio <<Theorizing the Body>>*, organizado por Madeleine Akrich e Marc Berg em Paris, em setembro de 1999. A versão original foi publicada numa edição especial da revista *Body and Society*, vol. 10 (2/3), pp. 205-229 (2004). [N. do r:1. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/downloads/77-BODY-NORMATIVE-POR.pdf>> Acesso em: 21 maio 2020.

_____. *A esperança de Pandora*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Bauru, SP: EDUSC, 2002

_____. Whose Cosmos, Which Cosmopolitics? Comments on the Peace Terms of Ulrich Beck. *Common Knowledge*, v. 10, n. 3, 2004, p. 450-462.

_____. Capítulo 1 Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. *In: Objectos Impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência*. Porto: Afrontamento, 2008.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul. 2011. ISSN 1982-9949 [DOI: <<https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>>]. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 01 maio 2020.

_____. *Tremores*. Escritos sobre experiência. ANTUNES, Cristina; GERALDI, João Wanderley. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEITE, Maria Isabel. Museu, Crianças e Brincadeira: Combinação possível? *In: ALMEIDA, Marcos Teodorico. O brincar e a brinquedoteca: positivities e experiências*. Apresentação e comentários: SMOLKA, Ana Luiza. Tradução: Zoia. Fortaleza: Premium, 2011. p. 41-55. ISBN: 978-85-7564-566-6.

LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Marcia Regina Canhoto de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: Outro Olhar para as crianças e suas culturas. *In: Revista Contrapontos Eletrônica*, vol.14, n. 1, p. 95-110, jan/abr. 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Chaves/Downloads/5034-15795-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Chaves/Downloads/5034-15795-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 26 maio 2020.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Editora Organização Simões, 1969; Rocco, 1998.

LOPES, Suzana Cunha; NÚCLEO DE ESTUDOS DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (NEDC). O museu como catalisador de cidadania científica – entrevista com Yuriy Castelfranchi. In: Massarani, Luisa; NEVES, Rosicler; AMORIM, Luís (org). *Divulgação científica e museus de ciências: O olhar do visitante*. Memórias do evento. Rio de Janeiro: Museu da Vida; Casa de Oswaldo Cruz; Fiocruz; RedPop, 2016. ISBN 978-85-85239-98-5. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/56807999-Divulgacao-cientifica-e-museus-de-ciencia-o-olhar-do-visitante.html>> Acesso em: 13 maio 2020.

MENDES BRAGA, Jezulino Lucio. Desafios e perspectivas para educação museal. *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 6, n. 12, 2017, p. 54-67.

MONTEIRO, B. et al. The issue of the arrangement of new environments for science education through collaborative actions between schools, museums and science centres in the Brazilian context of teacher training. *Cultural Studies of Science Education*, p.1-19, 2016.

MOREIRA, A. A. A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MUNARI, BRUNO (1979). Playing with art. Ed. Zanchelli, Bologna. In: CAVACO, Gabriela. *Cadernos de Sociomuseologia* nº 25, 2006, 33. O que é que são museus com qualidade pedagógica? O museu criativo como alternativa à educação formal da criança.

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL. *Pampulha recebe título da UNESCO de patrimônio cultural da humanidade*. 2016. On-line. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pampulha-recebe-titulo-da-unesco-de-patrimonio-cultural-humanidade/>> Publicado em 18 jul. 2016. Atualizado em 22 jul. 2016. Acesso em: 15 maio 2020.

OLIVEIRA, Alessandra. Museu: um lugar para a imaginação e a educação das crianças pequenas. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa. *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2013. p. 313-330.

OLIVEIRA, C.G.de “*Que rei sou eu?*” Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2017. Tese de doutorado em educação. Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PEREIRA, Junia Sales. (org.). *Escola e museus: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura; Superintendência de Museus; Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais; Cefor, 2007. 128p.

_____. Aprendizagem histórica como prática social: lições poéticas e éticas em “A Danação do Objeto: O Museu no Ensino de História”. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 47, jun., 2008.

PICASSO, Pablo. *Guernica, 1937*. Shorewood, 1994.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 62-70.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação*. 2009-2018. Disponível em: <<https://servicos.pbh.gov.br/i/5e78c615ea9b0e547ccf6737/servicos+proposicoes-curriculares-da-rede-municipal-de-educacao>> Acesso em: 14 de maio 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Circuito de Museus. *Educação*. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/circuito-de-museus>> Atualizado em: 29 nov. 2019. Acesso em: 13 maio 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Museu Casa Kubitschek – MCK. *Fundação Municipal de Cultura*. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/museus/casakubitschek>> Publicado em 05 jan. 2020. Acesso em: 13 maio 2020.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*. v. 40, n. 141. São Luis, 2010. p. 729-750.

QVORTRUP, Jeis. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Proposição*. Campinas, v. 64, n. 1, p.199-211, 2011.

REVISTA CIÊNCIA EM TELA. *Home*. Disponível em: <<http://www.cienciaemtelanutes.ufrj.br/conheca.html>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

REVISTA OLHAR DE PROFESSOR. *Home*. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/about/submissions>>. Acesso em 22 abr. 2021.

REVISTA PONTE. Quem somos. Disponível em: <<https://www.revistaponte.org/>>. Acesso em: 05 out. 2021. ISSN 2676-0193.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O Pequeno Príncipe*. Paris: Gallimard, 1943.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91. Campinas, maio/ago. 2005. p. 361-378.

SCHEINER, T. C. Comunicação, educação, exposição: novos saberes, novos sentidos. Semiosfera. *Revista de Comunicação e Cultura*. Rio de Janeiro, ano 3, n. 4-5, jul., 2003.

SILVA, Lindomar. *Petrina*. Belo Horizonte. Páginas Editora, 2018.

TAKAHASHI, Akemi Miqueline. Qual é o lugar das crianças? *Revista Ponte*. Disponível em: <<https://www.revistaponte.org/post/qua-lug-crian>>. Publicado em: 26 ago. 2021a. Acesso em: 05 out. 2021.

TAKAHASHI, Akemi Miqueline. Pelo direito à educação. *Revista Ponte*. Disponível em: <<https://www.revistaponte.org/post/pelo-direito-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o>>. Publicado em: 02 mar. 2021. Acesso em: 05 out. 2021b.

TAKAHASHI, Akemi Miqueline. Esperançar em tempos de pandemia: relato de uma professora da rede pública de Belo Horizonte. *Revista Ponte*. Disponível em: <<https://www.revistaponte.org/post/esperan%C3%A7ar-em-tempos-de-pandemia-relato-de-uma-professora-da-rede-p%C3%BAblica-de-belo-horizonte>>. Publicado em: 10 fev. 2021c. Acesso em: 05 out. 2021.

TAKAHASHI, Akemi Miqueline. *Manifesto pelo Museu*. 2021d. Ensaio apresentado para a Revista Ciência em Tela. No aguardo da resposta após a submissão.

TAKAHASHI, Akemi Miqueline. *Pelo direito à educação*. 2021e. Artigo apresentado para a Revista Ciência em Tela. No aguardo da resposta após a submissão.

TAKAHASHI, Akemi Miqueline. *Blog Crianças e afetação*. 2021f. Disponível em: <criancaseafetacao.blogspot.com>; <<https://www.facebook.com/Crian%C3%A7as-e-Afeta%C3%A7%C3%A3o-103816198508544>>. Acesso em: 05 out. 2021.

TONUCCI, Francesco. *Frato: 40 anos com olhos de criança*. Porto Alegre: Artmed, 2008. 245p.

TONUCCI, F. *A solidão da criança*. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon; revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. 2ª ed. Campinas, SP: Ciranda das letras, 2019.

WAGENSBERG, Jorge. O museu “total”, uma ferramenta para a mudança social: 4º Congresso Mundial de Centros de Ciência, Rio de Janeiro, 2005. Texto provocativo por Jorge Wagensberg. Disponível em: <<http://www.museudavida.fio.cruz.br/4scwc/Texto%20Provocativo%20-%20Jorge%20Wagensberg.pdf>>. Acesso em: mai.2020.

ZUCKERMAN, Barry (1997), Association of Youth Museums Early Learning, Boston.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido **Resolução 196/96CNS/MS**

Eu, _____ mãe/ pai ou responsável do aluno
 (a) _____, do 3º ano do 1º ciclo, da sala da professora XXXXXXXX, da Escola Municipal XXXXXXXXXXXXXXXX, localizada em Belo Horizonte/MG, autorizo o(a) meu(minha) filho(a) a participar da visita ao Museu Casa Kubitschek, que será realizada no dia 27/08/19, no turno da manhã, com o objetivo de compreender melhor sobre a relação do museu e a escola e a experiência museal dos estudantes. Essa pesquisa envolverá uma visita ao museu Casa Kubitschek, localizado em Belo Horizonte, na região da Pampulha. A pesquisadora responsável é a professora Akemi Miqueline Takahashi e a orientadora da pesquisa de Mestrado, a Professora Débora d'Ávila Reis. Estou ciente de que meu(minha) filho(a) poderá ser fotografado(a) durante a visita ao museu.

Belo Horizonte, _____ de agosto de 2019.

Assinatura mãe/ pai ou responsável

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Contatos das professoras:

-Prof. Débora d'Ávila Reis: celular: (31) 9xxxxxxxx; e-mail: debsdavila@gmail.com

-Akemi Miqueline Takahashi: celular: (31) 9xxxxxxxx; e-mail: akemi.takahashi@pbh.gov.br

Obs: Nesta cópia para a dissertação, os dados verídicos foram substituídos por XXXXX, para fins de preservação da identidade dos participantes e da instituição, como também para a não divulgação de dados pessoais das pesquisadoras.

APÊNDICE II- QUESTIONÁRIO

Nome do(a) aluno(a): _____

Idade: _____ anos

Bairro onde mora: _____

Série/Ano: _____ do Ensino Fundamental.

- 1- Você já foi a algum museu? ___SIM ___NÃO
- 2- Você gostaria de ir a um museu? ___SIM ___NÃO ___TANTO FAZ
- 3- Você já foi a Pampulha? ___SIM ___NÃO
- 4- Você gosta da sua escola? ___SIM ___NÃO ___TANTO FAZ
- 5- Você gosta de ler? ___SIM ___NÃO ___TANTO FAZ
- 6- Você gosta de música? ___SIM ___NÃO ___TANTO FAZ
- 7- Você gosta de ciências? ___SIM ___NÃO ___TANTO FAZ
- 8- Você gosta de arte? ___SIM ___NÃO ___TANTO FAZ
- 9- Você gosta de história? ___SIM ___NÃO ___TANTO FAZ
- 10- Você gosta de usar a *internet*? ___SIM ___NÃO ___TANTO FAZ

11- O que você prefere na escola? Marque 1 para o que mais gosta até 5 para o que menos gosta.

- () Aprender coisas novas
- () Recreio
- () Aulas
- () Encontrar com os amigos
- () Esportes

12- Marque SIM se concorda com a afirmação e NÃO se discorda:

a) Quando tenho dificuldade numa tarefa peço ajuda ao professor ou à professora:

() SIM () NÃO

b) Só estudo para tirar boas notas: () SIM () NÃO

c) Gosto de fazer perguntas em sala de aula: () SIM () NÃO

d) Gosto de pesquisar sobre assuntos que estou estudando em sala de aula:

() SIM () NÃO

e) Gosto de conversar com os meus colegas e com as minhas colegas:

() SIM () NÃO

f) Gosto de visitar museus:

() SIM () NÃO () NUNCA FUI A UM MUSEU

APÊNDICE III-TEXTOS PUBLICADOS NA REVISTA PONTE

Qual é o lugar das crianças?

Como a sociedade enxerga (ou deixa de enxergar) as nossas crianças? Esta e outras perguntas motivam a reflexão da professora e pesquisadora Akemi Miqueline Takahashi, que explica, neste ensaio, as consequências de uma sociedade distante das crianças e porque devemos nos reaproximar delas.



Fonte: Wix

A ideia que geralmente a sociedade tem de criança é de um ser frágil, que precisa de cuidado, que precisa sempre de um adulto por perto para orientar e instruir, sejam pais e mães, professoras e professores, mas será que é assim mesmo que funciona? Temos que analisar bem o assunto, que possui algumas arestas nem sempre compreendidas pelas pessoas. Até que ponto as crianças são tão dependentes assim do adulto?

Buscamos discutir aqui o lugar da criança, tendo a certeza de que ela é um sujeito de direitos, não mais um adulto em miniatura como outrora (Ariès,1981). Temos percebido que o conceito de criança evoluiu ao longo dos anos, de um sujeito que “viria a ser” algo, se tornaria alguém quando se tornasse adulto, evoluindo para o conceito de criança de direitos na percepção atual.

Se, por um lado, dizer que a criança era um adulto em miniatura nos agride imensamente, sobretudo considerando a sua invisibilidade e negação na sociedade, por outro lado a criança

sujeito de direitos, na nossa atual conjuntura política e social, também nos soa mal. Não porque não consideramos que ela tenha direitos, mas porque muitos direitos estão apenas na legislação (quando estão), e não são cumpridos como deveriam. Se pensarmos nas crianças periféricas, moradoras dos aglomerados, expostas a todo tipo de violência urbana, teremos diante de nós as mesmas circunstâncias das crianças de outras classes sociais? Que direitos essas crianças têm hoje em dia? Estão se alimentando adequadamente? Têm uma moradia decente? Está garantido o seu direito à saúde? Podem estudar tranquilamente sem se preocuparem em trabalhar para ajudar em casa? Isso sem falar no direito à cultura, aos meios de comunicação e informação, ao direito de ir e vir, de viver em sociedade, de ter a proteção da família e tantos outros.

O que vemos a todo instante nas mídias sociais é o reinado de todo tipo de violência, a qual muitas vezes tem início dentro da própria casa, que deveria ser o local dos cuidados e da proteção. A lei não é cumprida e acabamos assistindo a tudo pelos noticiários da televisão, indignados, mas passivos e de braços cruzados. Muitas vezes queremos achar um culpado ali naquele meio familiar e perdemos as noções de que o problema é bem maior e de que, por isso, precisa ser discutido no campo das políticas públicas que precisam enxergar as nossas crianças como sujeitos de direitos de fato.

Melhorias para as crianças não é e nunca implicaram gastos, mas sim investimentos. Comprovação disso foi a fala de Kofi Annan, presidente das Nações Unidas, em maio de 2002, em Nova York, na abertura da Sessão Especial da ONU para Crianças, de que fez o encerramento: “Como podemos falhar, especialmente agora que sabemos que cada dólar investido na melhoria das condições das crianças tem um retorno de até 7 dólares para toda a sociedade?”

De fato, não são gastos, mas escolhas que precisam ser tomadas e que refletem o conceito de criança, o seu lugar na sociedade e o modo como são vistas pelos governos das nossas cidades.

Mas como está a cidade hoje? Ela é pensada para as crianças? Ou ela continua tendo o adulto como referência e o centro das ações? O adulto precisa trabalhar, locomover-se rapidamente, gerar renda, consumir e uma série de outras prioridades que acabam deixando as crianças invisíveis no processo. Não estou dizendo que não seja importante o trabalho, o transporte público, o acesso aos bens de consumo, etc. A questão é que, nesse movimento todo, precisamos nos perguntar: onde estão as nossas crianças? Em que momento pensamos nelas?

Se, de um lado, temos as crianças das camadas populares nas ruas sujeitas a todo tipo de maus tratos, de outro lado temos as crianças que têm uma condição de vida melhor, cada dia mais “enfriadas” na televisão, jogos online, celulares e assistindo no YouTube todo tipo de “ensinamentos”, muitos dos quais são extremamente duvidosos. Enquanto os pais estão no trabalho, a tecnologia vem ocupar o espaço da família, da escola, das relações, impondo um ritmo frenético de informações e interações que aceleram a mente e depois deixam as crianças impacientes para ouvirem e participarem de uma conversa em casa com os pais, por exemplo. E o mesmo acontece na escola: as crianças já chegam na sala de aula ansiosas, perguntando pelo recreio e pelo término da aula, contando os minutos para voltarem para casa e estarem ao lado do amigo preferido: a tecnologia. A explicação da professora parece devagar demais e também sem tantos atrativos e estímulos visuais de cores e movimentos que encontram nos jogos.

Enquanto os dedos estão cada vez mais ágeis para apertar os botões, a criatividade, curiosidade e emoção vão se distanciando cada vez mais.

Precisamos acordar! A sociedade precisa enxergar as crianças, precisa ver que estão gritando, pedindo ajuda, estão escorrendo pelas nossas mãos. Mas ainda há tempo. Precisamos conversar mais com as nossas crianças, entender o que pensam sobre a vida e o mundo, ouvir sobre seus medos e desejos. Precisamos dar voz a elas, acreditar no potencial de cada uma, sem cobranças, no tempo de cada criança. Por outras palavras, é preciso incluí-las definitivamente em nossas ações.

Qual é a opção da cidade para as crianças? Por que não temos mais áreas verdes em que as crianças possam brincar? Por que não temos mais parques, centros esportivos, incentivo ao lazer? Por que não passam propagandas sobre esse assunto na TV? Por que não temos bibliotecas públicas e brinquedotecas em todos os bairros? Agora estamos na pandemia, alguns irão dizer... Sim, mas e antes da pandemia? E daqui para frente como será? Estaremos fadados a ser comandados pela tecnologia? Precisamos entender que o brincar deve estar na pauta das políticas públicas urbanas. E isto será benéfico para todas as crianças, sem exceção.

Sobre a importância da brincadeira, Tonucci (2020) diz que:

A criança vive na brincadeira experiências raras na vida do homem, como a de confrontar-se com a complexidade do mundo. Ela vive com toda sua curiosidade, com tudo o que sabe e pode

fazer, e com tudo o que não sabe e quer saber, na frente do mundo com todos os seus estímulos, suas novidades, seu charme. E brincar significa esculpir um pedaço deste mundo o tempo todo: uma peça que incluirá um amigo, objetos, regras, um espaço para ocupar, um tempo a ser administrado, riscos a tomar e com total liberdade, porque o que você não pode fazer, você pode inventar. Com uma liberdade substancial em relação às restrições e limitações da realidade: o que não existe pode ser imaginado, o que não é possível pode ser inventado (TONUCCI, p. 8, 2020).

Como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, aprendo muito com as crianças. Com o retorno presencial e as atividades escolares nas “bolhas” de alunos, cada um recebeu um kit de materiais escolares para uso individual dentro de uma caixa. As crianças ficaram muito felizes com os seus materiais e, ao organizarem os lápis de colorir dentro do estojo, disse a elas para jogarem a embalagem na lixeira. Mais uma vez eu era a adulta “cheia de razão”, querendo o controle da situação e dando ordem como se a verdade fosse a minha. Logo fui repreendida pela minha aluna de 6 anos. “Não professora, a caixa é o nosso brinquedo. Eu vou usar como um celular na hora de brincar.” A fala dela foi seguida pelos outros que também não quiseram se desfazer do “brinquedo”. Por essas e outras muitas histórias, afirmo que devemos ouvir mais as crianças e que elas são possuidoras de uma lógica que ultrapassa a razão, que sai do coração, da emoção. E tudo o que nos afeta, nos toca, é carregado de significado e valor.

Quando criança, tive uma infância livre, criada em um terreiro amplo com várias árvores frutíferas. Se alguém quisesse me encontrar, era só procurar em cima das árvores. Eu gostava da vista que tinha lá de cima e da sensação de liberdade. Não brincava na rua, mas o meu quintal era o meu mundo: ali sozinha com a minha imaginação, eu transformava as espigas de milho em bonecas, no milharal do meu avô. Os abacatinhos que caíam no chão e logo se tornavam os animais das minhas histórias, seres que ganhavam pernas de palitos de fósforo. Cantarolava, corria, brincava com a natureza, muitas das vezes com os pés no chão. As flores se transformavam em anéis, enfeites de cabelo e entravam na brincadeira também. Eu fazia até o casamento delas. A imaginação era um terreno fértil, minha “TV” eram as nuvens: eu ficava horas olhando o céu e encontrando formas e cenários, como se lá em cima acontecesse um grande espetáculo... E para mim era assim mesmo. Tenho poucas lembranças da minha infância, mas as que tenho guardo com muito apreço e gratidão, pois essas vivências moldaram um pouco do que sou hoje. Não as vejo como perda de tempo, pois, ao contrário, viver a infância foi uma aventura maravilhosa!

Para Tonucci (2020) “a brincadeira da criança, antes e fora da escola, é compreendida por muitos como ‘perder tempo’, mas pode ser entendida como perder-se no tempo, é encontrar-se com o mundo em uma relação emocionante, cheia de mistério, risco, aventura”.

No dia a dia do meu fazer pedagógico, tento ter presente em minhas ações a criança que fui e a infância que tive, para assim conseguir, nem que seja um pouquinho, adentrar no universo infantil não com o meu olhar de adulta, olhar duro e inflexível, mas com os olhos de criança, que vê colorido em todos os lugares. O adulto tem sempre aquela preocupação com as chegadas, sempre enquadrando a aprendizagem em níveis e metas a cumprir e, no entanto, a beleza está justamente no processo desenvolvido, no caminho percorrido, nos passos que antecedem chegar ao destino. Daí a importância de viver plenamente cada momento, daí o valor da experiência vivida vagarosamente, sem preocupações. “Se eu tivesse, disse o pequeno príncipe para si mesmo, 53 minutos para gastar eu iria devagar para uma fonte” (SAINT-EXUPÉRY, 1943). O pequeno príncipe já sabia do valor que devemos dar ao caminhar, ao caminho e não à chegada.

A infância brasileira já passou por muitos conceitos e preconceitos, presenciou algumas conquistas, mas enfrenta desafios que ainda existem e que são muitos. Precisamos não dar as costas para essa realidade, a começar ouvindo nossos pequenos, tendo a simplicidade de admirar o céu ou de brincar com uma caixa vazia de lápis de cor. Precisamos ainda que essa discussão deixe de ser minha e que seja de todos nós, para que as nossas crianças transitem pela cidade como se estivessem no quintal de casa, onde se sintam acolhidas, amadas e possam viver plenamente a infância.

No trecho da música “A cidade ideal”, Chico Buarque contempla esse sonho de ver a cidade tomada pelas crianças e é esse o meu desejo também: vê-las por todos os lados, representadas, ouvidas e, claro, felizes.

“[] Mas não, mas não
O sonho é meu e eu sonho que
Deve ter alamedas verdes
A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores
Fossem somente crianças
Deve ter alamedas verdes

A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores
E os pintores e os vendedores
Fossem somente crianças.” (Chico Buarque, 1977)

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

TAKAHASHI, Akemi Miqueline. “Qual é o lugar das crianças?”, em Revista Ponte, v. 1, n. 6, ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/qua-lug-crian>.

Akemi Miqueline Takahashi é graduada em Pedagogia, mestranda em Educação e Docência pela FAE/UFMG, onde desenvolve pesquisa na linha "Educação em Museus e Divulgação Científica". É pós-graduada em "Alfabetização e Letramento" pela UFMG, “Ensino de Ciências” pela UFMG, “Mídias em Educação” pela UFSJ, professora do Ensino Fundamental da Prefeitura de Belo Horizonte. É autora do blog “Crianças e Afetação”.

E-mail: akemi.takahashi@edu.pbh.gov.br

Este artigo foi importante para a sua reflexão? Então ajude a Revista Ponte a manter este projeto e conheça o nosso projeto de financiamento coletivo no Catarse.

Bibliografia

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O Pequeno Príncipe*. Paris: Gallimard, 1943.

TONUCCI, F. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. *Revista Práxis Educacional*. Bahia, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set. 2020.

Pelo direito à educação



Akemi Miqueline Takahashi

Na ebulição e velocidade que as coisas acontecem na escola, temos que dar tempo, parar, sentir e fazer essa experiência de alcançar o que os olhos não veem.

Pensar a Educação Básica e os seus desafios supõe promover uma discussão que extrapole os muros da escola, não somente dialogando com outras instâncias como a universidade, dando fundamentação teórica sobre assuntos tão importantes como ensino, aprendizagem e equidade social, mas também dando voz aos sujeitos envolvidos no processo escolar, evidenciando suas especificidades e demandas próprias.

O diálogo entre escola e universidade, ainda que modesto, tem sido extremamente útil, favorecendo a produção de pontes muito profícuas ao desenvolvimento dessas instituições educativas. Exercemos em nossas práticas pedagógicas uma fusão de todos os nossos estudos acadêmicos, pesquisas, concepções e práticas que vão se aperfeiçoando ao longo da vida, sobretudo na aprendizagem e nas trocas com nossos estudantes e/ou com nossos pares, colegas de profissão. Após a conclusão da graduação, encontramos na pós-graduação momentos reflexivos, que nos permitem examinar a prática em diálogo com a teoria. Muitos municípios viabilizam aos seus servidores a formação em serviço, que acredito ser essencial na atualização profissional e na formação de docentes que estão antenados com as novas demandas da sociedade.

O Mestrado Profissional também tem essa característica de contribuir com a educação, na interface com a escola e na produção de conhecimentos e aperfeiçoamento profissional. Para exemplificar, citamos o PROMESTRE, que é o Mestrado Profissional em Educação da UFMG.

Dentre os seus objetivos, ressaltamos a articulação da pesquisa científica e acadêmica à prática escolar, buscando a resolução de problemas, principalmente os vividos nas redes públicas de ensino. É fundamental ter esse espaço de escuta e trocas da academia, o pensar juntos, à luz de bibliografias que dão conta de fazer essa conexão, essa ponte com experiências concretas vivenciadas nas escolas, o que ocorre por meio de discussões que não irão ficar empoeiradas e guardadas em bibliotecas, mas que estarão sendo colocadas rapidamente em prática pelos mestrandos oriundos do programa.

A impressão que tenho é que, quando estamos mergulhados na vida escolar, encontramos já formatado o que temos que cumprir no ano, quais as habilidades devemos trabalhar, índices apontando fracassos e/ou avanços dos estudantes. Acredito que precisamos emergir e respirar, buscar clareza das ideias para saber o que fazer com todas essas informações, pensando, por exemplo, em questões como: “Onde encontro o meu estudante? O que ele gosta? Por quais vivências está passando? O que é importante para ele (não para mim)? Precisamos, no lugar de ver números, enxergar nomes, pessoas, crianças. Precisamos humanizar a educação. E nem sempre temos essa lucidez para conseguir ver que, como dizia Saint-Exupéry no livro “O pequeno príncipe”, o essencial é invisível aos olhos.

Na ebulição e velocidade que as coisas acontecem na escola, temos que dar tempo, parar, sentir e fazer essa experiência de alcançar o que os olhos não veem. E quando estamos cara a cara com o que temos de mais precioso, “nossas crianças”, aí sim, tudo vale a pena! Não existem culpados, certamente as intenções envolvidas nos contextos escolares são as melhores possíveis. Mas enxergar os sujeitos e não deixar que sejam invisibilizados pela escola e pelos currículos é primordial para pensar a educação de qualidade e equidade social a que todos têm direito.

Penso que a escola tem que ser esse lugar de abertura e diálogo. Lugar de experiência e de sensibilidade. Nas palavras de Larrosa (2016, p. 34), trata-se de “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece”. Em linhas gerais, podemos dizer que a escola pode e deve ser a ponte que estabelece conexões, ora com a universidade, ora com os educandos. E, para ouvir, antes precisamos deixar de lado um pouco as nossas certezas e convicções pedagógicas e dar voz às crianças, enxergá-las com todas as suas especificidades, com todo o seu universo cultural, dando autonomia e protagonismo a elas. Podemos transitar em um caminho desconhecido, correr riscos, mas tê-las sempre presentes em nossas ações e pensamentos. Morin (2001) discursa sobre isso quando diz que devemos educar para enfrentar as incertezas. Aprender a navegar no oceano do imprevisto, porque a incerteza faz parte da história humana e o futuro permanece aberto e imprevisível.

Garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa é um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), o que significa promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. E para isso precisamos ser tocados e modificados. Sobre esta necessidade, Larrosa (2016) aponta a importância de estarmos atentos, abertos, receptivos e expostos para as possibilidades de sentir, entender, apreender e criar espaços que podem nos afetar e transformar. Assim poderemos contribuir para uma educação capaz de conferir conhecimentos e habilidades necessárias para o surgimento de sujeitos autônomos, protagonistas, plurais, inquietos e insubmissos; sujeitos que estão no mundo para conhecer, entender e intervir no meio em que vivem.

Akemi Miqueline Takahashi é professora da educação básica, mestranda em Educação pelo programa PROMESTRE/FAE/ UFMG e colunista da Revista Ponte na sessão Pedagogias de Transformação Social.

Contato: akemi.takahashi@edu.pbh.gov.br

Este artigo foi importante para a sua reflexão? Então ajude a Revista Ponte a manter este projeto de pé e apoie o nosso projeto de financiamento coletivo no Catarse.

Bibliografia:

LARROSA, Jorge. Tremores. Escritos sobre experiência. ANTUNES, Cristina; GERALDI, João Wanderley. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2001 [tp://www.parceirosdaeducacao.org.br/](http://www.parceirosdaeducacao.org.br/)

[pt1] <https://promestre.fae.ufmg.br/objetivos>

Esperançar em tempos de pandemia: relato de uma professora da rede pública de Belo Horizonte



Relato por Akemi Miqueline Takahashi[1]

O atual contexto de pandemia em que estamos vivendo nos faz pensar sobre os impactos que tudo isso tem acarretado em nós docentes e discentes. Entre penhascos e abismos, procuramos uma ponte que nos mostrasse o caminho a seguir. Podemos dizer que a nossa meta de 2020 foi a de tentar sobreviver. E olhe que isso não foi uma tarefa fácil! De repente todas as nossas certezas se foram, roubaram a nossa rotina e tivemos que aceitar uma outra, imposta “goela abaixo”. Coisas simples e corriqueiras como ir trabalhar na escola, encontrar com os estudantes, ir para a sala de aula, sentar em rodinhas, dialogar, brincar, aprender e divertir foram abruptamente congeladas e, no lugar disso, ficaram o medo do vírus, o distanciamento social e o olhar a vida de longe, pelos muros, janelas e mídias sociais.

A reação inicial é que professores e estudantes ficaram perplexos diante desse novo cenário que se apresentava. Se, no ensino presencial, já era difícil fazer da Educação e do exercício de ensino e aprendizagem um ato prazeroso, interessante, que cativasse as crianças e as motivasse à exploração do novo, ao encanto com as descobertas, quem dirá agora no ensino a distância. Como professora do Ensino fundamental e da escola pública, a única certeza que tenho é a de que estamos tentando fazer o nosso melhor. Literalmente é como se acabássemos de sair da graduação de Pedagogia e estivéssemos inexperientes com a nossa primeira turma, tamanhas são as nossas perguntas e indagações para o momento. Como atingir a todos sem exceção? Como estarão nossas crianças? Estão com saúde? Como são as relações de convivência em sua casa? Estão se alimentando? Estão brincando? Estão sendo crianças e vivendo a infância em sua plenitude? Enfim, não temos experiência ou um modelo a seguir para lidar com esse novo cenário e, com o coração apertado, vamos tentando oferecer aos estudantes, dentro das possibilidades, aquilo que nos é permitido: estabelecer vínculos que possam trazer

um certo conforto e carinho para eles. Tentamos nos fazer presentes nesse momento tão instável e difícil para todos. O sofrimento é geral. Tiraram o nosso chão e aprender a usar as novas ferramentas tecnológicas não é o nosso maior problema, mas entender, de fato, quais são as reais necessidades de docentes e discentes, bem como oferecer a humanização de todo esse processo, para que não seja tão doloroso e cruel.

Por outro lado, tenho avaliado o que nos foi tirado em 2020 e confrontado essa perda com os ganhos que, mesmo que indiretamente, a pandemia nos trouxe. Se pudéssemos condensar todas as lacunas, certamente uma indagação se sobressairia: “O que de fato é importante agora?” Se o objetivo era sobreviver e estamos nos cuidando e com saúde, já estamos no caminho certo. Temos que ter essa clareza de que precisamos aproveitar o tempo e as oportunidades que nos são dadas e, enquanto professora, vários pensamentos me assolam: “O que os estudantes esperam de mim? O que gostaria de oferecer aos meus estudantes? O que significa a escola para eles? De que maneira posso estabelecer vínculos com as crianças?”.

Cada escola tem feito as suas escolhas metodológicas e pedagógicas, de acordo com o seu público escolar para chegar até os estudantes, para criar pontes humanas em um ambiente virtual. Em meio a essas decisões, o que não podemos perder de vista é que a escola precisa ser democrática e igualitária, precisa de veículos que cheguem a todos sem exceção; e que, chegando até todos os estudantes, o ensino e a aprendizagem sejam reais e significativos para eles. Temos que parar de focar em conteúdos compartimentados e dissociados da realidade e sim propiciar que as crianças sejam afetadas e movidas à construção do interesse pelas oportunidades reais de aprendizagem.

Compartilho das ideias contemporâneas sobre o perfil do profissional que deve emergir no cenário mais globalizado que marca o século XXI, um profissional conectado com a realidade e com as novas demandas da sociedade. Nesse sentido, Moran (2005) já delineia o surgimento desse novo professor antenado com os novos paradigmas e desafios que a realidade apresenta, não prevalecendo as relações verticais de aprendizagem, mas interações que proporcionam as relações horizontais e enfatizando o protagonismo dos estudantes.

O novo profissional da educação integrará melhor as tecnologias com a afetividade, o humanismo e a ética. Será um professor mais criativo, experimentador, orientador de processos de aprendizagem presencial e a distância. Será um profissional menos falante, menos informador e mais gestor de atividades de pesquisa, experimentação e projetos. Será um professor que desenvolve situações instigantes, desafios, solução de problemas e jogos, combinando a flexibilidade dos espaços e tempos individuais com os colaborativos grupais (MORAN, 2005, p.12)

A Educação Humanizada já nos dá uma direção assertiva a seguir. Lidamos com pessoas, com crianças e essas relações construídas são pontes que nos ligam ou desligam uns dos outros, que constroem ou destroem, que formam ou deformam. Daí a importância de viver o momento com calma, de buscar encontrar o humano em nós mesmos e nos outros, não nos preocupando com números, planilhas e índices a alcançar, mas vivendo intensamente cada momento no contato gerador de aprendizagem... E tudo bem se não dermos conta, o que não pode acontecer é desistir. Desistir de recomeçar, desistir de lutar, desistir de viver! É o esperar de Paulo Freire: “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (FREIRE, 1992, s. p.).

O grande aprendizado destes tempos tem sido o de valorizar o momento presente e tentar reunir forças (de onde nem imaginamos que teríamos) para dar os nossos passos, nos movendo, tirando-nos do lugar do medo, reinventando-nos nesses caminhos tortuosos e também incentivando os nossos estudantes a darem seus primeiros passos, tentando sobreviver e viver nesse desconhecido mundo pandêmico que agora nós temos.

Freire (1987) descreve o processo educativo como responsável pela tomada de consciência, possibilitando ao educando inserir-se no processo histórico como sujeito. Nas palavras de Freire, podemos vislumbrar a importância da escola e do seu papel de desnudar a realidade aos educandos, para que possam ler e interpretar não somente os textos, mas a vida; para que, assim, possam entender o momento atual, cuidando-se e discernindo as verdades e mentiras que circulam pelo mundo. Penso que 2020 e, agora, 2021 querem trazer à tona um novo paradigma humano: um sujeito que é protagonista, que tem as suas ideias, que luta pela sobrevivência, que vê a realidade ao seu redor e que, de certa forma, quer e pode transformá-la, a começar por pequenos gestos e ações que conseguem fazer em defesa da vida.

Bibliografia:

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

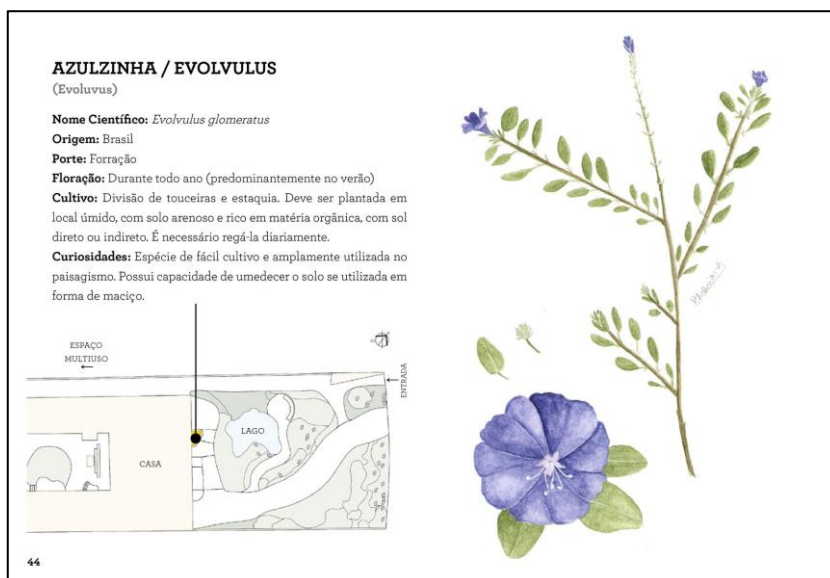
_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Moran, J. M. As múltiplas formas do aprender. *Revista Atividades & Experiências*, Julho, 2005.

ANEXO I- MATERIAIS PARA USO COM AS CRIANÇAS

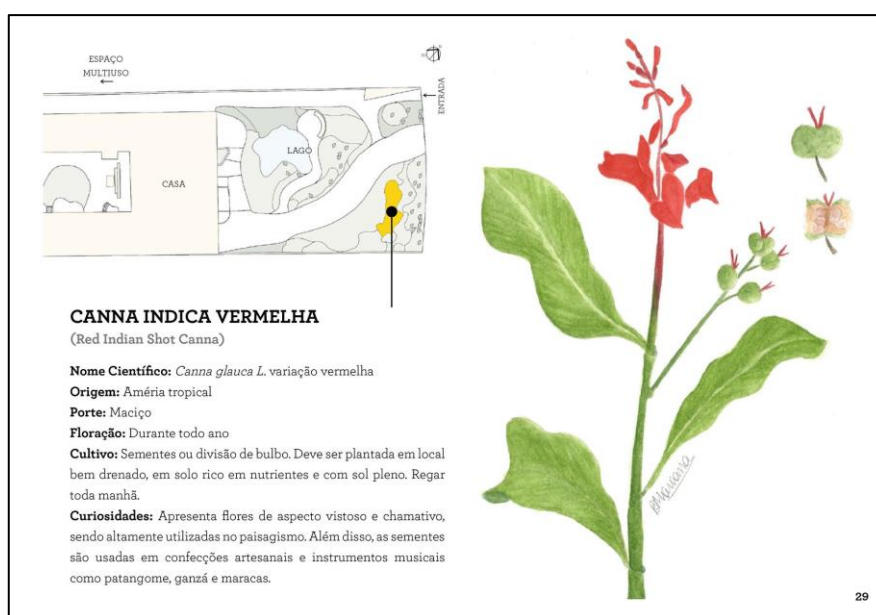
Materiais para uso com as crianças

Azulzinha/Evolvulus



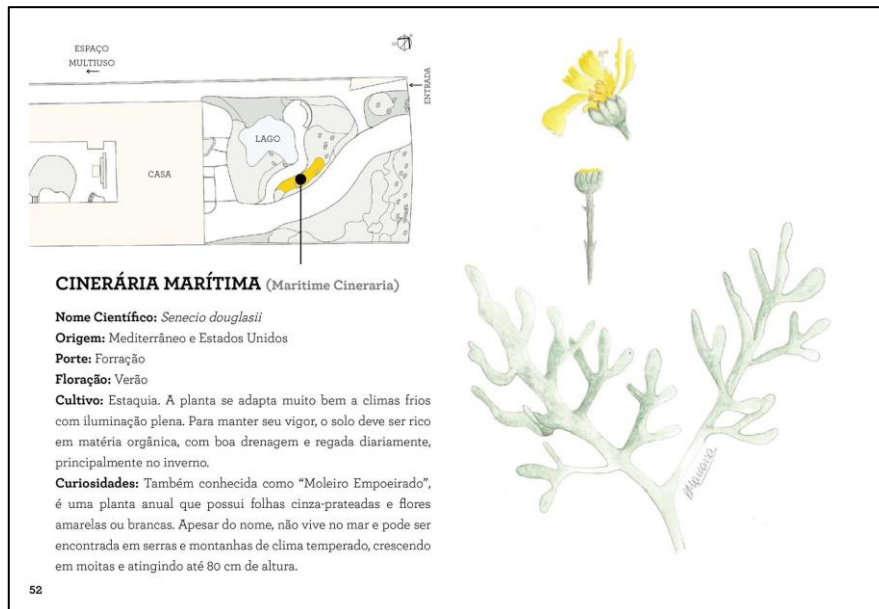
Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1950537891649086&set=a.526215760747980>

Canna Indica Vermelha



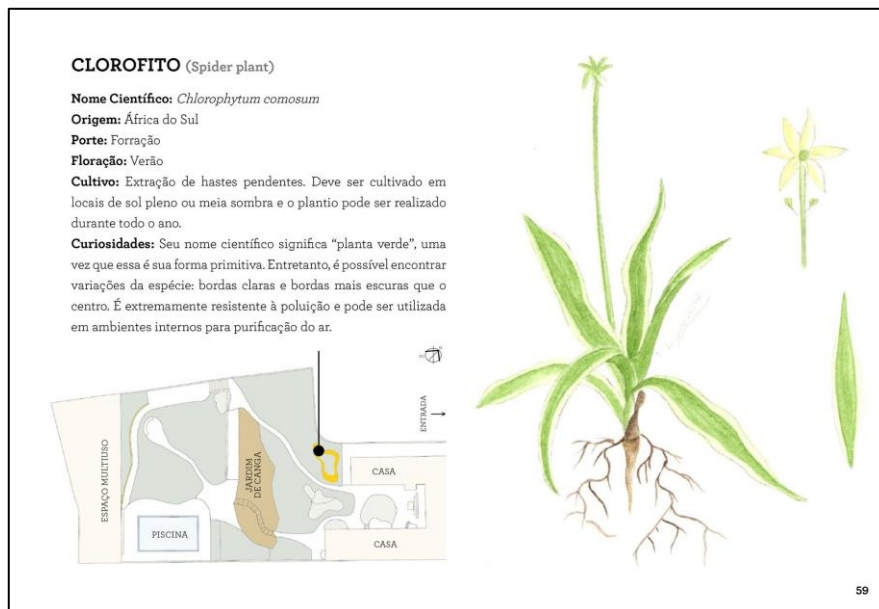
Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1960834603952748&set=a.526215760747980>

Cinerária Marítima



Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2012312625471612&set=a.526215760747980>

Clorofito



Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2021677161201825&set=a.526215760747980>

Erva-lagartixa/Aranto



Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1950537891649086&set=a.526215760747980>

ANEXO II- TRECHOS DE IMAGENS DO GUIA DO MCK



Fonte: MCK. Guia de Visitação (2019)



Fonte: MCK. Guia de Visitação (2019)

Considerando a criação do Complexo Turístico da Pampulha como marco inaugural do Modernismo na arquitetura de Belo Horizonte, destacamos a residência projetada por Oscar Niemeyer para o então prefeito Juscelino Kubitschek, construída em 1943, na Av. Otacílio Negro de Lima. Criada para ser uma casa de campo, foi concebida como exemplo de ocupação para o bairro que inauguraria a modernidade. A casa manteve-se com sua ambiência singular, graças a sua antiga moradora, D. Juracy Guerra, que viveu mais de 50 anos no imóvel, até seu falecimento, em 2004. D. Juracy era viúva de um importante assessor de Juscelino Kubitschek, o Sr. Jauberl Guerra, que comprou a residência de JK poucos anos depois de sua construção, no início da década de 1950, e manteve a história original da casa, agregando a ela a história de sua família, que também é oriunda de Diamantina, assim como a de Juscelino.

Segundo relatos dos proprietários da casa, o mobiliário que nela se encontra foi adquirido por ocasião da compra do imóvel, em 1951, década auge da produção do design moderno brasileiro, contando com modelos de poltronas de reconhecimento nacional e internacional. A casa se enquadra em um tipo de edificação cujo acervo e arquitetura são significativos, tanto para a história da cidade, quanto como exemplos referenciais na história da arquitetura e do design brasileiro. Nesse sentido, a edificação e seu acervo marcam a forma de viver do homem moderno belo-horizontino, no momento em que a cidade se inseriu no Brasil – e no mundo – como referência inovadora na concepção arquitetônica.

Importante salientar que esta edificação, além de possuir tombamento federal desde 1994, foi tombada pelo patrimônio municipal em 2003. Em 2005, o imóvel foi desapropriado pela Prefeitura de Belo Horizonte para ser um equipamento cultural, incorporando-se ao conjunto arquitetônico modernista singular da Pampulha e consolidando as ações de valorização do Modernismo, além de incrementar o Conjunto Arquitetônico da Pampulha, representando a arquitetura modernista residencial no roteiro turístico do bairro.

edificação

omap map MIA AIB FUNDAÇÃO CULTURA PREFEITURA BELO HORIZONTE www.pbh.gov.br

opcio

henner

guia de visitação Belo Horizonte

Fonte: MCK. Guia de Visitação (2019)