

O ACESSO AOS BENS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESDOBRAMENTOS

Karina Alves Carginin
Silvia Sell Duarte Pilotto
Jane Mery Richter Voigt

RESUMO:

Esse artigo visa analisar documentos que tratam do acesso aos bens culturais para a Educação Infantil, identificando ações no âmbito da escola e de outros espaços culturais, à exemplo, os museus. Para a reflexão temática, foram necessárias leituras de documentos, como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Programa Nacional de Educação Museal; além do Projeto Político de um Centro de Educação Infantil e da Proposta Educativa de um museu local e demais autores fundamentais para a pesquisa. A metodologia qualitativa teve ênfase na análise documental, uma vez que tratamos de dados referentes aos documentos oficiais, interpretando-os por meio dos processos históricos da Educação em Arte para a infância pela voz de alguns autores. Os resultados apontam ainda algumas fragilidades no que diz respeito às dificuldades de implementação dos referidos documentos, mesmo apontando alguns avanços, a exemplo a conquista de espaços formais e não formais da educação e da cultura para a infância. No desdobramento dos movimentos políticos-educacionais, percebe-se hoje, que para além das conquistas é necessário atravessar os muros da escola, articulando conhecimentos e saberes em outros espaços culturais.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Infância; Educação em Arte; Educação não formal.

1 Introdução

Muito se fala e se escreve hoje sobre a liquidez da vida e do mundo contemporâneo. A rapidez da disseminação da cultura audiovisual por meio da internet e demais mídias nos tornou mais próximos globalmente, ao mesmo tempo em que pode ser capaz de nos afastar das pessoas e das experiências.

E isto é posto para a cultura, uma vez que, como enuncia Bauman (2013), os aspectos sociais são intensificados e modificados ao ponto de não conseguirem manter formas e referências de vida social e coletivas resistentes por muito tempo. Dessa maneira, segundo o autor, existe uma tendência à mudança constante e veloz das relações humanas, tornando mais complexa a rede de conexões com a cultura; ao passo que também modifica as condições como são tratados os vínculos de pertencimento, e, de identidades.

Leminski (2009, p. 61) como bom intérprete da multiplicidade criativa da vida e da brevidade da palavra nos diz que “viver é super difícil/o mais fundo/está sempre na superfície”. E assim descortinam nossas inquietudes sobre como tomar uma face exterior, deixar transparecer aquilo que está implícito na Educação em Arte em nosso tempo histórico, constituído de memórias e identidades, e, sentido, relacionado às sensibilidades.

A globalização e os meios eletrônicos tornaram-se aspecto relevante quando se trata da cultura infantil e juvenil, pois influenciam seu mundo simbólico, o cotidiano e também como

se relacionam com a Arte e a Educação, redimensionando os seus processos de aprendizagem, as identidades e o sentido de pertencimento por meio da criação e recriação de significados e as ágeis transformações socioculturais (CUNHA, 2002).

Assim, a articulação com as demais áreas, com o conhecimento gerado pela coletividade, a mediação cultural, a relação da educação formal com a não formal, são algumas das facetas atuais da Educação em Arte e que vêm contribuir para a ampliação dos modos de aprender e ensinar neste campo, em busca de tornarmos mais próximas as vivências e contextos das crianças, e, reconectando as experiências proporcionadas pelos processos educativos.

Para o entendimento dessas questões, optamos pela abordagem da Análise Documental, tendo como referência os documentos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e o Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal (2013), bem como, o Projeto Político de um Centro de Educação Infantil e a Proposta Educativa de um museu local.

Para Cellard (2008, p. 295),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Os documentos consultados (Documentos oficiais, Projetos Políticos e Propostas Educativas), nos permitiram compreender a dimensão do tempo histórico e sentido, acrescido da nossa forma singular de olhar. Ao utilizar documentos, objetivamos extrair deles informações que nos permitam interpretar a realidade, refletindo sobre o contexto em que estamos inseridos. Para os autores Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009, p. 10)

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou a elaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência.

A partir da Análise Documental e bibliografia específica, foi possível refletir sobre os seguintes questionamentos: Quais as implicações das práticas e políticas de acesso aos bens culturais para a Educação em Arte para a infância? De que forma essas práticas e políticas podem contribuir em termos de aprendizado e sentido para as crianças? Esses questionamentos nortearão nossos argumentos nesse artigo, percorrendo a orientação metodológica qualitativa e de análise documental.

2 A educação em arte na infância: documentos e articulações com espaços formais e não formais

Na busca por registros a respeito das políticas públicas de acesso aos bens culturais na educação infantil, notamos que algumas manifestações e intenções das referidas políticas se

cruzam, como é o caso de dois documentos que norteiam esse âmbito: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) – Conhecimento de Mundo (o qual trata das linguagens/expressões, entre elas as artes), e, também o processo para construção do Programa Nacional de Educação Museal¹.

Na análise desses documentos, observamos que há muito por fazer e discutir em relação às ações educativas em espaços culturais, tanto no âmbito da educação formal quanto da não formal. São esses pressupostos orientadores que nos fazem acreditar que um movimento mobilizador tem articulado o campo das artes nas ações educativas, envolvendo as linguagens/expressões em experiências artísticas e estéticas. Os documentos analisados delineiam os princípios de ações, tanto na educação formal como na educação não formal, com base em concepções éticas, políticas e estéticas. Portanto, é importante definirmos aqui, quais conceitos estamos nos apropriando para definir o que entendemos por educação formal e não formal. Para Gadotti (2005, p.2):

[...] a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

Já a educação não formal é compreendida por Gohn (2013, p. 12) como normatizada “[...] por outra lógica nas categorias espaço-tempo, dada pelo fato de não ter um curriculum definido a priori, seja quanto aos conteúdos, temas ou habilidades e serem trabalhados”.

Nesse contexto encontra-se a criança, compreendida nos documentos oficiais como sujeito, participante ativo de seu aprendizado e da construção de si e do mundo a sua volta. “Para as crianças, o criar - que está em todo o seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda, principalmente, a si mesma” (CUNHA, 2014, p. 21).

Assim, o entendimento pedagógico que contempla a faixa etária de educação infantil, privilegia os movimentos de aprendizagem voltados para a integralidade do ser e do processo educativo. Destacamos para nossa argumentação, alguns pontos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) para abordar a relevância do acesso aos bens culturais, pois o documento versa também sobre o mérito de objetivos que privilegiam experiências e vivências das crianças com as linguagens/expressões da Arte e manifestações culturais.

As interações sociais, permeadas pela ludicidade e vivências estéticas, fazem parte de uma aprendizagem que prioriza o diálogo com a sensibilidade, a experiência e a construção de identidades e de sentidos, com ênfase na ideia de pertencimento com os saberes individuais e coletivos. Na visão de Magalhães (2005, p. 8), “[...] a identidade constrói-se e reconstrói-se por meio das trocas sociais (concepção dinâmica da identidade). Isto é, identidade e alteridade articulam-se uma na outra e mantêm uma relação dialéctica”.

¹“Com o objetivo de constituir diretrizes para as ações de educadores e profissionais dos museus na área educacional, fortalecer o campo profissional e garantir condições mínimas para a realização das práticas educacionais nos museus e processos museais o IBRAM promove consulta pública para construção do Programa Nacional de Educação Museal.” <<http://pnem.museus.gov.br/sobre-o-pnem/>>

Levando em conta essas concepções, os movimentos pela Educação em Arte apontam para a importância e a complexidade do desenvolvimento artístico e cultural das crianças por meio das práticas de mediação cultural e ocupação/interação dos espaços culturais, e, crescente ampliação de suas potencialidades expressivas e criativas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) preconiza o desenvolvimento gradual da apreciação, do fazer artístico e da reflexão, consoantes com a Abordagem Triangular², como aspectos do conhecer, ensinar e aprender, constantemente intercambiados entre a expressão e criação individuais e as ações educacionais ostensivas em busca de relações que possibilitem a elaboração de um repertório próprio. Dessa maneira,

Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas idéias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela (BRASIL, 1998, p. 88)

Assim, constatamos como o acesso e as oportunidades de aprendizagem nos mais diversos espaços podem representar um diferencial na educação das crianças, pois as experiências que vivenciam podem somar-se ao currículo formal, ampliando os sentidos e significados, desenvolvidos nas situações em que estarão inseridas no dia-a-dia.

Nesse sentido, as experiências em espaços culturais se revelam importantes em situações de aprendizagem para as crianças, especialmente quando se dão na relação entre espaços formais e não formais. Por essa razão, nos remetemos à realidade das Propostas Educativas oferecidas pelos museus e espaços culturais. O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), por exemplo, promove e mantém um ambiente de divulgação para a construção coletiva do Plano Nacional de Educação Museal – PNEM, que disponibiliza também bibliografia e referências sobre o assunto.

Interessante apontar que, em comum, as pesquisas³ indicam uma resposta positiva do público e a percepção dos museus como local de lazer e de experiências (cognitivas, afetivas, sociais...), como também o reconhecimento da aprendizagem por meio do patrimônio cultural e histórico e da relevância da relação entre a educação formal e não formal na construção de sentidos e na melhor interação com o espaço museológico. Estamos falando também sobre educação patrimonial, que segundo Horta (1999, p.6), “[...] é um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido”.

Assim, cabe-nos refletir sobre o potencial educativo dos espaços não formais articulados aos espaços formais para as crianças e sua inserção no currículo da educação infantil. O diálogo com a Educação em Arte pode oportunizar um contato mais próximo do

²A Abordagem Triangular, criada por Ana Mae Barbosa, trata do processo de Educação em Arte com ênfase na triangulação do fazer artístico, da leitura de imagem e da contextualização histórico/cultural.

³Nesse caso os artigos de Studart (2005): Museus e famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil; e, Chagas et al.(2010): Museus e Público Jovem: percepções e receptividades.

público infantil com esses espaços e com maneiras de mediar e aprender, que envolvam imagens, sons, movimentos, objetos e demais aspectos, dando destaque a ludicidade.

A ação mediadora nesse contexto trata da proposição de experiências significativas, nas quais a interação das crianças entre si, com outras crianças e adultos, bem como seu entorno, deve ser compreendida e respeitada, para que se mobilizem processos de aprendizagem em que o diálogo possa se caracterizar como construção de saberes e devires.

3 A mediação cultural como interlocutora nos processos de educação em arte na infância

A mediação cultural acontece na ação, na interlocução e na disponibilidade para com o outro, configurando especialmente uma articulação com a vida em que nos propomos contemplar, refletir e criar, dispostos a partilhar nossas experiências.

Para Martins (2012, p.18), “mediar é [...] propiciar espaços de recriação da obra. Para isso, é preciso acreditar no ser humano, ter confiança [...]. Implica acreditar no aprendiz e, por isso, dar crédito à sua voz desejos e produção”. A mediação cultural requer um sujeito da experiência, que desenvolve o conhecimento de forma participativa, comprometido em aprender com o outro. Posto que, para a mesma autora, a mediação envolve experiências, sentidos e sensações. A construção do conhecimento entre o sujeito mediado e o mediador se dá no território de suas práticas, vivências, e experiências, estando repleta de diálogos, e, nesse processo, ambos são autores e co-autores na construção dos dizeres, dos fazeres e dos saberes.

Nessa perspectiva, o papel do mediador é fundamental para

[...] a criação de situações onde o encontro com a arte como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura. É capaz também de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e culturais de cada produtor/fruidor/aprendiz (MARTINS, 2012, p. 17).

Para tanto, são necessárias também estratégias - planos de ação, constituídos de projetos educativos, provocativos e problematizadores, que aproximem aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, privilegiando as descobertas, os fazeres/saberes e o desenvolvimento integral das crianças. Um olhar atento para os fazeres/saberes da criança nos possibilita identificar sua forma de deixar marcas por meio das linguagens/expressões nos revelando encontros significativos com a Educação em Arte.

Buscamos esse encontro ao analisar o Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil, e percebemos que na concepção de educação infantil nos pressupostos desse documento estão contemplados em questões como: o acesso das crianças aos bens socioculturais, que se encontram “[...] disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética” (CEIJS, 2014, p. 5-6), buscando contemplar o exercício da cidadania e a integração de fatores sociais, culturais, afetivos e cognitivos para o desenvolvimento infantil.

Da mesma forma, na análise da Proposta Educativa de um Museu local, notamos uma preocupação com o desenvolvimento de projetos que, por meio de mostras itinerantes, levam a perspectiva histórica e artística da cidade para as escolas e centros de educação infantil por

meio da reprodução de materiais sobre obras e objetos de um artista local; como também buscam uma aproximação das instituições formais de educação com o museu.

Conjuntamente, o corpo técnico do museu procura ainda, realizar parcerias com os professores das redes públicas em oficinas, nas quais são enfatizadas a aprendizagem lúdica e colaborativa, e, a troca de experiências entre os participantes. Também vale destacar, a parceria do Museu com artistas locais, que além de exporem suas obras, atuam ministrando palestras e oficinas, estabelecendo um diálogo entre artista e público.

A partir dessas considerações se faz necessário pensar sobre a visitação do público infantil aos espaços culturais, em especial aos museus, destacando a mediação cultural como uma atitude pedagógica. O público infantil tem aumentado consideravelmente nos espaços culturais, o que mostra a urgência de estudos das políticas públicas, que contemplem as particularidades das crianças. Ressalta-se, portanto, que o dinamismo da contemporaneidade suscita posturas diferenciadas, acolhendo a inventividade e a imaginação, próprias do universo infantil.

A mediação cultural, conta com a adoção de uma postura diferenciada no encontro entre arte e cultura, sendo que, os agentes da mediação necessitam compartilhar essa prática, colaborando em seu processo construtivo. Lima (2009, p.148) afirma que:

Já não bastam informações e orientações, é preciso construir novos paradigmas de ação que todo o tempo nos diz e nos pede “mediações”. É esse estado que gera desafios. E eles se amplificam se considerarmos os diferentes ambientes de apreensão e compreensão.

A mediação cultural nesse artigo é entendida como uma dentre as várias ações educativas, potencializadas pela ação social, cognitiva e afetiva, que se norteiam pela relação da criança com os espaços, os objetos, as obras, os artefatos, entre outros.

Desse modo, o diálogo é o caminho encontrado para a construção de aprendizagens sensíveis, pois trata-se de momentos de exercício perceptivo dinâmico, compartilhando formas de compreender e sentir o mundo. Sobre essa questão, Freire (2005, p.123) afirma que:

[...] o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

Assim, a relação dialógica necessita de espaço nas ações de mediação por “compreender que os visitantes têm lugar nessa posicionalidade e também contribuem para criá-las com suas perguntas, suas histórias de vida, suas culturas, suas experiências, entre outras” (PUIG, 2009, p. 55).

4 Reflexões Finais

A ideia para as reflexões finais não é a de fechar as questões aqui apresentadas. É, sobretudo, refletir sobre os possíveis efeitos das práticas e políticas de acesso aos bens

culturais para a Educação em Arte na infância, e, de que forma podem contribuir em termos de aprendizado e sentido para elas.

A partir da abordagem da análise documental e da bibliografia selecionada, percebemos que alguns efeitos vêm se concretizando nas últimas décadas, especialmente pelo entendimento de criança como ser cultural com suas singularidades, e, participe do contexto social. Os documentos trazem essa concepção e as escolas e centros de educação infantil buscam colocar em prática esse pensamento em seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Observamos que no Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil, esse paradigma, tanto das concepções de criança/infância como o direito ao acesso aos bens culturais é visível. No entanto, vale refletir se na prática ocorrem ações que priorizem o encontro das crianças em espaços culturais para além dos muros da escola!

Outra questão que nos intrigou durante o processo de pesquisa foi identificar de que forma práticas educativas na Educação em Arte e as políticas contribuem em termos de aprendizado e sentido para as crianças.

No fomento à formação de público infantil e aos processos educativos praticados nos espaços culturais e museus, observamos no Projeto Educativo do museu pesquisado, que os espaços culturais passam a ser vistos na contemporaneidade, não apenas como depositários de um patrimônio ou de uma memória em ações de coleta, de preservação, de estudo e de divulgação, mas também de ações que promovam a interação entre os sujeitos e os objetos (de arte ou não), constituídas de espaços de experiências, pesquisas e conhecimentos.

Porém, ainda há muito que conquistar, pois no que se refere ao público infantil, não encontramos nesse projeto educativo menção específica à infância. Isso nos aponta que falta articulação entre a educação formal e não formal, em que ambos pensem em ações e atitudes que promovam metodologias para esse público em especial.

Há que se considerar que os espaços culturais, escolas e centros de educação infantil, são dinâmicos e repletos de significações, e, portanto, espaços de aprendizagem, flexíveis. Espaços que promovem novos olhares e novas oportunidades de aprendizagem sensível para as crianças.

Portanto, o acesso aos bens culturais na Educação Infantil se desdobra em conceitos, ações e políticas públicas que fortaleçam o direito à criança de estar inserida nos mais diversos espaços culturais, pois são lugares de aprendizagem e, sobretudo, de construção de identidades.

Também é necessário que haja diálogo entre espaços formais e não formais de educação, e, das políticas públicas para que realmente as crianças possam sentir-se pertencentes aos contextos culturais, mobilizando seus processos de aprendizagens e saberes.

Esse artigo aponta alguns desdobramentos referentes ao acesso aos bens culturais na educação infantil, especialmente nos espaços formais e não formais de educação, em que a Educação em Arte se torna imprescindível na trajetória do ser criança e na construção de identidades.

5 Referências

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 03.

CEI JARDIM SOFIA. **Projeto político-pedagógico**. Joinville, 2014.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-316.

CHAGAS, Mário de Souza; Et al. **Museus e Público Jovem: percepções e receptividades**. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST / MUSEOLOGIA E PATRIMÔNIO - v.3n.1 - jan/jun de 2010. P. 49-66. Disponível:

<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/94/120>

(Acesso em 25 fev2016)

CUNHA, Susane Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 99-123.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal**. Disponível: <http://pnem.museus.gov.br/> Acesso em: 25 fev 2016.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. InstitutInternational Des Droits De L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à touslesproblèmes ou problèmesanssolution? Sion (Suisse), out. 2005. Disponível em:

http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/i_magens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf Acesso em: 01 mar 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social em projetos sociais. In: VERCELLI, Ligia (Org.). **Educação não formal: campos de atuação**. vol. 11. Jundiaí: Paco Editorial: Pedagogia de A a Z, 2013. p. 11-32.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LEMINSKI, Paulo. **O ex-estranho**. São Paulo: Iluminuras, 2009. p. 61.

LIMA, Joana D`Arc de S. Trocando experiências: a aventura moderna revisitada na proposta de mediação da mostra Acácio Gil Borsó e os artistas Vicente do Rego Monteiro e João Câmara. In: BARBOSA, A. e COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009, p. 141-160.

MAGALHÃES, Fernando. **Museus, patrimônio e identidade**. Ritualidade, Educação, Conservação, Pesquisa, Exposição. Porto – PT: Profoedições, Lda./ Jornal a Página, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste. Expedições instigantes. In: _____; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 7-23

PUIG, Carla Padró. Modos de pensar museologias: educação e estudos de museus. In: BARBOSA, A e COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, p. 53-70, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDAN, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009. www.rbhcs.com. Disponível: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf Acesso em 25 fev 2016. ISSN: 2175-3423

STUDART, D. C.: **Museus e famílias**: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 12 (suplemento), p. 55-77, 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/03.pdf> Acesso em 25 fev 2016)