UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rita de Cássia Almeida Braga

Museu da Língua Portuguesa: fases e indícios de singularidades nas atividades do Núcleo Educativo

São Paulo

2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rita de Cássia Almeida Braga

Museu da Língua Portuguesa: fases e indícios de singularidades nas atividades do Núcleo Educativo

Versão corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área Temática: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Profª Drª Idméa Semeghini-Siqueira

São Paulo
2019

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil.

"This study was financed in part by the Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil.*"*

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho (**da versão corrigida**), por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Bm

Braga, Rita de Cássia Almeida
Museu da Língua Portuguesa: / Rita de Cássia Almeida Braga; orientadora Idméa Semeghini-Siqueira . -- São Paulo, 2019.
318 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Língua Portuguesa . 2. Museu. 3. Educação não escolar. 4. Epilinguismo . 5. Metacognição. I. Semeghini-Siqueira , Idméa , orient. II. Título.

BRAGA, R. C. B**. Museu da Língua Portuguesa:** fases e singularidades das atividades do Núcleo Educativo. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. São Paulo, 2019.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora – Titulares

Profa. Dra. Idmea Semeghini-Siqueira – Orientadora
Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Lino de Macedo
Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio
Departamento de Educação – Universidade Federal de São Paulo

Banca Examinadora – Suplentes

Prof. Dr. Nilson José Machado
Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Nágila Euclides da Silva Polido.
Núcleo Sala e Espaço de Leitura – Secretaria Municipal de Educação

Profa. Dra. Maria Margarida Aguiar da Silva Pacheco
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade dos Açores

Aos meus pais, Maria e Venício,

e à equipe MLP.

Agradecimentos

O período do Mestrado coincidiu com um dos momentos mais difíceis de minha vida pessoal: a perda de meus pais. São eles, os primeiros a quem eu agradeço por ter semeado em mim a valorização do estudo. Agradeço carinhosamente o apoio que familiares e amigos têm me dado para atravessar esse luto. Agradeço a Larissa Patti e a cada uma das pessoas que me ajudaram a persistir e concluir o trabalho.

Agradeço a colaboração de toda a equipe do MLP, especialmente à coordenadora do Núcleo Educativo, Marina Toledo, que disponibilizou os documentos para que essa pesquisa fosse possível.

Agradeço a meu irmão César – que pacientemente ajudou na transcrição de dezenas de entrevistas. Ele e o educador, leitor e amigo, Edson Ignácio, ajudaram-me a refletir sobre o conjunto das inferências.

Temo não ser possível elencar todos os nomes de pessoas que me ajudaram dentro da Universidade de São Paulo, então, registro meu agradecimento a todos os funcionários, alunos e professores com quem tive contato. Todos me ensinaram a importância da convivência democrática como processo de construção do conhecimento e a valorização do Ensino Público de qualidade.

Agradeço a interlocução e a leitura paciente de vários docentes em disciplinas e eventos acadêmicos. Entre eles, as professoras Marília Spósito, Elizabeth Braga, Marília Xavier Cury, Cristiane Gottschalk, Cláudia Lemos Vóvio, Marisa Ortegoza da Cunha e os professores Lino de Macedo e Nílson Jose Machado.

Registro um agradecimento especial aos coordenadores e aos participantes dos Seminários de Epistemologia e Didática, pois este espaço privilegiado de interlocução, certamente, foi decisivo em muitos momentos e propiciou-me uma experiência vívida do conceito de universidade.

Agradeço ao CNPq o apoio para a realização deste trabalho.

Às colegas Noêmia Sakaguchi e Caroline Grassi, agradeço o exemplo inspirador, o apoio e presença solidária em várias situações.

Agradeço carinhosamente a acolhida compreensiva e paciente da professora Idméa Semeghini-Siqueira (educadora e linguista), minha orientadora, que com seu olhar perspicaz ajudou-me a ajustar esse texto para que seu alcance na comunidade dos países de língua portuguesa fosse mais efetivo.

Finalmente, agradeço ao meu companheiro, Fábio Hasegawa. Sua presença doce, equilibrada e constante foi um farol nesse percurso tão tumultuado. A ele agradeço o incentivo, o apoio, o amparo e o bom humor que alimentam nosso cotidiano.

[...] trazer a Cultura do outro, pra dentro do Museu, através da forma como ele fala e se expressa, pra mim era uma coisa muito nova e inovadora, e eu acho que o Educativo fazia de uma forma que o próprio Museu não conseguia fazer. [...]

Educador do Museu da Língua Portuguesa – entrevista E05

[...] acho que foi um Educativo pensado com muito cuidado e acho que passou por muita história antes de mim pra afinar e chegar no ponto em que estava. [...]

Educadora do Museu da Língua Portuguesa – entrevista E26

Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito

Ecléa Bosi, 1994:39

Resumo

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo e exploratório, com coleta de dados por meio de documentos digitais institucionais, entrevistas semiestruturadas e questionários. O objetivo principal é descrever de modo contextualizado trabalho do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa (NE-MLP), caracterizando suas diferentes fases com base em atividades realizadas entre 2006 e 2015. Entre nossos objetivos, estão a reflexão sobre as características das atividades voltadas à língua portuguesa e a busca de eventuais indícios de singularidades em atividades linguísticas e epilinguísticas realizadas pela equipe multidisciplinar do Núcleo. O museu em questão é um ambiente que difere tanto da escola quanto de outros museus – pois esse foi o primeiro museu do mundo a propor uma expografia interativa para a apresentação de uma língua, valorizando os imbricamentos entre aspectos verbais e não verbais. Como um incêndio destruiu o prédio e interrompeu as atividades em dezembro de 2015, foram analisados documentos institucionais e entrevistas de funcionários que testemunharam a consolidação de algumas práticas (visitas, dinâmicas dentro e fora do museu, publicações, oficinas e cursos). A questão central da pesquisa é: *quais as características das atividades do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa, em diferentes fases, até a data do incêndio?* Para respondê-la, foram observados, considerados e analisados saberes construídos coletivamente na singularidade daquele espaço público. Neste momento de comoção nacional, em que a museologia enfrenta tantas perdas (e se planeja a reabertura do MLP), espera-se contribuir com uma possibilidade de reflexão sobre as atividades educativas nos primeiros dez anos. Entre os resultados, destacamos a confirmação de nossa hipótese inicial de que houve uma transformação gradativa das atividades, pois elas começaram com uma ancoragem explícita em itens do acervo e deles se foram afastando. Percebeu-se ainda a extrapolação dos muros do museu e, pouco antes do incêndio, o redirecionamento de foco: do acervo para os discursos das pessoas. Entre eventuais indícios de singularidades das atividades, destacamos a ênfase nas atividades epilinguísticas e nos processos metacognitivos subjacentes, pois a maior parte das ações eram voltadas para o reconhecimento e valorização da intuição linguística e dos saberes dos participantes.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Museu, Educação não escolar, Metacognição, Atividades linguísticas e epilinguísticas.

Abstract

This is a descriptive and exploratory qualitative research, where data was gathered through digital institutional documents, semi-structured interviews, and questionnaires. The main objective is to describe in a contextualized way the work of the Educational Nucleus at the Museum of the Portuguese Language (NE-MLP), by identifying its different phases, based on activities carried out between 2006 and 2015. Other objectives are: reflecting on the characteristics of the activities centered upon Portuguese language, and searching for possible evidence of particularities in linguistic and epilinguistic activities carried out by the Museum multidisciplinary team. The Museum of the Portuguese Language offers a different environment from the school and other museums – it was the first museum in the world to introduce an interactive expography to present a language, valuing the overlap between verbal and nonverbal aspects. In December 2015, a fire destroyed the building and, consequently, its activities were interrupted; nonetheless, we managed to analyze institutional documents and interviews with those who witnessed some practice consolidation (visits, dynamics inside and outside the museum, publications, workshops, and courses). The central research question is: *what are the characteristics of the activities of the Educational Nucleus at the Museum of the Portuguese Language, in different phases, up to the date of the fire?* In order to answer that question, we have observed, considered, and analyzed the knowledge built collectively in that unique public space. In this moment of national sorrow, in which museology faces so many losses (and the re-opening of the MLP is planned), we hope to contribute to a possible reflection about the Museum educational activities in the first ten years. Among the results, our initial hypothesis was confirmed: there was a transformation in the nature of activities: in the beginning, they had an explicit focus on the collection items, and then, gradually departed from them. It was also possible to observe the activities going beyond the walls of the museum and, before the fire, the redirection of focus: from the collection to people's speeches. Among possible evidence of peculiarities of activities, we emphasize the metacognitive processes, since most of the actions were directed towards the recognition and appreciation of the participants' linguistic intuition and knowledge.

Keywords: Portuguese Language, Museum, non-school education, Metacognition, Epilinguistic activities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – MUSEU, LINGUAGEM E LÍNGUA: QUADRO TEÓRICO	19
1.1. Museu	19
1.2. Linguagem	21
1.3. Língua: concepções	23
1.4. A língua como objeto da Cultura diluído no espaço expositivo	28
1.5. As diferentes abordagens da língua conforme os sujeitos e as instituições	30
1.6. A noção de experiência e o caráter lúdico das atividades	39
CAPÍTULO 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: INDÍCIOS DA (IN) VISIBILIDADE DO NE-MLP	45
2.1. Pesquisas – Nível Doutorado	46
2.2. Pesquisas – Nível Mestrado	50
2.3. Monografias, artigos e outras produções	52
2.4. Destaques da revisão	56
2.4.1. Educador: ora “enunciador”, ora “mediador”	57
2.4.2. Educador como “diferencial” para a interatividade	57
2.4.3. O museu como “discurso didático” versus “o educador pesquisador”	58
2.4.4. O educador e os “processos comunicacionais” do museu	59
2.4.5. A ludicidade em questão	60
2.4.6. A relação com o acervo – por educadores do MLP e por pesquisadores	61
CAPÍTULO 3 – MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA: O CONTEXTO DO OBJETO DE PESQUISA	65
3.1. MLP: Estrutura física e da localização	70
3.2. A gestão em Parceria Público-Privada e suas implicações	72
3.3. A exposição “permanente” – notas sobre o acervo e a expografia do MLP	74
3.3.1. Palavra-língua – a música do elevador	76
3.3.2. Árvore de Palavras	77
3.3.3. Grande Galeria	78
3.3.4. Palavras Cruzadas	81
3.3.5. Linha do Tempo	83
3.3.6. Mapa dos Falares	84
3.3.7. Mapa das Famílias Linguísticas	85
3.3.8. Beco das Palavras	86
3.3.9. Corredor do Restauro	87
3.3.10. Praça da Língua	88
3.4. No final das visitas: o “fechamento”	89
3.5. Nota sobre uma proposta anterior à inauguração do MLP	90
CAPÍTULO 4 – O PROCESSO DE PESQUISA	93
4.1. Os documentos	94
4.2. Os sujeitos de pesquisa e as condições de produção dos documentos	98
4.3. Outros desafios no processo de construção do objeto de pesquisa	99
4.4. Sobre o questionário e a entrevista semiestruturada	101
4.5. A Memória e as memórias: os aspectos sociais e discursivos no corpus	101
4.5.1. A memória como elemento fundamental da instituição	105

4.5.2. A memória como condição do objeto museal	105
4.5.3. A memória como recurso inerente ao trabalho educativo	105
4.5.4. A memória como aspecto discursivo no processo de pesquisa	106
4.5.5. A escrita sobre as memórias e a necessidade do esquecimento	110
4.6. A representatividade dos sujeitos e dos documentos.	111
4.7. Anotações gerais sobre os conteúdos	116
4.8. Nota sobre a organicidade do conjunto e a seleção de documentos	120
4.9. Os critérios para a seleção de documentos	122
CAPÍTULO 5 – NÚCLEO EDUCATIVO DO MLP: APRESENTAÇÃO	125
5.1. Etapas de preparação para o atendimento ao público	126
5.2. Os tipos de visitas	127
5.2.1. As visitas agendadas com educador – (com os “grupos”)	128
5.2.2. As visitas ao prédio da Estação da Luz (com o público espontâneo)	128
5.2.3. As visitas comentadas ao acervo (com o público espontâneo)	130
5.2.4. Encaixes preferenciais e outras visitas não agendadas (idosos, pessoas com deficiência, estrangeiros, “VIPs”)	130
5.3. As atividades e recursos educativos do Núcleo Educativo do MLP	131
5.4. A produção de conteúdos educativos em diversos suportes	133
5.5. As ações extramuros	139
CAPÍTULO 6 – NUCLEO EDUCATIVO DO MLP: ATIVIDADES E FASES	141
6.1. Momentos, movimentos ou fases	142
6.2. Dengo – uma iniciativa e muitos desdobramentos	143
6.3. Síntese cronológica das características	147
6.4. Detalhamento dos períodos	150
ADAPTAÇÃO: 2006-2009	150
6.4.1. Telefone sem fio	151
6.4.2. Baderna	152
6.4.3. Entrelinhas	157
6.4.4. Mímica	158
ESTABILIZAÇÃO: 2010-2011	160
6.4.5. Objetos das vitrines	160
6.4.6. Boneca Carajá	165
6.4.7. Boneco Pessoinha	167
6.4.8. Famílias Linguísticas	168
6.4.9. Dominó de palavras	170
EXTRAPOLAÇÃO: 2012-2013	172
6.4.10. Bola de Capotão	173
6.4.11. Bate-bola	174
6.4.12. Expressões idiomáticas	176
6.4.13. Expressões nordestinas	179
6.4.14. Pontos da Luz	180
6.4.15. Caraoquê	182
6.4.16. Bilhetes Literários	183
6.4.17. Barracas	185
CONSOLIDAÇÃO: 2014-2015	187
6.4.18. Museu autor	191

6.4.19. Ebó de palavras	193
6.4. 20. Painéis no saguão	194
Bolacha ou biscoito?	193
Marias, Amélias e Joanas	195
Panela velha é que faz comida boa	198
Tá com você!	199
Palavra presente	200
6.4.21. Se conselho fosse bom...	203
6.4.22. Emojis	204
6.4.23. Dicionário poético	206
6.4.24. Palavrachim	208
6.4.25. Com quantas línguas se faz uma literatura?	210
6.4.26. Fronteira não é barreira	212
CAPÍTULO 7 – NÚCLEO EDUCATIVO DO MLP: ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES	215
7.1. Multimodalidade	215
7.2. O uso regular, pontual ou contínuo	218
7.3. Assuntos e procedimentos	219
7.4. O convite à reflexão	222
7.5. A metacognição nas atividades epilinguísticas	228
7.6. O comum, o notável e o excepcional	235
7.6.1. Características em comum com outros museus	236
7.6.2. Características notáveis neste e em outros museus	237
7.6.3. Características excepcionais – indícios de singularidade	238
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
Nota sobre as atividades após o incêndio	245
REFERÊNCIAS	247
ANEXOS	259
Anexo 1. Autorização de uso dos documentos institucionais	260
Anexo 2. Questionário enviado aos educadores	261
Anexo 3A. Planilhas das atividades utilizadas	264
Anexo 3B. Continuação do documento R288	266
Anexo 4. Listagem dos documentos utilizados como referência	267
Anexo 5. Respostas do questionário sobre a relação com a temática língua	271
Anexo 6. Aspectos linguísticos e epilinguísticos por atividade (processos e objetivos)	277
Anexo 7. Quadros de síntese dos indícios para a cronologia	282

SIGLAS, NOMES DE PROGRAMAS, FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

SIGLAS

ABJL – Associação Brasileira de Jornalismo Literário.
AD – Análise do Discurso.
CCA – Centro para Crianças e Adolescentes.
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho.
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.
CPTM – Companhia Paulista de Trens Metropolitanos.
CREM – Centro de Referência de Educação em Museus.
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio.
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
FESP-SP – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.
FRM – Fundação Roberto Marinho.
GPB – Gramática do Português Brasileiro (de Ataliba Castilho).
GEN – Grupo de Estudos da Nossa Língua.
IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus.
IDBRASIL – IDBrasil Cultura, Educação e Esporte (Organização Social).
ICOM – Conselho Internacional de Museus.
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Legislação e Documentos.
MAC – Museu de Arte Contemporânea.
MF – Museu do Futebol.
MLP – Museu da Língua Portuguesa.
NE-MLP – Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa.
OMCC – Observatório de Museus e Centros Culturais.
ONG – Organização Não Governamental.
OS – Organização Social.
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
PPP – Parceria Público-Privada.
RG – Registro Geral (Documento oficial de identificação dos cidadãos brasileiros).
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
SEC – Secretária de Estado da Cultura.
SISEM-SP – Sistema Estadual de Museus de São Paulo.
UPPM – Unidade de Preservação do Patrimônio Museológico.

NOMES DE PROGRAMAS INTERNOS DO NÚCLEO EDUCATIVO DO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA

DENGO – Programa extramuros de atendimento em hospitais e centros para crianças e adolescentes.
IMAGEM, PALAVRA, IDENTIDADE – Programa de formação para professores em parceria com a Pinacoteca do Estado de São Paulo para preparar visitas combinadas às duas instituições.
KIBAABA – Grupo de estudos interno, cujo eixo temático é a diversidade das línguas e culturas africanas.
KUTÚK – Programa de formação para oferecer acessibilidade a pessoas com deficiência.
MUNDO LÍNGUA PALAVRA – Programa de formação para professores que pretendem trazer alunos ao Museu da Língua Portuguesa.
O QUE CONTA MINHA HISTÓRIA? – Programa de Educação Patrimonial com ações no entorno e parcerias com outras instituições.

FIGURAS
(A maior parte das fotografias apresentadas fazem parte do arquivo do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa e do arquivo pessoal da pesquisadora. As exceções estão indicadas nas legendas.)

Figura 01 – Modelo de crachá utilizado entre os anos de 2007 e 2012.
Figura 02 – Modelo teórico da situação pedagógica criada por um programa de Educação em Museus, segundo Allard e Landry (2009: 16).
Figura 03a – Mapa da dissertação, indicando capítulos e palavras-chave.
Figura 03b – Mapeamento das características.
Figura 04a – Quadro sobre Imbricamentos dos Aspectos Verbais e Não Verbais da Linguagem, Semeghini-Siqueira (2015).
Figura 04b – Quadro sobre Atividades Linguístico-discursivas, Epilinguísticas e Metalinguística, Semeghini-Siqueira (2015).
Figura 05 – Fachada da *Estação da Luz* (Ala Leste).
Figura 06 – Mapa de localização com recorte por andar.
Figura 07 – Distribuição dos temas entre os totens no espaço *Palavras Cruzadas*.
Figura 08 – Detalhe da *Árvore de Palavras*.
Figura 09 – *Grande Galeria* e totens do espaço *Palavras Cruzadas*.
Figura 10 – Imagens do espaço *Palavras Cruzadas*.
Figura 11 – Distribuição dos temas entre os totens no espaço *Palavras Cruzadas*.
Figura 12 – Imagens da *Linha do Tempo*.
Figura 13 – *Mapa dos Falares*.
Figura 14 – *Mapa das Famílias Linguísticas*.
Figura 15 – *Beco das Palavras*.
Figura 16 – *Corredor do Restauro*.

Figura 17 – Imagens de projeções da *Praça da Língua*.
Figura 18 – Jogo regionalismos (frente), fragmento do *Caderno "Menas"* (2010).
Figura 19 – Jogo regionalismos (verso), fragmento do *Caderno "Menas"* (2010).
Figura 20 – Contextualização do Jogo Formal/Informal, fragmento do *Caderno "Menas"* (2010).
Figura 21 – Cartas do Jogo Formal/Informal, fragmento do *Caderno "Menas"* (2010).
Figura 22 – Textos de abertura do *Caderno "Oswald: o culpado de tudo"* (2011).
Figura 23 – Páginas seguintes do *Caderno "Oswald: o culpado de tudo"* (2011).
Figura 24 – Algumas imagens de ações extramuros (*Dengo, O que conta minha história e Palavra-bolha no saguão*).
Figura 25 – Retrato de Marieta Baderna e texto disponível no totem Língua de Imigrantes.
Figura 26 – Frente e verso dos cartões usados para o desafio de mímica.
Figura 27 – *Jogo Regionalismos* do *Caderno Menas* (2010).
Figura 28 – Cartões para correlação entre objetos das vitrines e outros, de uso cotidiano.
Figura 29 – Boneca Carajá (à esquerda) e alguns dos cartões usados em atividades com temática indígena: *jogo de memória* e *culinária na ponta da língua*.
Figura 30 – Cartões usados para mostrar etapas das *Transformações das palavras*.
Figura 31 – Cartões usados para as atividades sobre *Orixás e Paralelismo cultural.*
Figura 32 – Alguns dos cartões usados para as atividades sobre *Sincretismo Cultural.*
Figura 33 – *Boneco Pessoinha* – material de apoio utilizado na exposição em homenagem a Fernando Pessoa (2010-2011).
Figura 34 – Algumas peças usadas no *Dominó de palavras*.
Figura 35 – *Dominó de palavras* no tapete (fev. 2012).
Figura 36 – Acolhimento com espelho (2012).
Figura 37 – Atividades com o público espontâneo no espaço expositivo (2012).
Figura 38 – *Bate-bola* no saguão (2012 e 2014).
Figura 39 – Detalhes do boneco do jogo *Bate-bola* (Arquivo NE-MLP).
Figura 40 – Expressão "Queimar o filme".
Figura 41 – Expressão "Dormir no ponto".
Figura 42 – Alguns cartões das *Expressões nordestinas* em contexto (ação de 2017).
Figura 43 – Visita-oficina *Pontos da Luz* (2013 e 2014).
Figura 44 – Algumas imagens da atividade *Caraoquê*, na calçada em frente ao MLP (2013).
Figura 44b – Folder da Família (2008).
Figura 45 – Ações na Estação da Luz: "*Cantação Saudosa São Paulo*" (2014) e "Guarda-chuva de Palavras" (2013)
Figura 46 – Cartões e imagens da intervenção *Bilhetes literários* (2013).
Figura 47 – Barracas Cultura Popular (2013/2015).

Figura 48 – Parede do 2º andar do museu na intervenção *“Deixe sua palavra”* durante a Virada Cultural em maio de 2011.
Figura 49 – Algumas imagens das oficinas sobre *A linguagem dos quadrinhos*.
Figura 50 – Imagens das oficinas *Museu Autor (2013) Museu Autorzinho (2014).*
Figura 51 – Imagens das oficinas e intervenções *Ebó de palavras* (2014).
Figura 52 – Algumas imagens da ação *Bolacha ou Biscoito?* (2014).
Figura 53 – Algumas imagens da ação no saguão *Marias, Amélias e Joanas* (2014).
Figura 54 – Algumas das palavras do painel *Palavra presente* (2014).
Figura 55 – Algumas imagens da ação no saguão com *Emojis* (2015).
Figura 56 – *Dicionário poético*, no saguão da Estação e no hall do 2º andar do museu (2015).
Figura 57 – Imagens de produções do público: À esquerda, verbete do *Dicionário poético* (por Simone Vieira Moraes) e, à direita, detalhe da receita “Arroz à La Lu” (contada pela participante Luciane de Oliveira da Silva em 2015).
Figura 58 – *Palavrachim* (2014).
Figura 59 – *Com quantas línguas se faz uma literatura? (*nov. 2015).
Figura 60 – Intervenção no 2º andar em homenagem ao Aniversário de São Paulo, *São Paulo nas suas palavras* (2015).
Figura 61 – *Fronteira não é barreira* (2015).

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de vínculo empregatício de cada funcionário(a) do museu contatado para a pesquisa.
Gráfico 2 – Número de pessoas consultadas sobre cada ano.
Gráfico 3 – Linguagem e interação.
Gráfico 4 – Distribuição da amostragem de atividades de destaque por período.
Gráfico 5 – Aspectos linguísticos e epilinguísticos mais recorrentes nos processos das atividades do NE-MLP descritas ao longo desta dissertação.
Gráfico 6 – Aspectos linguísticos e epilinguísticos mais recorrentes nos objetivos das atividades do NE-MLP descritas ao longo desta dissertação.

TABELAS

Tabela 01a – Construção do objeto de pesquisa.
Tabela 01b – Resumo das categorias de funcionários do receptivo e termos correlatos.
Tabela 02 – Pesquisas – Nível Doutorado.
Tabela 03 – Pesquisas – Nível Mestrado.
Tabela 04 – Monografias, artigos e outras produções.
Tabela 05 – Mudanças de gestão do MLP.
Tabela 06 – Estrutura: Distribuição dos vídeos da *Grande Galeria*.
Tabela 07 – Estrutura: Horário das sessões do 3º andar.
Tabela 08 – Pesquisa: Primeira triagem dos documentos.

Tabela 09 – Quantidade de educadores representativos sobre cada ano do museu.
Tabela 10 – Quadro geral dos participantes da pesquisa.
Tabela 11 – Anotações a partir dos questionários e entrevistas.
Tabela 12 – Tópicos recorrentes nas entrevistas.
Tabela 13 – Visibilidade do NE-MLP na revisão bibliográfica.
Tabela 14 – Atribuições básicas dos educadores (em 2015).
Tabela 15 – Quadro de algumas das possíveis frentes de atuação.
Tabela 16 – Etapas do processo de formação interna.
Tabela 17 – Horário das visitas agendadas com educador.
Tabela 18 – Horários das visitas ao prédio da *Estação da Luz* (com público espontâneo).
Tabela 19 – Horários das visitas comentadas ao acervo (com público espontâneo).
Tabela 20 – Produção de conteúdo impresso (materiais educativos e outros impressos institucionais produzidos pelos educadores).
Tabela 21 – Produção de conteúdo digital (redes sociais, páginas externas, inserções temporárias no acervo).
Tabela 22 – Identificação de jogos e dinâmicas.
Tabela 23 – Síntese cronológica das características.
Tabela 24 – Tópicos e comentários sobre o documento R551 de 2013.
Tabela 25 – Expressões e placar da atividade *Marias, Amélias e Joanas* (2014).
Tabela 26 – Algumas das palavras criadas e comentadas pelo público na proposta *Palavrachim.*
Tabela 27 – Alguns tópicos que permeiam as 52 atividades descritas.
Tabela 28 – Seleção de respostas aos itens 10 e 11 do questionário.
Tabela 29 – Aspectos linguísticos e epilinguísticos das atividades.
Tabela 30 – Enquadramento das características.
Tabela 31 – Conteúdo dos anexos

Anexos

Anexo 1 – Autorização de usos dos documentos institucionais.
Anexo 2 – Questionário enviado aos educadores.
Anexo 3 – Planilhas das atividades utilizadas (em um mês de 2013).
Anexo 4 – Listagem dos documentos utilizados como referência.
Anexo 5 – Respostas dos educadores às questões 10 e 11 do questionário.
Anexo 6 – Aspectos linguísticos e epilinguísticos por atividade (processos e objetivos).
Anexo 7 – Quadros de síntese dos indícios para a cronologia.
Quadro 01 – Cronologia: Visitas regulares oferecidas pelo NE-MLP.
Quadro 02 – Cronologia: Atendimento ao público espontâneo no espaço expositivo oferecido pelo NE-MLP.
Quadro 03 – Cronologia: Tempo de encontro diário entre todos os membros da equipe NE-MLP (manhã e tarde).

Quadro 04 – Cronologia: Conteúdo digital institucional desenvolvido pelo NE-MLP.
Quadro 05 – Cronologia: Reunião do Educativo (Organização e formação interna de NE-MLP).
Quadro 06 – Cronologia: Organização para estudo e tempo de encontro entre todos os membros da equipe NE-MLP.
Quadro 07 – Cronologia: Atividades e recursos recorrentes no NE-NLP.
Quadro 08 – Cronologia: Participação de membros do NE-MLP em eventos externos de formação.
Quadro 09 – Cronologia: Cursos e oficinas regulares oferecidos pelo NE-MLP.
Quadro 10 – Cronologia: Eventos na Programação cultural do MLP organizados pelo Núcleo Educativo.
Quadro 11– Cronologia: Ações extramuros realizadas pelo NE-MLP.
Quadro 12 – Cronologia: Publicações produzidas pelo NE-MLP para distribuição ao público.

Apresentação – percurso de vida

Sou brasileira, nascida na cidade de Guarulhos, no Estado de São Paulo, em 1975. Em 2001, ingressei na Universidade de Paulo. Hoje posso afirmar que minha passagem pelo Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa (2007-2015) é o marco que me ajudou a perceber e compreender todo meu percurso pessoal e profissional. Isso, porém, não significa que se trate de uma referência idealizada e harmônica. Ao contrário, foi justamente nas tensões e nos desafios enfrentados durante esse período que comecei a repensar minha relação com a escola, com a Academia, com a pesquisa e até com a própria língua portuguesa.

Como filha de pais oriundos da zona rural que tiveram pouco acesso à escola, desde muito cedo vivenciei inúmeras situações de preconceito linguístico, muitas delas com consequências inclusive na formação de minha personalidade de aluna tímida e apática durante toda a vida escolar. Por conta desses primeiros obstáculos, mesmo tendo um aproveitamento satisfatório em termos de notas, durante todo o Ensino Fundamental e Médio, o estudo nunca significou mais do que uma obrigação a ser cumprida para honrar os esforços de meus pais. Eu não tinha nenhum projeto de vida, nem confiava na perspectiva de que algo pudesse realmente mudar a partir da escola. Aliás, em 1991, quando perguntei a uma professora do Ensino Médio o que significava a palavra “Fuvest”, a resposta foi “*não se preocupe, que isso não é pra você...*”. Como sempre, obedeci. Nem considerei a hipótese de cursar uma faculdade, pois eu não sabia da existência de universidades públicas. Minha vida se limitava ao trabalho (e ao desenho nas horas vagas).

Foi um educador voluntário (na Educação Não Formal) que me despertou e de alguma forma “me trouxe ao mundo”: Sr. Tigr Orlow era um ilustrador científico de origem bielorrussa que, aos 80 anos, ainda dava aulas de desenho na garagem de sua casa e me aceitou como aprendiz. Em 10 de agosto de 1996, quando ele me passou a primeira lição, a sala estava lotada e sem nem perceber comecei a ajudá-lo com os menores. Ele pediu a atenção de todo mundo e disse: “Que beleza! A senhorita vai ser professora!” Ali a vida começou a ter algum sentido. Ele era funcionário da Faculdade de Medicina e me orientou sobre a possibilidade de cursar Artes. Infelizmente, ele faleceu em 1999 e não chegou a ver meu ingresso na sua querida USP.

Como precisei frequentar um cursinho pré-universitário, as aulas de literatura se tornaram as preferidas (e por isso Letras era minha segunda opção). Mas a resposta da

Fuvest saiu antes, e quando a Unesp me convocou para o curso de Artes Plásticas, o saudoso professor Heitor Megale já havia me apresentado a noção de "preconceito linguístico". Por ele – e por questões de ordem prática, como a possibilidade de uma bolsa moradia no Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP), condição indispensável para minha permanência no curso – segui no bacharelado e na licenciatura em Português. Ainda assim, confesso: a imagem de ser professora de Língua Portuguesa me soava muito estranha. Com a orientação do Prof. Dr. Heitor Megale e o apoio da Fapesp, fiz a Iniciação Científica no projeto FILOLOGIA BANDEIRANTE em 2002, mas em decorrência de uma série de complicações após a longa greve daquele ano, acabei não levando a pesquisa adiante.

Desde muito tempo, meu gosto por leitura sempre foi bastante eclético, de modo que a curiosidade por teologia e culturas orientais me levou ao bacharelado em Hebraico (2005). Mas também não me via como professora dessa área. Segui trabalhando com revisões textuais, aulas particulares e outros trabalhos (naquela época ainda esperando o momento ideal para poder cursar Artes Visuais).

As experiências nos estágios em escolas públicas não foram muito estimulantes, mas pela necessidade de trabalhar, em 2006, assumi aulas de Língua Portuguesa para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede particular de Taboão da Serra. Hoje tenho a impressão de que não foi exatamente uma escolha. Sentia-me "empurrada" para isso. Era obrigada a seguir uma apostila na sala de aula. Qualquer iniciativa mais lúdica era dificultada no colégio particular onde trabalhei – lá tudo estava totalmente voltado para os exames em massa como ENEM e SARESP. Sem conseguir enxergar outro caminho, eu reproduzia a postura normativa e formalista de meus antigos professores – e claro, me angustiava profundamente com isso.

Em 2007, quando ingressei no curso de formação prévia no Museu da Língua Portuguesa (que era parte do processo seletivo) eu ainda trabalhava naquela escola. Mas logo que comecei no museu, as práticas e estudos cotidianos me renovaram e as divergências com o ambiente escolar ficaram insustentáveis. Ao fechar o semestre, pedi demissão, e passei a dividir meu tempo entre o museu e outros trabalhos ligados à produção textual e, eventualmente, ilustração.

Passei 8 anos explicando que eu não era uma "professora de Língua Portuguesa" e sim uma "educadora de museu". Mas acredito que *todo educador*, independentemente de sua área de atuação, deveria ter acesso às experiências pedagógicas que tive na Educação

Não Formal. Aquela rotina me levou a estudos e descobertas que não vi na faculdade: diversidade e inclusão social, acessibilidade, criatividade, produção textual colaborativa, projetos colaborativos, capacidade de improvisação, afetividade, cultura, entre tantos outros tópicos. Várias vezes pensei em fazer o mestrado sobre algum desses aspectos, mas a rotina de quem trabalha na área cultural não permite disponibilidade de horário.

A maior parte do tempo, trabalhei no atendimento direto ao público em visitas, oficinas e intervenções em outros espaços. Usava dinâmicas, jogos, objetos... Havia inúmeros recursos para sensibilizar as pessoas sobre a temática do acervo. Nos últimos anos, quando passei a ser supervisora e depois assistente de coordenação, minha rotina concentrava-se na formação de novos educadores, no acompanhamento dos projetos e nos cursos para professores, mas sempre que possível continuei participando de atividades diretas com vários tipos de público. Elas continuam fazendo parte da minha "formação continuada", pois me mobilizam repensar a língua a partir do inusitado. Por exemplo, uma atividade recorrente em minhas intervenções no museu era estimular o visitante a apresentar a língua portuguesa que ele via no museu a partir de conexões com um objeto concreto (que podia ser *uma folha de alface, um espanador* ou uma figura qualquer). Ouvir o público me levou a querer registrar essas histórias e compreender melhor as nuances de cada processo. Uma coisa era evidente: muitos chegavam maldizendo a língua portuguesa e saíam dizendo que na verdade o que não gostavam era da "disciplina Língua Portuguesa na escola". Mas eu sempre soube que essa distinção não era algo tão simples.

Assim, para continuar meus registros e pensar sobre eles, fiz duas especializações que eram oferecidas em horários alternativos: uma em Jornalismo Literário (ABJL), com estudos sobre técnicas de literatura aplicadas à narrativa de não ficção, e outra em Sociopsicologia (FESP-SP), na qual estudei a desnaturalização dos discursos a partir do cruzamento das três perspectivas: da Antropologia, da Sociologia e da Psicanálise. Nesta segunda, eu já estava muito envolvida com o tema "livro e leitura" e comecei a esboçar ensaios sobre a leitura ou, mais precisamente, sobre "*a não leitura*" no espaço do museu. Pensei em tentar o Mestrado por esse caminho, mas não havia como me adequar aos horários da USP, nem condições para tentar outra universidade.

Quando comecei a perceber as consequências das mudanças administrativas no museu, eu já alimentava o projeto pessoal de registrar as memórias desse trabalho, mas a rotina não permitia sequer organizar tantas informações.

Em 2012, o Núcleo Educativo sofreu um duro golpe. Com a mudança de gestão (impondo maior carga horária, menor salário e dissolução das condições construídas para oferecer cursos e oficinas, por exemplo), praticamente metade dos educadores se viram obrigados a deixar o museu. Foi mais do que uma violência burocrática. Com a saída de pessoas que tinham mais de 3, 4 e até 5 anos de casa, o entrosamento e outros aspectos das relações pessoais também ficaram abalados. Minha posição de assistente de coordenação ficou mais complicada, afinal, eu era "mediadora" entre as demandas e lamentos de educadores e as demandas e desafios institucionais (que muitas vezes iam em sentido oposto). As relações desgastadas comprometiam até os processos de formação sob minha responsabilidade.

Com a intenção de me organizar para o Mestrado, mais de uma vez solicitei a liberação de um horário para acompanhar aulas na Faculdade de Educação da USP, mas mesmo oferecendo ao museu essa contrapartida (de desenvolver a pesquisa documentando o processo de consolidação do Núcleo Educativo) a resposta foi negativa. Foi assim que, em uma situação limite, às beiras do processo seletivo da Pós-Graduação em 2015, após não ter conseguido sequer uma licença não remunerada para estudar para as provas, pedi demissão do MLP. Fiz a prova em uma situação bastante precária e infelizmente não passei da segunda fase. Como o desemprego inviabilizava o aluguel em São Paulo, mudei-me para o distrito de Caucaia do Alto, na divisa entre os municípios de Cotia e Vargem Grande Paulista, mas mantive contato com alguns integrantes da equipe.

Em outubro de 2015, como reflexo da crise econômica, houve no Núcleo Educativo mais uma mudança drástica: a demissão inesperada (e sem justa causa) de mais alguns educadores antigos. Mais do que nunca, era urgente documentar essa história que já tendia ao esquecimento e isso já me motivava a tentar o Mestrado novamente. Menos de dois meses depois, o incêndio foi um choque para todos. Além do luto pela morte de nosso companheiro de trabalho – Ronaldo Pereira da Cruz, que era o bombeiro civil do museu –, houve um abalo muito profundo na instituição como um todo.

O ingresso na Faculdade de Educação da USP

Ingressei no Programa de Pós-Graduação da FE-USP em agosto de 2016, mas este primeiro semestre foi marcado por tensões pessoais (uma doença grave na família), profissionais (instabilidade financeira no trabalho como educadora autônoma e a pressão pela mudança de área) e acadêmicas (pela dificuldade de tempo para conciliar a

permanência no hospital e as disciplinas). Até então, eu vinha oferecendo oficinas e atividades pontuais em espaços como o Sesc e a Fundação Dorina Nowill para Cegos. Nesse momento, foi fundamental a paciência e apoio da orientadora para que, no semestre seguinte, com a reorganização do projeto, conseguíssemos uma bolsa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) – o que finalmente me permitiu retornar à São Paulo, morando em um pensionato, e a dedicação exclusiva para avançar na pesquisa.

Acompanhei (a distância) o processo de atividades remanescentes do Museu da Língua Portuguesa (nesse caso, refiro-me à continuidade de cursos, ações itinerantes e produção de conteúdo para as redes sociais). Elas persistiram com uma pequena parte da equipe até a total dissolução do Núcleo em janeiro de 2017.

O falecimento repentino de minha mãe, em dezembro de 2017, e o de meu pai, em agosto de 2018, foram abalos que tornaram a conclusão desta pesquisa um desafio extremo. Mas, ao mesmo tempo, o trabalho também me ajudou enfrentar a tristeza, avistando perspectivas em outros aspectos da vida.

Hoje, já de volta à sala de aula, sei que essa experiência profissional permeia minhas escolhas, minha sensibilidade e meu compromisso com a educação. A intenção mais íntima em minha pesquisa foi identificar o que tornava aquelas práticas tão intensas e produtivas, e cabe a todos nós pensar como essas singularidades poderão colaborar com o trabalho de outros educadores que também lidam com a temática língua portuguesa na escola ou fora dela.

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo e exploratório, cuja coleta de dados se deu por meio da análise de documentos[1] digitais institucionais, entrevistas semiestruturadas e questionários. **O objetivo principal é descrever[2] de modo contextualizado o trabalho do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa (NE-MLP)**, **caracterizando as diferentes fases de suas atividades entre 2006 e 2015**.

A opção de desenvolver essa pesquisa com foco área de Educação, Linguagem, e Psicologia – e não na área de Educação em Museus – deve-se ao fato de que esta análise implica a reflexão sobre as características daquelas atividades voltadas à língua portuguesa e a busca de eventuais indícios de singularidades em diferentes momentos. Com este trabalho, espera-se contribuir para que alguns dos processos vivenciados pela **equipe multidisciplinar de 21 educadores do NE-MLP** (**sujeitos desta pesquisa**) possam ser compartilhados com outros educadores que enfrentam desafios similares, relacionados à temática língua, em diferentes espaços.

Um dos desafios ao longo do trabalho foi a seleção de informações em uma base documental ampla, heterogênea e dispersa. Outro, foi a descrição desse museu como contextualização das **atividades linguísticas e epilinguísticas** que são nosso **objeto de pesquisa.** Por isso, o leitor encontrará capítulos dedicados ao quadro teórico, à revisão bibliográfica e à apresentação do museu, antes de conhecer detalhadamente os sujeitos de pesquisa e a rotina do Núcleo – estes apresentados com base no processo de pesquisa, nos Capítulos 4 e 5.

Nossa consciência de que "o analista/pesquisador acaba impondo sua marca ao que analisa" (LOWENTHAL, 1998: 102) tornou a lida com as inconsistências e incompletudes um problema à parte. Em vários momentos, informações relevantes

---

[1] Para facilitar a distinção entre documentos e referências bibliográficas, ao longo desta dissertação, em casos de citações diretas, os documentos institucionais e entrevistas estão grafados em itálico.

[2] Cabe ressaltar que, devido à falta de descrições detalhadas em documentos, nesta pesquisa não foi possível oferecer ao leitor um guia descritivo com o "passo a passo" para a reprodutibilidade de cada proposta. Por isso, limitamo-nos ao detalhamento dos processos e fases em sentido amplo, com base em entrevistas, relatos e inferências. Esperamos que, com a retomada das atividades do Núcleo Educativo do MLP, num futuro próximo, seja possível documentá-las em vídeo, para que essas práticas estejam mais acessíveis aos educadores em geral.

puderam ser confirmadas somente no confronto com relatórios da coordenação – estes, redigidos à época pela assistente que hoje é a pesquisadora. Essa situação inevitavelmente colocou-nos em reflexões similares àquelas apontadas por Paul Ricoeur no texto *O si mesmo como um outro* (RICOEUR, 2014) e por Constanzo Ranci (RANCI, 2005: 58), em *Relações difíceis – a interação entre pesquisadores e atores sociais*, sobretudo no que se refere à "experiência subjetiva do observador identificado plenamente no papel de ator social".

Além disso, em um caso como o nosso, em que a vivência como educadora no mesmo museu permeia o discurso, apoiamo-nos nas reflexões de Jaccoud e Mayer (2008: 263-264) sobre o papel do pesquisador, levando em conta os riscos e vantagens dos modelos de "impregnação" e "interação" entre o observador e o meio pesquisado:

> [...] [No modelo da impregnação] é a participação ou o envolvimento do pesquisador que permite chegar à compreensão da realidade pesquisada. [...] O pesquisador pode dar conta da realidade dos atores, porque ele também tem acesso às suas perspectivas, vivendo as mesmas situações ou os mesmos problemas que eles. [...] No modelo da interação, que se insere em um procedimento construtivista, a pesquisa de campo possibilita dar conta de uma realidade, menos pelo fato de que o pesquisador chega a "sentir" o meio dos atores presentes, do que por ele interagir enquanto ator social. Nessa concepção não só o distanciamento objetivo é impossível, como a manutenção de uma posição de exterioridade pelo observador paralisa a atividade de pesquisa. [...] A subjetividade não mais constitui um obstáculo, e sim uma contribuição.
> (JACCOUD; MAYER, 2008: 263-264)

Todavia, no cuidado de relativizar supostos indícios que em alguma medida "aparentam ser autorreferenciados"[3], buscamos confrontar várias perspectivas. Isso, por sua vez, levou-nos à dificuldade de foco e ao anseio de narrar tudo. A todo momento as tentativas de concisão se revelavam como perdas de informações estruturais que influenciavam na caracterização cronológica das atividades. Diante desses percalços, optamos por oferecer ao leitor, na parte final desta introdução, alguns mapas nos quais indicamos os elementos mencionados em cada capítulo, algumas das características recorrentes e alguns quadros que sintetizam a cronologia expondo mudanças estruturais entre as fases identificadas.

[3] Chamamos de indícios "aparentemente autorreferenciados" aqueles que estão fundamentados em documentos institucionais do museu produzidos no período em que a pesquisadora também era funcionária (e participou de sua elaboração). Nesse caso, entendemos que a autorreferenciação é apenas aparente, pois o olhar afastado de pesquisadora se sobrepõe ao de funcionária.

Por termos a consciência de que este trabalho será lido por pessoas que conheceram o MLP e por pessoas que não tiveram essa oportunidade, optamos por dedicar uma atenção especial à contextualização e às descrições, registrando, quando necessário, considerações sobre algumas palavras que aparecem ao longo dos sete capítulos da dissertação. Pelo mesmo motivo, procuramos sintetizar informações em mapas e quadros, localizados ao final desta introdução e ao final do trabalho, entre os anexos.

Após a apresentação e a introdução geral, no Capítulo 1 (MUSEU, LINGUAGEM E LÍNGUA), expomos o quadro teórico que norteou nosso olhar sobre os documentos, levando em conta alguns tópicos de destaque, como as noções de Museu, Linguagem, Língua e Cultura, além de reflexões sobre o caráter lúdico das atividades.

No Capítulo 2 (REVISÃO BIBLIOGRÁFICA), apresentamos nossas reflexões a partir da revisão bibliográfica sobre o Museu da Língua Portuguesa. Destacamos neste item o confronto entre as perspectivas de pesquisadores que vivenciaram a realidade do Núcleo e outros que restringiram sua análise ao discurso institucional a partir do acervo. Também apontamos entre os destaques artigos nos quais os educadores do museu descrevem suas práticas e refletem sobre elas.

O Capítulo 3 (MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA) é dedicado à apresentação do museu como **contextualização do objeto de pesquisa**, que são as atividades realizadas especificamente por aquele Núcleo Educativo, inserido num museu tão singular. Nele, oferecemos ao leitor algumas considerações sobre a criação e o projeto inicial do Museu da Língua Portuguesa, com apontamentos sobre a apresentação institucional e sobre as implicações decorrentes da Gestão em Parceria Público-Privada, da estrutura física e da localização. Nesse mesmo capítulo procuramos descrever os espaços do museu, já oferendo ao leitor algumas informações sobre como os educadores lidavam com cada um daqueles ambientes. Neste item chamamos a atenção para os **indícios de que este Núcleo Educativo – como tantos outros – não nasceu no mesmo momento que o museu em questão**, pois as propostas metodológicas insinuadas no Plano Museológico em 2005 não condizem com aquelas efetivamente desenvolvidas ao longo dos anos.

No Capítulo 4 (O PROCESSO DE PESQUISA), **detalhamos o processo de pesquisa**. **Refletimos sobre a representatividade dos sujeitos** – **os educadores que criavam e realizavam as atividades que são o foco desta investigação** –, sobre os aspectos sociais e discursivos da memória no *corpus,* e sobre os diferentes processos interativos inerentes às condições de produção de cada um deles (questionários, relatórios,

entrevistas...). Também apontamos neste item os critérios de seleção dos documentos que resultou no seguinte recorte:

Tabela 01a – Construção do objeto de pesquisa		
Recorte/seleção priorizada	**Conjunto dos documentos**	
3 publicações	15 publicações institucionais	
16 educadores (com mais de 4 anos)	Contatos: 34 educadores	24 entrevistas e depoimentos
		23 questionários
77 documentos institucionais	544 documentos internos institucionais (relatórios, planilhas, roteiros)	
Total selecionado: 96 documentos	Total: 606 documentos	
Atividades selecionadas e referidas nesta dissertação: 52	**Referências a atividades no conjunto:** (cerca de 300).	

No Capítulo 5 (NÚCLEO EDUCATIVO DO MLP), **apresentamos em detalhe a rotina do Núcleo Educativo com ênfase na equipe multidisciplinar de educadores** (sujeitos de nossa pesquisa). O objetivo deste capítulo é fornecer informações gerais sobre o cotidiano no MLP para que, no capítulo seguinte, a cronologia e a descrição das atividades possam ser contextualizadas. Descrevemos a divisão do tempo, os tipos de atividades, as atribuições dos educadores e as etapas de sua preparação para o atendimento ao público.

No Capítulo 6 (ATIVIDADES E FASES DO NE-MLP), apresentamos **a descrição de nosso objeto**: um **conjunto de atividades realizadas pelo Núcleo Educativo** do Museu da Língua Portuguesa e outras informações levantadas a partir dos documentos. Na medida do possível, procuramos organizá-las de acordo com a data em que foram realizadas pela primeira vez, visto que algumas permaneceram como práticas constantes até 2015, e outras, não. **Ressaltamos que essa ordem se configura como uma cronologia parcial, limitada a um conjunto de atividades, selecionadas entre centenas.** Nossa intenção é descrever brevemente cada proposta, indicando os documentos de referência para que, no próximo capítulo, seja possível analisar as características em comum e eventuais singularidades.

No Capítulo 7 (ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES), analisaremos se há elementos que possam ser considerados **indícios de singularidades** nas atividades do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa. Para embasar nossa análise, registramos algumas considerações sobre as **noções de atividade epilinguística**, experiência, ludicidade e metacognição, bem como sobre outros fatores que permeiam o trabalho educativo em museus e em outras instituições. Apenas a título de contextualização, a análise inclui: breves aproximações e contrastes com o trabalho dos professores de Língua Portuguesa; apontamentos sobre a relação entre linguagem e interação; e a observação de recursos materiais, estrutura, variedade, quantidade, regularidade e eixos temáticos, entre outros. Procuraremos demonstrar que **os objetivos** e os **processos envolvidos na relação com o acervo** (**ambos voltados para a metacognição**) podem ser apontados como um dos principais elementos de singularidade.

Como a pesquisa se insere na área de Educação, Linguagem e Psicologia, e o museu é um órgão inserido no âmbito Cultural – regido por outras leis e outras práticas –, convém destacar alguns pontos de intersecção entre esses campos: o público escolar que visita aquele espaço, o saberes profissionais envolvidos nas atividades e na formação dos educadores e, especialmente, o contexto social em que o Museu da Língua Portuguesa (doravante MLP) foi criado como um espaço simbólico de valorização da língua materna dos brasileiros.

No que se refere ao aproveitamento escolar dos alunos na área de linguagem, ainda hoje, estamos entre os 12 países com os piores resultados no mundo. De acordo com o relatório do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PISA) de 2015[4], estamos na 65ª posição entre os 70 participantes. No quesito leitura, ainda temos mais alunos no nível mínimo de proficiência do que em qualquer outro nível. O analfabetismo continua sendo uma realidade entre nós, e as inúmeras mazelas das desigualdades sociais se embaraçam mais a cada dia. Nesse mesmo país, vive a maioria dos mais de 250 milhões de falantes de português que estão espalhados pelo mundo[5], considerando os integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (Angola, Brasil, Cabo Verde,

[4] Apontamento comentado por Bárbara Ferreira Santos e Marcelo Ribeiro na página digital da **Revista Exame**, em 06/12/2016, sob o título: "Brasil está entre os piores em ranking mundial de educação". Disponível em: https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-esta-entre-os-8-piores-em-ciencias-em-ranking-de-educacao/#. Acesso em: 15 nov. 2017.

[5] Número baseado no Relatório da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) de 2015. Disponível em: https://www.cplp.org/id-2752.aspx . Acesso em 30 nov. 2017.

Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor Leste) e outras localidades onde os falantes de português se encontram na condição de imigrantes, ou onde a língua portuguesa está presente no cotidiano, independentemente dos trâmites e convenções da CPLP (como Goa, Macau e Miami, por exemplo).

Em março de 2006, quando foi aberto ao público, o MLP foi reconhecido como o primeiro museu[6] dedicado à língua portuguesa. Apesar de haver outras iniciativas correlatas – como o *Museu da Língua Africâner / Afrikaanse Taal Museum*, fundado em 1975, na África do Sul, e o *Museu das Línguas*, fundado em 2013, na França – são instituições com objetivos e estruturas tecnológicas bem diferentes.

Localizado no prédio centenário da *Estação da Luz*, o Museu da Língua Portuguesa é uma instituição pública, vinculada à Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, gerenciado por uma Organização Social, ou seja, trata-se de uma Parceria Público-Privada (PPP).

Desde sua inauguração, o MLP é famoso por usar uma estrutura multimidiática para expor a língua como um patrimônio imaterial. Tal expografia, apoiada em tecnologias digitais, permite que se leve em conta nuances da oralidade e os aspectos não verbais. Essa estrutura também deixa no ar uma questão que parece ser paradoxal: se este museu é divulgado como "interativo e autoexplicativo", como tem sido caracterizado o trabalho dos educadores nesse ambiente?

Procuramos a resposta na produção acadêmica, mas **as referências ao Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa (NE-MLP) são raras e, entre elas, há evidências de distorções e equívocos que acabam se reproduzindo na dinâmica das citações**. Isso acontece, por exemplo, a partir do texto de Martins (2013: 47) que, na boa intenção de descrever o "perfil do educador MLP" e a estrutura geral da formação interna, toma como base para sua análise outra categoria funcional. Por isso, seu quadro expositivo acaba por descrever, inadequadamente, sob o título de "educadores", a estrutura dos "orientadores de exposição temporária"[7] (funcionários terceirizados, em regime de

[6] Para mais informações, ver as páginas virtuais do Museu da Língua Africâner / *Afrikaanse Taal Museum* (http://www.taalmuseum.co.za/. Acesso em: 20 out. 2017), fundado em 1975, na África do Sul, e do Museu das Línguas, fundado em 2013, na França (http://www.mundolingua.org/. Acesso em: 20 out. 2017). Além disso, a tese de Cervo (2012), indicada entre nossas referências bibliográficas, apresenta reflexões sobre os desafios dessas iniciativas, inclusive problematizando o modo como o MLP enuncia a noção de patrimonialização.

[7] A partir de 2008 o Núcleo Educativo passou a incorporar também os funcionários do receptivo (orientadores de público e orientadores de exposição). Na abertura do Capítulo 4 há uma explanação sobre esses diferentes perfis e papéis funcionais.

contratação precária, geralmente com curso superior incompleto e formação interna restrita ao tema da exposição). **Os educadores** – todos graduados e/ou pós-graduados em diferentes áreas – eram funcionários efetivos do museu e, no ano da publicação de Martins (2013), havia vários com mais de 5 anos de casa.

Para evidenciar a diferença entre esses perfis e os usos de algumas palavras recorrentes na dissertação, o quadro a seguir expõe resumidamente as categorias de trabalho no contexto do Museu da Língua Portuguesa.

Tabela 01b – Resumo das categorias de funcionários do receptivo e termos correlatos.	
Categoria/termo	**Descrição resumida**
Educador(a)	Sujeitos de nossa pesquisa – são os responsáveis por atividades pedagógicas, como: conduzir visitas agendadas, produzir conteúdo para materiais impressos e redes sociais, ministrar cursos, oficinas e atendimentos ao público espontâneo para esclarecimentos sobre o acervo. Os educadores são funcionários efetivos do MLP, com graduação e/ou pós-graduação completa (em várias áreas das Ciências Humanas). Alguns desses funcionários, paralelamente, também trabalhavam como "professores" em escolas. Para evitar dúvidas sobre esses diferentes papéis, nesta dissertação, usaremos o termo "educador" como referência ao profissional do museu e "professor" para o profissional da escola.
Orientador(a) de público	São funcionários efetivos, responsáveis por organizar o fluxo de público, recebendo e dividindo os grupos na entrada e cuidando das informações gerais em cada andar (acessos, localização, regras, senhas, horários). Nessa categoria, há funcionários com diferentes níveis de formação – alguns com Ensino Médio completo outros com Graduação completa ou em andamento (em áreas como Turismo e Logística, entre outras).
Orientador(a) de exposição	Funcionário terceirizado (temporário), geralmente um estudante universitário, que não conduz visitas, nem participa das produções de conteúdo. A cada exposição há uma nova equipe que recebe uma formação breve e específica para um atendimento local, restrito ao tema da exposição temporária. Esses jovens profissionais são orientados a chamar os educadores em caso de dúvidas referentes ao acervo e auxiliar os orientadores de público na organização do fluxo na área da exposição.
Termos correlatos que não configuram categoria de funcionários do MLP[8]	
Ainda que a noção de Educação seja tomada aqui em sentido amplo e a atitude educadora possa partir de qualquer pessoa ou profissional em diferentes contextos, esclarecemos que, nesta dissertação, algumas palavras correlatas, além de não se adequarem aos nossos sujeitos de pesquisa, no texto assumem sentidos bastante específicos, como apontamos a seguir:	
Professor(a)	A palavra "professor(a)", nesta dissertação, refere-se exclusivamente ao profissional da educação que leciona no ambiente escolar e, eventualmente, acompanha o grupo de

[8] Os termos "professor", "mediador", "monitor" e "guia" não são categorias de enquadramento para registro de funcionários do Museu da Língua Portuguesa. A referência nesse quadro foi feita apenas evitar possíveis dúvidas do leitor.

	estudantes em eventos e visitas ao museu. Esses profissionais também frequentavam cursos e oficinas criadas especificamente para eles. Vale registrar que essas atividades do museu eram frequentadas por professores de todas as áreas do conhecimento (e não somente por professores de Língua Portuguesa).
Mediador(a)	Em vários textos (discursos) da área de Educação em Museus é recorrente o termo "mediador" (especialmente entre os museus de arte e outros em que o objeto mediado é externo ao sujeito). Devido às áreas de formação e a eventuais experiências anteriores, muitas vezes os educadores do MLP se referem ao seu trabalho com esse termo – embora essa não fosse uma categoria registrada oficialmente entre os funcionários. Portanto, nesta dissertação, é possível que o termo apareça como equivalente da categoria "educador".
Monitor	A palavra "monitor" foi utilizada no primeiro ano do museu para indicar os mesmos profissionais que conduziam as visitas, à época contratados como profissionais autônomos (por isso permeia alguns documentos), mas, por demanda da própria equipe, foi substituída pela palavra "educador" – esse processo está registrado no Capítulo 4, com trechos de entrevistas e outros documentos. De acordo com a entrevista E01, por exemplo, o termo "monitor" sugeria uma postura menos ativa (limitada à observação ou ao entretenimento – sem haver necessariamente proposta pedagógica).
Guia	"Guia" é um termo utilizado para designar profissionais de turismo de empresas externas ao MLP que visitam vários museus em roteiros pré-estabelecidos. Embora o MLP jamais tenha oferecido "guias" ao público, por força do senso comum, a palavra guia é o termo que o visitante costuma usar para se referir de modo geral a qualquer funcionário que o atende. Nesta dissertação, para evitar dúvidas, procuraremos esclarecer entre parênteses a qual categoria o relato se refere.

Para observar essa complexidade, no embrião de nosso projeto, pretendíamos utilizar recursos da pesquisa etnográfica e registros em vídeo (de um curto recorte temporal) para, a partir deles, identificar nuances da rotina da equipe multidisciplinar de educadores do NE-MLP (profissionais de Artes, Filosofia, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Sociologia, Turismo, entre outras), que realizavam o atendimento direto para estimular a experiência do visitante no acervo. Cada um deles contribuía na produção colaborativa de conteúdos, de jogos[9], de atividades e de materiais de mediação, compartilhando e

[9] Com base no reconhecimento da imprecisão do conceito de *jogo* – assunto apontado no quadro teórico nesta dissertação –, eventualmente adotaremos o termo em sentido amplo (modo como ele apareceu em entrevistas e questionários). Porém, pede-se que em geral a palavra "jogo" seja lida como "situações lúdicas e reflexivas – expressão que busca abarcar dinâmicas, iniciativas, propostas, atitudes, interações recorrentes e objetos utilizados pelos educadores em seu trabalho.

reconstruindo continuamente sua perspectiva sobre a língua portuguesa e sobre a diversidade cultural brasileira.

Infelizmente, essa alternativa metodológica precisou ser descartada devido ao incêndio que destruiu o prédio em 2015 e suspendeu as atividades com o público no local. Por outro lado, a tragédia do incêndio tornou premente a necessidade de uma apresentação mais detalhada desse Núcleo Educativo, pois as atividades entre os anos de 2006 e 2015 foram registradas apenas em documentos esparsos.

Como ex-funcionária, vivenciamos este percurso. Sabemos que houve diferentes fases de construção e consolidação de uma metodologia (para a qual jamais houve tempo e condições propícias à sistematização). Para que o leitor tenha uma ideia das transformações, no início, o educador MLP era um prestador de *serviço autônomo* (sem qualquer garantia trabalhista) e, por não haver verba ou estrutura para o Núcleo, durante muito tempo os únicos recursos materiais de que dispunha para realizar o seu trabalho eram o *acervo* do museu e *seu próprio crachá*:

Figura 01: Modelo de crachá utilizado
entre os anos de 2007 e 2012. (Foto: Arquivo pessoal).]

Em contraste, os documentos recentes apontam *uma consciência sobre a profissionalização*, o *uso recorrente de mais de 55 objetos (e jogos) educativos, além de dezenas de dinâmicas e intervenções lúdicas,* inclusive, com *ações em espaços públicos (externos)* como a área de acesso à estação de trem.

Recorrendo ao crachá, ou mesmo à estampa na camiseta do uniforme, os educadores realizavam com o público dinâmicas de leitura de imagem (do logotipo do museu). A partir de interpretações que circulavam entre um “universo” e uma “digital”, os

visitantes eram convidados a pensar qual das palavras mais bem sintetizavam o que é uma língua materna. A conversa seguia até que se chegasse às noções de coletividade, universalidade e, ao mesmo tempo, identidade, subjetividade, intimidade.

O crachá também era uma ferramenta de apoio, com base na qual os educadores garantiam a precisão das informações operacionais (horários, sequência dos vídeos, telefone para agendamento, site) e, acima de tudo, apresentavam-se aos visitantes como "pessoas", que viviam a experiência da linguagem não somente na condição de funcionários. Ora o aspecto explorado era uma característica de personalidade, ora era uma história familiar, um gosto pessoal, ou qualquer coisa que servisse para "puxar a conversa" – pois era "o diálogo em Português Brasileiro[10]" que garantia a sustentação da visita. O destaque sobre a dialogia (FREIRE, 2008; BAKHTIN,1997; CASTILHO, 2006, 2010, 2012;) é decisivo, pois essas conversas eram muitas vezes instigantes, afáveis, divertidas, mas também com muita frequência desencadeavam desabafos sobre inseguranças, estereótipos e preconceitos de toda ordem. Enfim, propiciavam os mais diversos retratos da desigualdade social.

Apenas a título de ilustração dessa desigualdade em números, em 2006 – ano de inauguração do Museu da Língua Portuguesa – o relatório do PISA[11] apontava que 28% dos alunos brasileiros estavam abaixo do nível mínimo esperado para o letramento em leitura e apenas 1% apresentavam um desempenho plenamente satisfatório (nível 5). Pode-se dizer que o investimento na criação do museu e na sua divulgação foi uma estratégia política e social de valorização não somente da língua e da cultura, mas do acesso à Cultura Letrada.

Não temos condições de fornecer indicadores de uma possível contribuição do MLP para os avanços parcos nesses levantamentos sobre avaliação educacional. Podemos, porém, reconhecer que essa realidade revela muitos desafios também enfrentados no

[10] No levantamento bibliográfico encontramos pesquisas, como a de Silva Sobrinho (2009), que discorrem criticamente sobre a flutuação dos nomes da língua no acervo do MLP (*língua portuguesa, português, português do Brasil e português brasileiro)*, e os mitos de unidade subjacentes a tais escolhas. Desde já ressaltamos que, mesmo havendo essa flutuação terminológica também nas atividades realizadas pelo Núcleo Educativo, todas devem ser entendidas como uma a reflexão sobre o Português Brasileiro, com base nas pesquisas de Castilho (2006, 2010, 2012), Perini (2001) e Ilari (2014) e, especialmente, em Bagno (2015), que era a referência mais reconhecida entre os educadores, em função de uma publicação de fácil acesso.

[11]Dados divulgados pelo portal INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos) na página 61 do relatório PISA 2006 e no arquivo PISA 2015. Disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil. Acesso em: 15 nov. 2017.

museu. Por isso, para introduzir nosso trabalho no contexto dos desafios da Educação no Brasil, nossa primeira preocupação é deixar claro que **não pretendemos contrapor museu e escola como espaços de polarização** no que se refere a práticas, interesses e responsabilidades. Se eventualmente apontarmos algum contraste, é por querermos **defender a perspectiva de que um Sistema Educacional é composto por vários seguimentos da sociedade**. Nesse caso, trazer a público o *modus operandi* de uma instituição como o Museu da Língua Portuguesa, em cuja reconstrução nesse momento (2018) são investidos 64 milhões de reais, é um compromisso com o caráter público desse equipamento cultural e pode ser uma contribuição significativa para a formação de educadores que, em outros contextos, também precisam se desdobrar para fazer o máximo com muito pouco, muitas vezes sem ter recebido na faculdade a orientação sobre as nuances do trabalho educativo num contexto tão conturbado, com sucessivas mudanças tecnológicas, culturais e sociais.

É notório que quaisquer atividades educativas de alguma forma relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa podem assumir expectativas, formas, objetivos e resultados muito diferentes quando acontecem fora do ambiente escolar. **O que pretendemos descrever nesta pesquisa é apenas uma pequena amostra, entre muitas possibilidades.**

Se hoje os níveis de letramento da população brasileira estão aquém do mínimo desejável, o desafio de reverter esse quadro não pode ser uma tarefa restrita aos professores da Educação Básica. Boa parte da mudança passa por questões ligadas à cidadania, à conscientização sobre a diversidade e os direitos culturais, bem como sobre uma série de outros assuntos que extrapolam o alcance da escola. O preconceito é um fator que nitidamente interfere nos processos educativos. Em suas diversas faces (linguístico, cultural, social...) o preconceito impõe insegurança, resistência ao novo, estagnação, alienação.

O Museu da Língua Portuguesa – que também tinha seus problemas e desafios internos, sendo alvo de inúmeras críticas – em muito pouco tempo tornou-se o segundo museu mais visitado do Brasil. Grande parte de seu sucesso pode ser atribuído à escolha curatorial de apresentar seu objeto por um viés mais dinâmico (devido aos suportes tecnológicos) e fortemente marcado pela afetividade, ao explicitar o idioma como fator identitário. Como já indicamos em nota anterior, a maneira como foi construído esse discurso sobre identidade a partir de uma suposta “unidade linguística” também foi alvo de

análises e críticas, tanto da Academia, quanto dos próprios educadores. Como destaque entre as reflexões a esse respeito, citamos os trabalhos de Silva Sobrinho (2008, 2009, 2011, 2013 e 2015) indicados entre nossas referências, bem como trechos de entrevistas e outros documentos que detalharemos mais adiante.

Nesse contexto, convém lembrar que estudos recentes sobre a Educação em Museus, nas palavras de Allard e Landry:

> [...] revelam um conceito de museu baseado não mais em sua função expositiva, e sim naquela comunicativa, na qual **o visitante se torna, de algum modo, um dos principais elementos do museu. Ele não pode mais ser considerado como um cliente, e sim como um participante.** [...]
> (ALLARD; LANDRY, 2009: 23) [grifo nosso]

No caso do MLP, o primeiro museu do mundo a ter como objeto uma língua materna (um fenômeno complexo e internalizado, que compõe a identidade tanto do visitante quanto do educador), defrontamo-nos também com um conjunto de elementos que ao mesmo tempo o distinguem e o inserem no diálogo com o mundo escolar, a começar pela relação controversa estabelecida com o nome da disciplina Língua Portuguesa.

Note-se ainda que, quando falamos de Educação em Museus, vale lembrar, existem circunstâncias sociais específicas que podem auxiliar ou impedir a aproximação do público. Por exemplo, no ensino formal, a disciplina “Artes” já é vista como um esp aço relativamente “libertário” e os termos utilizados em sala coincidem com aqueles que o público encontra em galerias e em exposições. O mesmo costuma acontecer com os Museus de Ciências e com os museus históricos, onde, ainda que a experiência e o experimento sejam mais intensos, os termos técnicos da área persistem.

Já no caso da temática Língua Portuguesa, apesar de esforços de atualização na formação de professores, o que se notava na maioria dos grupos que visitavam o museu era um abismo até entre as referências metalinguísticas introduzidas na “disciplina Língua Portuguesa” e o que era comunicado no contato com as exposições ou nas interações em atividades linguísticas e epilinguísticas (FRANCHI, 1988, 1992 e 2006; SEMEGHINI-SIQUEIRA; BEZERRA, 2015). Estabelecer o diálogo em meio a esse contraste, era um desafio para todos e, também por isso, o enfoque educativo estava intrinsecamente relacionado ao comunicacional, sem fronteiras explícitas.

Portanto, quando se compara o MLP e outros museus, a “excepcionalidade” do objeto se desdobra na diversidade[12] e na postura do público em relação ao acervo e, consequentemente, nas relações estabelecidas entre o educador e o visitante. Há pesquisas de público que apontam, por exemplo, a discrepância entre o perfil do público da Pinacoteca do Estado de São Paulo (um museu de artes tradicional localizado fisicamente em frente ao MLP) e o perfil das pessoas atendidas pelo Museu da Língua Portuguesa. Além de os indicadores apontarem no primeiro a predominância de adultos escolarizados, com ensino superior e pós-graduação, há também estudos sobre como a imponência do prédio de Ramos de Azevedo se torna um obstáculo simbólico, quando comparado com a centenária *Estação da Luz* (que continua como parada ferroviária em uso irrestrito, acessível para toda a população).

É nesse contexto que inserimos a noção de “singularidade” (ABBAGNANO, 2007: 904) que pretendemos investigar pautando-nos pelo “paradigma indiciário” (GINSBURG, 1989). Entendemos que nesse método de pesquisa não estamos lidando com provas irrefutáveis – ao contrário, expomo-nos aos riscos inerentes aos documentos institucionais e aos lapsos subjetivos das memórias discursivas dos envolvidos (inclusive, a nossa), de modo que mais adiante, ao discutir o método de pesquisa, apontaremos nossas ressalvas e cuidados com base nos aspectos sociais e discursivos da memória (HALBWACHS, 1990; BARTLETT,1977; BOSI, 1994 e 2003; BRAGA; SMOLKA, 2010);

A partir dessas colocações iniciais, esperamos que o leitor compreenda que, embora nos apoiemos em referências sobre a Educação em Museus e a Educação Patrimonial (MARANDINO, ALMEIDA; VALENTE, 2009; MARTINS, 2011 e 2013, WENGER, 1998; BAILEY, 2003, MARANDINO, 2016, GRINSPUM, 2000; entre outros) e sobre a Educação Não Formal ou Não Escolar (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001; PARK; FERNANDES, 2005; GOHN, 2009; TRILLA, 2008; e outros) **não temos as pretensão de enquadrar o trabalho do Núcleo Educativo em uma classificação definitiva**, pois o MLP difere de outros museus em muitos aspectos, mas ao mesmo tempo, como qualquer museu, tem os seus graus de formalidade e seu modo de dialogar com o público escolar.

Especialmente sobre os públicos, cabe registrar que, de acordo com o Observatório de Museus e Centros Culturais (OMCC), em São Paulo e no Rio de Janeiro, as tendências

[12] Sobre isso destacamos o seguinte trabalho: FRÚGOLI Jr., Heitor& SKLAIR, Jéssica. O bairro da Luz em São Paulo: questões antropológicas sobre o fenômeno da *gentrification***. Cuadernos de Antropología Social.** ISSN 0327-3773 (impresso)/ 1850-275X (*on line*). N. 30, p. 119-136**.** Filo: UBA, 2009.

de perfil delineiam o público “frequentador de museu” como “adultos com idade entre 20 e 59 anos”, geralmente com maior nível de renda e escolaridade (*Apud* MARTINS, 2013: 22), mas sabe-se que a demanda organizada do público escolar existe desde o século XIX, embora no Brasil tenha se tornado mais presente somente após a década de 1960 (MARTINS, 2013: 22). No caso do MLP, seja em razão da alusão à disciplina Língua Portuguesa ou do forte apelo midiático e espetacular, a maior parte dos agendamentos (com ou sem atendimento de educadores do MLP) correspondia ao público escolar a partir do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ainda assim, devido à estrutura da visita e à grande quantidade de texto no acervo, nos agendamentos, priorizava-se o público alfabetizado (embora houvesse casos excepcionais de atendimentos de crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

Na tentativa de situar o leitor acerca das distinções acima citadas, partiremos de um modelo adotado por pesquisadores da área de Educação em Museus e problematizado por Allard e Landry (2009:15-26), em sua pesquisa sobre o Estado da Arte sobre a Educação em Museus no Canadá, e das colocações de Martins (2011 e 2013), sobre as especificidades das demandas desses espaços no Brasil e mais precisamente no universo dos museus de São Paulo e Rio de Janeiro.

Após um levantamento extenso, o modelo geral identificou este âmbito da Educação como um processo fundado em 3 componentes: agente (intérprete), sujeito (visitante) e objeto (temática). Esses componentes estabelecem relações de apropriação (entre o

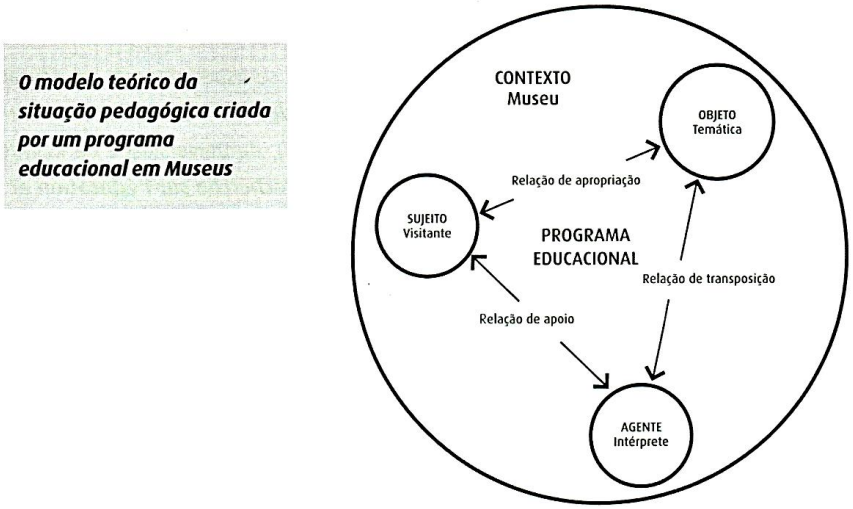


Figura 02 – Modelo teórico da situação pedagógica criada por um programa de Educação em Museus, segundo Allard e Landry (2009:16).

visitante e o objeto), de transposição (entre o agente e o objeto) e de apoio (entre o agente e o sujeito), conforme a seguinte ilustração:

Os autores comentam que talvez a causa de as pesquisas darem maior atenção ao objeto e ao sujeito esteja no fato de que o papel de intérprete (que aqui chamaremos de educador) é entendido com mais facilidade pelos estudiosos, restando somente acompanhar eventuais evoluções desse papel já consolidado na profissionalização. Essa realidade parece ser similar no caso dos museus brasileiros, e consideramos que seja relevante destacar a ressalva feita pelos autores:

> [...] esse papel é bem mais complexo do que o simples "guia" especialmente porque, sob a influência de pressões externas ou internas, o número de visitantes e seu grau de satisfação aparecem como parâmetros essenciais no julgamento da qualidade e da influência das instituições culturais.
> (ALLARD; LANDRY, 2009:19)

A explicitação de algumas diferenças em relação à realidade escolar (como o fato de que o museu é um espaço no qual o encontro entre educador e educando é "eventual", "descontraído" e geralmente "único") é, então, fundamental para que o leitor compreenda a dinâmica desse tipo de trabalho educativo, bem como os processos de avaliação das atividades.

Nas entrelinhas de nossa intenção de pesquisa nos deparamos com algumas questões: "o que muda quando o resultado desse encontro se reflete na avaliação da própria instituição (não na avaliação do educando)? Como se dá a construção da identidade profissional desse sujeito que exerce um trabalho que é educativo, mas não tem a dimensão da continuidade? Como essas circunstâncias tão específicas podem desencadear processos mais (ou menos) produtivos no que se refere às metas delineadas para a Educação no Brasil?

Se não temos condições de enfrentar essas questões mais complexas neste momento, pois falta-nos o tempo necessário para investigar as sutilezas em tão diferentes contextos, deixamos registrada a impressão de que elas também poderiam trazer à tona elementos relevantes que muitas vezes são ignorados em decretos e medidas institucionais. De fato, inúmeras seriam as questões, entretanto, por meio do "paradigma indiciário" (GINSBURG, 1989), ou seja, pela observação de detalhes nem sempre apontados em modelos sobre a Educação em Museus, mas que estão presentes na rotina e nas relações mais cotidianas, procuraremos indícios e possibilidades de resposta para a

seguinte **pergunta**: ***quais as características das atividades do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa, em diferentes fases, até a data do incêndio?***

Mapa da dissertação

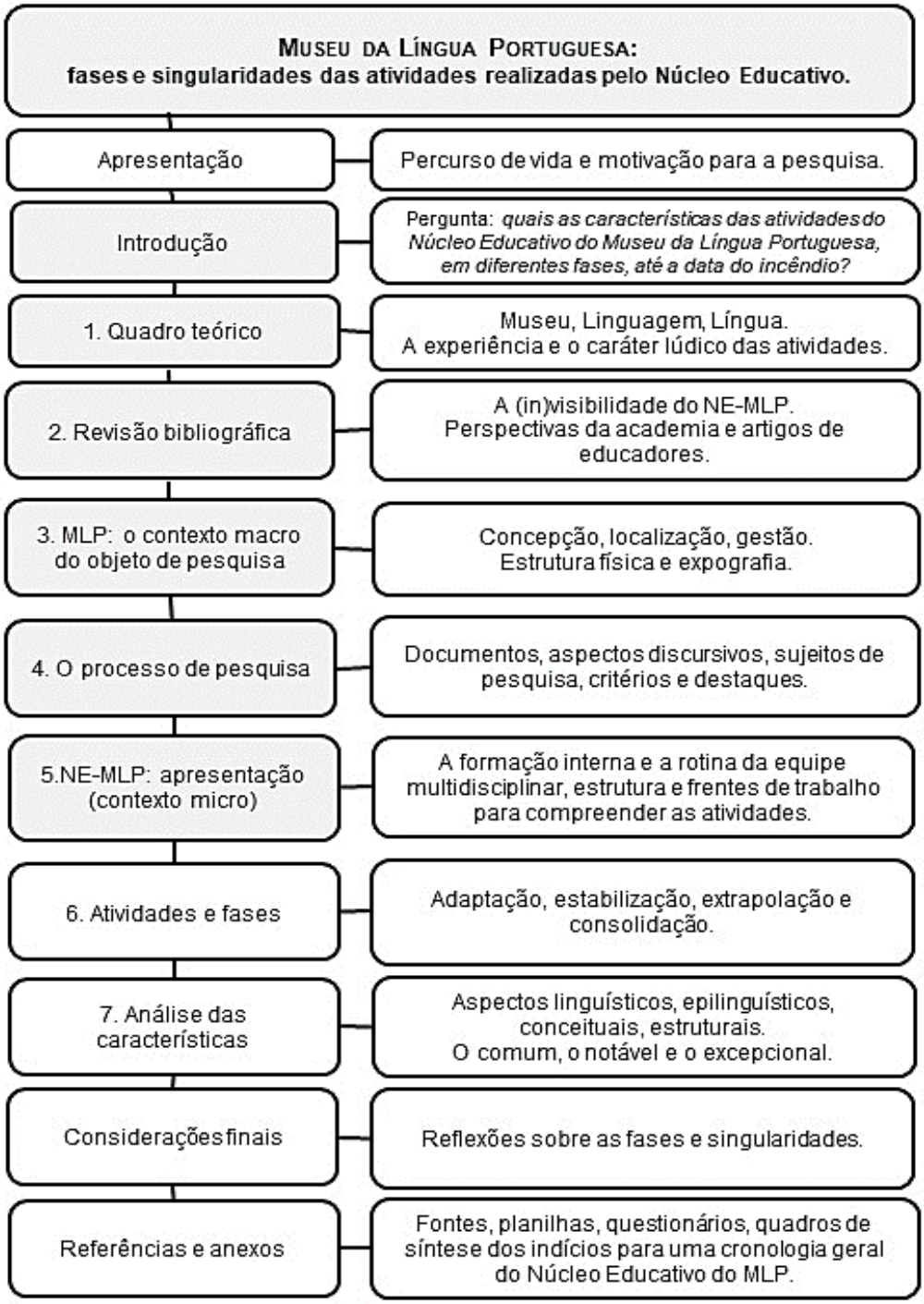


Figura 03a – Mapa da dissertação com indicação de capítulos e palavras-chave

Mapa das características

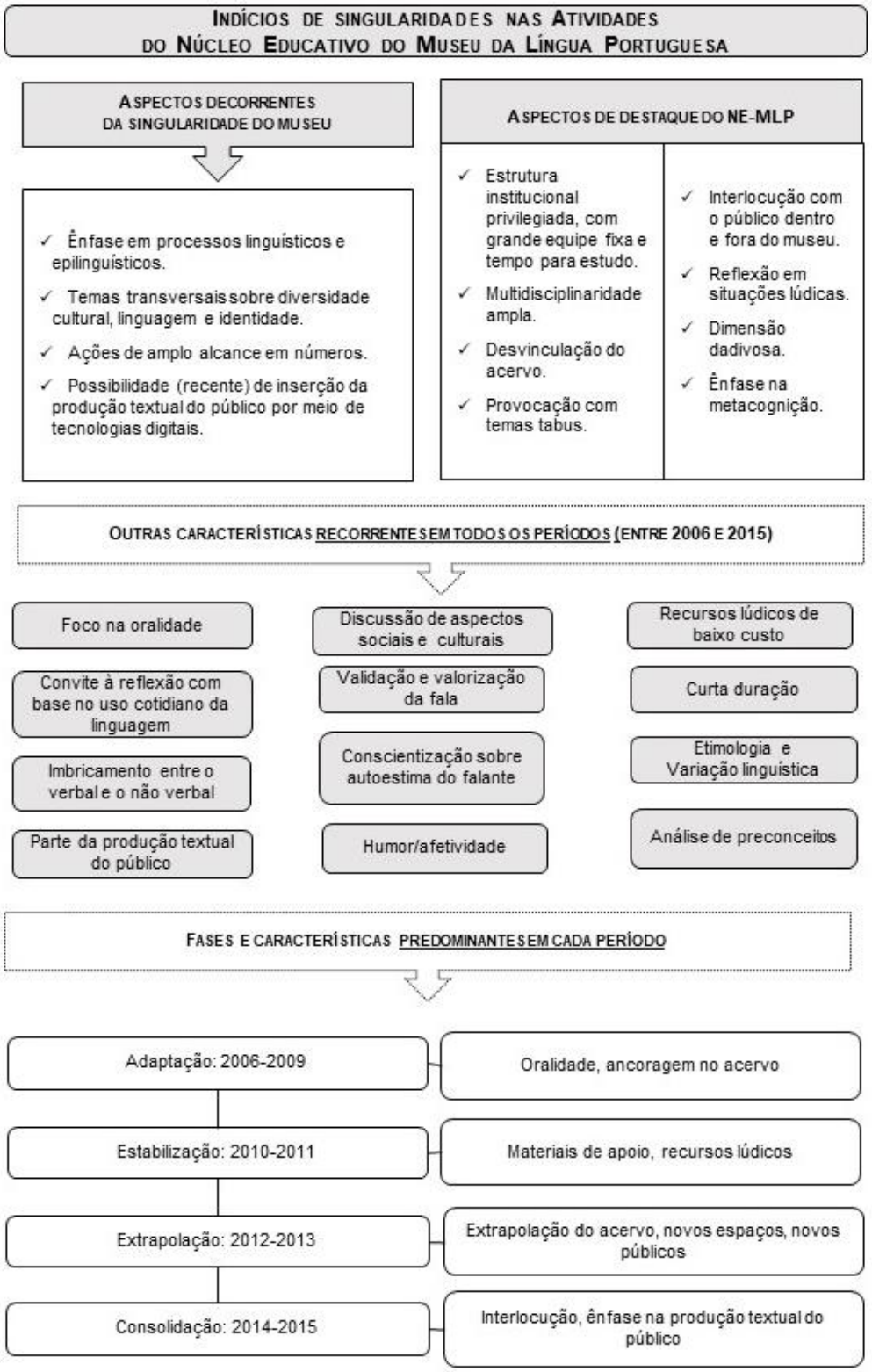


Figura 03b – Mapeamento das características das atividades identificadas ao longo da pesquisa

CAPÍTULO 1 – MUSEU, LINGUAGEM E LÍNGUA: quadro teórico

Neste capítulo, apresentaremos algumas das referências teóricas que norteiam a escrita desta dissertação. Como os sujeitos de pesquisa e suas respectivas práticas estão inseridos em um *museu* dedicado à *língua portuguesa*, começamos por explicitar como esses termos estão sendo compreendidos por nós. Partimos do reconhecimento de que houve resistência no reconhecimento daquele espaço como um "museu". Depois, discorremos sobre como sua estrutura física reflete o imbricamento de linguagens verbais e não verbais na representação da língua como um objeto cultural – elemento fundamental para a análise das atividades. Finalizamos o capítulo com as referências teóricas sobre as quais apoiamo-nos para definir a noção de língua que os educadores do museu procuravam defender e difundir em seu trabalho.

1.1. Museu

A noção de "museu" mudou consideravelmente ao longo do tempo, tendo suas origens ligadas à ideia de um espaço sagrado dedicado às musas, que por sua vez tinham a função de guardar as ciências, as artes e os tesouros da cultura. De acordo com Martins (2013: 12), entre os relatos mais antigos sobre este tipo de instituição, há referências ao *Mouseion* de Alexandria – século III a. C.

Comentaremos mais adiante, que o nome "Museu da Língua Portuguesa" não foi a primeira opção e há autores, como Meneses (2007), que questionaram esse enquadramento na ocasião. Na própria relação com o público, há uma série de memórias discursivas atuando sobre o reconhecimento daquele espaço como um museu e a legislação sobre o tema também tem sofrido transformações para atender às demandas da contemporaneidade. Como referência sobre a definição de museus e sobre esse contínuo processo de transformação conceitual, apoiamo-nos em dois textos relacionados à regulamentação dos museus no Brasil.

O primeiro é a definição adotada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) na reunião de 2006:

> Museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que **adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade** e de seu meio ambiente com fins educacionais e de deleite.
> (*Apud* MARTINS, 2013: 12) [grifo nosso]

O segundo é um trecho da Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus, de acordo com o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM):

> Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que **conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem**, para **fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo**, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.[13]
> (IBRAM, Lei nº 11.904/2009) [grifo nosso]

Reconhecemos que há controvérsias para o enquadramento do Museu da Língua Portuguesa se seguirmos estritamente as duas definições acima (principalmente porque faltava a ele um setor de pesquisa, e a seu objeto não cabem as noções de preservação e conservação). Já para o designer norte-americano Ralph Appelbaum (2006), um dos responsáveis pela concepção do projeto, não havia nenhum problema em enfatizar o turismo e o lazer.

No entanto, por saber que no MLP acontecia mais do que visitas "protocolares" ou "contemplativas", nossa percepção é de que o eixo no qual essa instituição e outros museus recentes estão realmente ancorados é o da comunicação aliada à educação, afinal, como já mencionamos ao apoiarmo-nos em Allard e Landry (2009) como referência para Educação nessa área:

> [na função comunicativa] o visitante se torna, de algum modo, um dos principais elementos do museu. Ele não pode mais ser considerado como um cliente, e sim como um participante. [...]
> (ALLARD; LANDRY, 2009: 23)

E, como veremos a seguir, todo o trabalho do Núcleo Educativo do MLP era voltado para despertar no visitante uma postura de real interação.

[13] Estatuto de museus, acatado pelo IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm . Acesso em: 06 nov. 2017.

1.2. Linguagem

O elemento distintivo mais reconhecido do Museu da Língua Portuguesa é a estrutura multimídia que dá suporte ao acervo. É importante registrarmos que com muita frequência ouvíamos discursos que confundiam o suporte tecnológico e o acervo (discursos em palavras e imagens). A proposta curatorial do espaço como um ambiente escuro, com sons em alto volume e informações paralelas, tem ênfase nas emoções e na sensorialidade para públicos diversos. Se por um lado, havia uma dificuldade de concentração em meio a tantos estímulos sonoros e visuais, por outro lado, esses recursos também possibilitavam uma abrangência maior do fenômeno *língua,* pois expunham a "multimodalidade constitutiva da linguagem" (que é cada vez mais intensa nas interações híbridas da contemporaneidade), como aponta Semeghini-Siqueira (2013) ao comentar essa relação que se dá desde a infância:

> Na maioria das brincadeiras com crianças, a **linguagem verbal** (o termo verbal, do latim *verbum*, significa palavra, matéria-prima dos textos construídos ao falar, ouvir, ler e escrever) e a **linguagem não verbal** (constituída por desenhos, pinturas, gestos, movimentos, músicas.) **se entrelaçam.** Simultaneamente, lemos: palavras/textos, formas, volumes, planos, cores, luzes, elementos gráficos, setas, movimentos, sons, olhares, gestos, acontecimentos. Lemos o mundo. Utilizamos nosso universo interior perceptivo, afetivo e cognitivo-ideológico a fim de que se processe a leitura por meio do diálogo entre nós e o objeto lido. É preciso ressaltar, também, que uma concepção interacional e sociodiscursiva da linguagem está subjacente às questões discutidas nesta investigação. Para Bakhtin (1981, p. 123): "**A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua**". O foco é dirigido aos usuários da língua, a ação dos interlocutores para a produção de sentido.
> (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2013: 27) [grifo nosso]

O quadro de Semeghini-Siqueira (2015), exposto a seguir, traça um panorama [inevitavelmente sempre provisório] dessas conexões que estão em transformação constante:

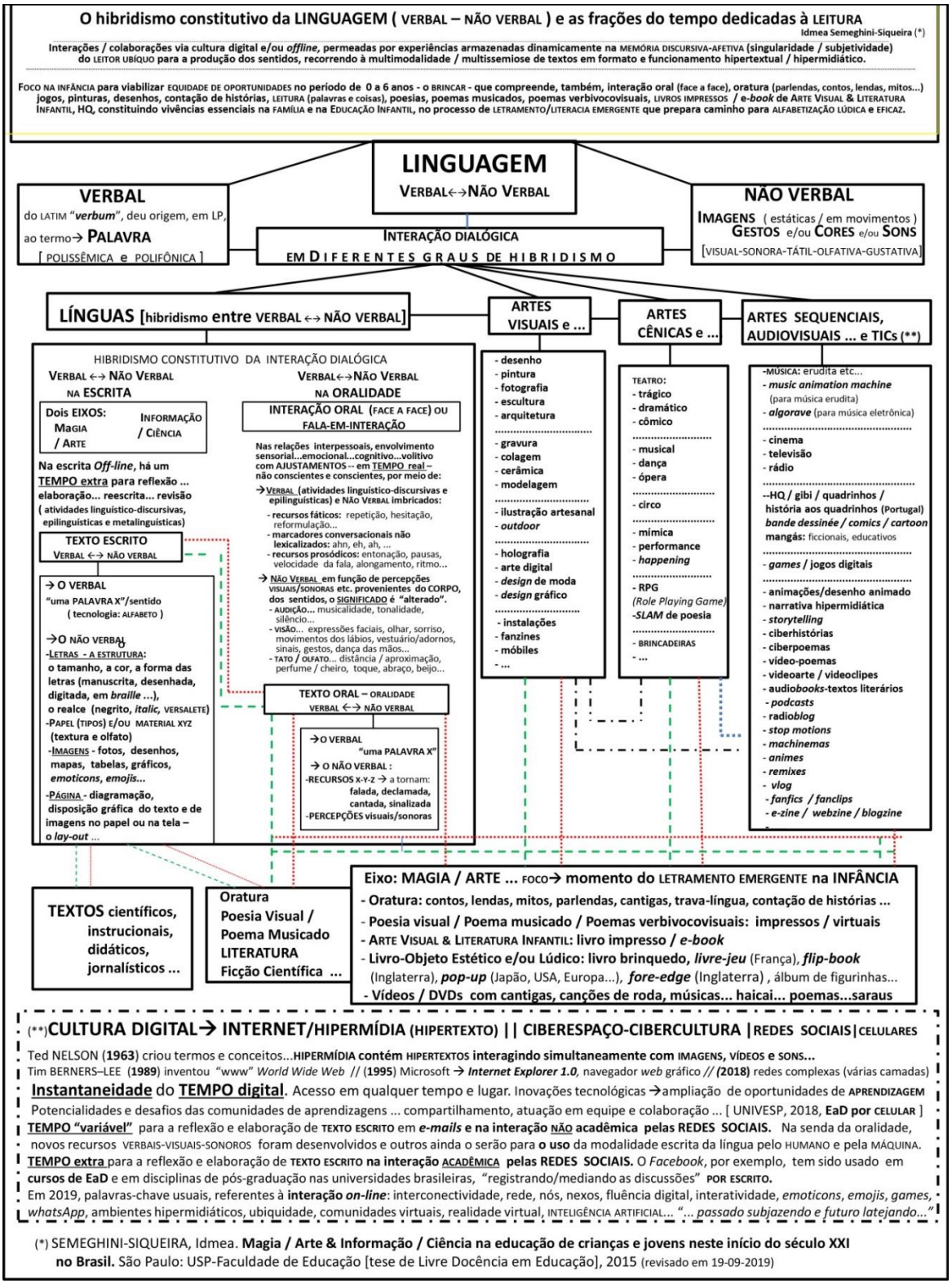


Figura 04a – Quadro sobre Imbricamentos dos aspectos Verbais e Não Verbais da Linguagem, Semeghini-Siqueira (2015).

1.3. Língua: concepções

No momento atual, após o afastamento do olhar sobre aquelas atividades, reconhecemos que a noção de língua defendida implicitamente pelos educadores enquadra-se na perspectiva de Marcuschi (2001: 43), por isso, apoiamo-nos em sua concepção na apresentação desta pesquisa:

> [...] toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno **heterogêneo** (com múltiplas formas de manifestação), **variável** (dinâmico, suscetível a mudanças), **histórico e social** (fruto de práticas sociais e históricas), **indeterminado** sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas, como **texto e discurso**. Portanto, **heterogeneidade** e **indeterminação** acham-se na base da concepção de língua aqui pressuposta [...]
> (MARCUSCHI, 2001: 43) [grifos do autor]

Nesse tópico, apoiamo-nos também em Maingueneau (1981: 8) e Possenti (2008: 62) para enfatizar que sempre se buscou apresentar a língua como uma "forma de atividade entre protagonistas" e não como mero "instrumento externo de comunicação".

Como procuraremos demonstrar a partir dos documentos, há em geral um discurso de entendimento da língua sob um ponto de vista "constitutivo", concretizado no discurso, de modo muito similar àquele apontado por Sírio Possenti (2008: 75), no qual o conceito de constituição situa-se "a meio caminho entre o que implica a noção de apropriação e o que implica a noção de criação."

Em vários enunciados (tanto em questionários, quanto relatórios e entrevistas) notamos entre os educadores posições (Anexo 5) que nos remetem ao comentário de Possenti (2008: 75-76) sobre a dicotomia língua-discurso:

> [...] Optando pelo conceito de constituição, quer-se ressaltar que as **línguas são resultado do trabalho dos falantes**. Se foi o trabalho de todos os que falaram uma língua que a levou a um determinado estágio, seria incongruente imaginar que, neste estágio, os falantes já não trabalham, apenas se apropriam do produto. Por outro lado, como nem todos os que trabalham por uma língua são iguais, é de esperar que o produto apresente irregularidades, desigualdades, traços, enfim, da trajetória de cada um dos elementos constituidores de uma língua. [...]
> **Produzir um discurso é continuar agindo com essa língua** não só em relação a um interlocutor, mas também **sobre a própria língua**. [...]
> (POSSENTI, 2008: 75-76) [grifo nosso]

Convém registrar que na época em que atuávamos no contexto do museu, nossa principal referência de formação vinha diretamente do pesquisador e consultor responsável pelos conteúdos do acervo, Prof. Dr. Ataliba Castilho, que em sua *Gramática do Português Brasileiro* (GPB) buscou explicitar uma teoria que "postulasse a língua em sem seu dinamismo, como um conjunto articulado de processos" (CASTILHO, 2010: 31-32). Contudo, cabe reconhecer que essa teoria multissistêmica de conteúdo funcionalista-cognitivista não era detalhada na brevíssima formação do educador.

Ainda que a Gramática em questão fosse apresentada ao educador e, em sua densa descrição científica, o autor expusesse os quatro sistemas linguísticos com seus respectivos processos (léxico e lexicalização; semântica e semantização; discurso e discursivização; gramática e gramaticalização) e mostrasse como o dispositivo sociocognitivo opera sobre cada um deles (CASTILHO, 2010: 109-168), quase sempre o educador ingressante era "acolhido" e introduzido ao assunto "língua portuguesa" por meio das reflexões de Bagno ([1999]/2015) sobre o preconceito linguístico. A escolha desse autor como texto introdutório oferecido pelo MLP na formação interna devia-se ao fato de que, tratando-se de uma equipe multidisciplinar, o ingressante – geralmente graduado em alguma das áreas de Ciências Humanas (mas não necessariamente em Letras) – entrava para trabalhar em um museu cujo tema era a língua, estando ele mesmo inseguro sobre sua competência linguística.

Depois das referências iniciais lidas e discutidas com a coordenação, cada um seguia um percurso pessoal de leituras. Por exemplo, mais recentemente, alguns enveredavam pelo livro *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos,* de Ilari e Basso ([2006] 2014).

Também nos apoiamos nesses autores (ILARI; BASSO, 2014: 230) para refletir sobre as convergências ou divergências entre o papel dos professores (profissionais do âmbito escolar) e dos educadores do Museu da Língua Portuguesa – já que ambos têm como principal temática a língua. E assim como há diferenças entre o trabalho no MLP e em outros museus, Ilari e Basso apontam a peculiaridade do professor de língua materna, que "tem uma função diferente da dos professores de matemática ou ciências, que, nas primeiras séries, respondem por uma verdadeira iniciação", afinal, o aluno já chega a escola comunicando-se fluentemente nessa língua. Assim – continuam os autores – "parece razoável supor que as várias formas de competência com que a criança chega à escola são a matéria-prima com que o professor deverá trabalhar" (ILARI; BASSO, 2014: 230). Da

mesma forma, para conduzir a visita, os educadores procuravam partir de referências que o visitante oferecia nos primeiros minutos.

Até mesmo por contemplar no texto muitos de nossos anseios no museu, concordamos com os autores quando dizem que o objetivo do ensino (e de grande parte das atividades educativas voltadas para a língua portuguesa) deve ser possibilitar à pessoa:

> [...] usar a língua materna para realizar da maneira mais eficaz possível todas as funções da própria língua: expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção do mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética.
> (ILARI; BASSO, 2014: 231-232)

Os referenciais adotados nesta dissertação têm, portanto, a intenção de estimular a "Educação para a democracia", ou seja, o estímulo ao senso crítico. Esse é um processo que, como lembram Passemore (1967) e Dewey ([1958]; 2001), passa pelo incentivo ao questionamento das fontes, pelo exercício da escolha e pelo enfrentamento de questões cuja resposta pode ser desconhecida ou controversa (PASSEMORE, 1967: 13).

Para refletirmos sobre as atividades realizadas pelo Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa, portanto, importa reconhecer a mesma temática – "Língua Portuguesa" – como ponto de polêmicas dentro e fora da Academia. Mais do que isso: no processo de escolarização muitas vezes ela é ainda envolvida por um emaranhado de discursos que mesclam diferentes imaginários linguísticos – e dentro disso, mitos como o da "unidade linguística", entre outros (BAGNO, 2015: 21-108) são um obstáculo à aprendizagem e a formação cidadã. É neste contexto intelectual conturbado que se localiza nossa reflexão.

Neste quadro teórico, com relação **às atividades linguísticas e epilinguísticas**, que serão realizadas pelo NE-MLP, é preciso esclarecer ainda a origem dos termos e explicitar a concepção das atividades a serem desenvolvidas. Para tanto, Semeghini-Siqueira & Bezerra (2016) apresentam um histórico, referente à origem do termo.

> No Brasil, Carlos Franchi foi o primeiro linguista, pesquisador e professor, a se dedicar a essa temática, não só discutindo a fundamentação teórica, mas também visando necessariamente uma articulação com o ensino e aprendizagem de língua materna (...)
>
> Em dois trabalhos publicados, Franchi (1992 [original: 1977]; 2006 [original: 1987]) faz referência ao uso da expressão "atividade epilinguística" pelo pesquisador francês Antoine Culioli (1968 e 1971) e às suas reflexões concernentes ao desenvolvimento do conceito. Outro autor, Sylvain Auroux (1989), atribui também a Culioli a origem do conceito de "epilinguismo".
>
> (SEMEGHINI-SIQUEIRA & BEZERRA, 2016)

No quadro “Atividades Linguístico-Discursivas, Epilinguísticas e Metalinguísticas: aprender e ensinar gramática 1–2–3”, Semeghini-Siqueira (2015) apresenta as concepções e descreve algumas atividades representativas de cada uma das denominações, enfatizando o uso das atividades linguísticas e epilinguísticas e as possibilidades de imbricamento, ressaltando como “os enunciados são **confrontados e transformados** de forma **instigante** e **lúdica**”. Este quadro dialoga com a análise desenvolvida no Capítulo 7 desta dissertação.

ATIVIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS, EPILINGUÍSTICAS E METALINGUÍSTICAS:
aprender e ensinar GRAMÁTICA 1 (INTERNA) – 2 (REFLEXIVA) – 3 (TEÓRICA)

Idmea Semeghini-Siqueira (*)

[AL] ATIVIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS ⇔ GRAMÁTICA 1: INTERNA

[Desde o **nascimento**, em uma sociedade letrada/interconectada, a APRENDIZAGEM da língua (que envolve a ampliação do vocabulário) ocorre/emerge por meio do **uso da língua na interação ORAL** com o **OUTRO** na **FAMÍLIA** e, paralelamente, pela exposição / acesso a todos os suportes (impressos, digitais etc.) que acolhem o universo letrado e possibilitam a **LEITURA** do VERBAL e NÃO VERBAL imbricados**.**

O aluno recorre à "gramática interna" e amplia a aprendizagem, referente às **COMPETÊNCIAS** e **HABILIDADES**, por meio de **operações mentais não conscientes, intuitivas**, subjacentes ao uso da língua na interação. (A **GRAMÁTICA** 1 é o "esqueleto" / a "arquitetura interna" da língua, um "saber linguístico" que requer a convivência com o **OUTRO** para ser colocado em uso, para ser desencadeado, para "desabrochar" ao interagir com o **OUTRO**...)

Na **ESCOLA**, as **ATIVIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS** (ou atividades linguísticas**) que nutrem a "memória discursiva-afetiva"** são, por exemplo:

-falar/cantar [professor e aluno recorrem a textos transmitidos de geração a geração, como: parlendas, trava-língua, dramatizações, poemas / poesias, letras de música...];

-escutar [a professora conta ou lê histórias, o aluno tem acesso a televisão, a internet, a vídeos/filmes falados e/ou legendados...];

-ler [o aluno lê muitos textos, contidos em diferentes suportes impressos / hipermidiáticos... (livros, revistas, gibis, jornais, tela...) que veiculam histórias e/ou informações por meio de linguagem verbal e não verbal] e

-escrever [no início... as crianças produzem garatujas, rabiscos... após a classe produz **oralmente** texto coletivo e **o professor** atua como escriba, **o grupo** escreve..., **o aluno** escreve ...].

[AE] ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS ⇔ GRAMÁTICA 2: REFLEXIVA

[Reflexões sobre **o uso da língua**. O professor cria oportunidades para reflexão dos alunos, para aguçar a curiosidade dos alunos sobre determinado aspecto da língua.]

Trata-se de propor atividades que focalizem a própria linguagem como objeto de operações transformadoras, que viabilizem uma reflexão sobre a linguagem, ou seja, um diálogo sobre as diferentes formas de dizer.

O objetivo é ensinar/aprender **a usar os recursos expressivos da língua**, por meio de **operações mentais, predominantemente conscientes**, sem recorrer a "termos técnicos" / "nomenclaturas" nem a "classificações", ou melhor, "sem dar nomes aos bois", como explicitou Franchi (2006), além de disseminar a expressão "brincar com a linguagem" para designar/caracterizar as atividades epilinguísticas (AEs).

Nesta prática, os enunciados são **confrontados e transformados** de forma instigante e lúdica. São consideradas **ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS**, por exemplo:

-a ampliação ou redução (oralmente e por escrito) de elementos de um texto e, sobretudo,

-a reescrita / a reelaboração: o professor no quadro negro e a classe participando ou, em grupos, com a participação de um colega mais experiente, mas sempre sob o planejamento e coordenação do professor**,** que detém a formação teórica.

ATIVIDADES com GRAMÁTICA **1-(INTERNA)** e GRAMÁTICA **2-(REFLEXIVA)** muitas vezes se **IMBRICAM.**

.....

Por ex. na ORALIDADE no decorrer de relato **→[AL]** faço uma super-breve pausa porque refleti sobre o que havia dito e falo: **"Eu queria dizer XYZ" →[AE]**

.....

Por ex. na ESCRITA
-anotações rápidas ao escrever um bilhete **→[AL]**
-reescrita do bilhete **→[AE]**

[AM] ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS ⇔ GRAMÁTICA 3: TEÓRICA

[Reflexões sobre a língua. O professor ensina definições e propõe exercícios.]

Pode-se dizer que constituem exercícios que requerem **operações conscientes,** reflexões sobre a língua e abarcam componentes descritivos e normativos, recorrendo-se **a definições e análises** (dando nomes "aos bois") que envolvem domínio de terminologia técnica, em momento oportuno.

Tais exercícios, sobre pontos específicos, correspondem às **ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS**.

Trata-se do ensino da "gramática escolar", também denominada "gramática normativa". Muitas vezes ocorre sem haver uma preocupação com as atividades discursivas, ou mais explicitamente, **sem que tenha havido um período intenso, imprescindível** de exercitação por meio de atividades, concernentes à GRAMÁTICA 1 → [INTERNA] **as atividades linguístico-discursivas** e à GRAMÁTICA 2 →[REFLEXIVA] **as atividades epilinguísticas**.

(*) SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. **Magia / Arte & Informação / Ciência na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil.** São Paulo: USP-Faculdade de Educação [tese de Livre Docência em Educação], 2015 (revisado em 19-09-2019)

Figura 04b – Quadro sobre Atividades Linguístico-discursivas, Epilinguísticas e Metalinguística, Semeghini-Siqueira (2015).

1.4. A língua como objeto da Cultura diluído no espaço expositivo

Para pensarmos aspectos da relação entre linguagem e educação no contexto do Museu da Língua Portuguesa, precisamos, antes, reconhecer como esse enlace se dava no espaço expositivo.

Em vez de apenas apontar separadamente o que entendemos por Cultura, optamos por explicitar um alinhamento dado a cada pessoa contratada para a função de educador no MLP. Cada ingressante recebia como primeira referência a noção de que naquele espaço "a língua seria tratada como *objeto cultural*", metodologia da Educação Patrimonial, que segundo Horta, no texto *Objeto – uma descoberta* (HORTA, 1999:12-15), consiste em um "processo de análise direta" e uma aprendizagem que para ser desenvolvida "o conhecimento especializado não é essencial".

Os processos de formação interna foram bastante variados ao longo do tempo. Entretanto, mesmo nas etapas mais recentes, essa noção de "objeto cultural" não era pautada por um posicionamento teórico rígido e, sim, por um conjunto de discursos curatoriais e recortes do próprio acervo (que serão comentados em outro capitulo nesta dissertação). Aos poucos, essa "vacância" conceitual foi sendo preenchida, no início, por um conjunto de leituras que – para o educador em geral, que não era necessariamente da área de Letras – consistia em uma introdução para favorecer um entendimento desse enunciado, ou antes, uma segurança para elaborar e despertar seus próprios questionamentos sobre a temática do acervo. Um exemplo de situação na qual o visitante exercia esse tipo de análise é a proposta de reflexão sobre a língua e o espaço expositivo a partir da manipulação de uma bola de capotão (atividade descrita no item 6.4.10 desta dissertação).

Aos iniciantes, por exemplo, eram oferecidos textos de Roque de Barros Laraia (1986), Ataliba Castilho (2006, 2010, 2012), Ilari e Basso (2014) e, como já apontamos, especialmente, o livro *Preconceito Linguístico – o que é, como se faz*, de Marcos Bagno ([1999] 2015).

O termo *Cultura* geralmente era apresentado aos educadores a partir do livro *Cultura – um conceito antropológico* (LARAIA, 1985). Ele reúne reflexões sobre o desenvolvimento histórico desse conceito (fragmentado por numerosas reformulações), bem como suas implicações na visão de mundo e até mesmo no plano biológico. Nele, citando Murdock (1932), Laraia chega a "afirmar mineiramente" que "os antropólogos sabem de fato o que é cultura, mas divergem na maneira de exteriorizar este conhecimento"

(LARAIA, 1985: 63). Seu livro tem justamente o objetivo de iniciar a reflexão sobre essa complexidade com uma síntese das várias abordagens (como “sistema cognitivo”, “estrutural” ou “simbólico”) e, a partir delas, nesta pesquisa adotamos a posição de Geertz ([1973] /2008) como uma referência:

> O conceito de cultura que eu defendo [...] é **essencialmente semiótico**. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a **teias de significados que ele mesmo teceu**, **assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise**; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma **ciência interpretativa**, à procura do significado.
> (GEERTZ, 2008: 3) [grifo nosso]

> [... a cultura deve ser considerada...] não um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento.
> (GEERTZ *apud* LARAIA, 1985: 62)

No conjunto dos comentários de Laraia sobre Geertz encontramos ainda um aspecto que é bastante relevante para nosso trabalho:

> [...] para Geertz, os símbolos e os significados são partilhados pelos atores (os membros do sistema cultural) entre eles, mas não dentro deles. São públicos e não privados. [...] Estudar a Cultura é, portanto, estudar um **código de símbolos partilhados pelos membros** dessa Cultura.
> (LARAIA, 1985: 63) [grifo nosso]

Certamente há outros autores que fornecem contribuições significativas para o entendimento da Cultura no âmbito de nossa pesquisa. Entre elas, apontamos o entendimento de Kroeber (*Apud* LARAIA, 1985: 49) de que a cultura é “um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores” e de que “esse processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo”.

Convém registrar que, em nota, Laraia (1985: 116) também enfatiza a abordagem de Marshall Sahlins (2003) e sua “crítica da ideia de que as culturas humanas são formuladas a partir de uma atividade prática e, mais fundamentalmente, a partir do interesse utilitário”. Para Sahlins – continua Laraia:

> [...] o homem vive num mundo material, mas de acordo com um **esquema significativo criado por ele próprio**. Assim, a cultura define a vida não através das pressões de ordem material, mas de acordo com um **sistema simbólico definido, que nunca é o único possíve**l. A cultura, portanto, é que constitui a utilidade.
> (LARAIA, 1985: 116) [grifo nosso]

Esses apontamentos iniciais sobre a Cultura, dessa forma, dialogam diretamente com as referências conceituais de língua sobre as quais nós nos apoiamos para este trabalho (MARCUSCHI, 2001; POSSENTI, 2008; CASTILHO, 2010) e com as noções introdutórias que embasavam a preparação dos educadores – sujeitos de nossa pesquisa (ILARI; BASSO, 2014; BAGNO, 2015).

Como veremos a seguir, todo esse processo de preparação do educador e mesmo suas práticas naquele contexto podem ser vistos como novidade para muitos leitores.

1.5. As diferentes abordagens da língua conforme os sujeitos e as instituições

As atividades realizadas por educadores do NE-MLP buscavam criar um contexto prioritariamente lúdico para a prática reflexiva de um modo que difere do que ocorre, em geral, no ambiente escolar, principalmente porque os objetivos e desafios da instituição escola em relação à língua diferem daqueles que as instituições culturais costumam ter.

Mesmo em instituições culturais que oferecem atividades como foco voltado para a língua portuguesa, são recorrentes alguns tipos de atividades – como saraus, oficinas de produção textual e rodas de leitura – que também diferem das atividades que procuramos analisar nesta dissertação.

No entanto, o contato com esses espaços e práticas (da escola e de instituições do âmbito da Educação Não Formal) revelam modos de perceber a própria língua e, especialmente no caso do Museu da Língua Portuguesa, perpassam um modo de se relacionar com o acervo.

Os relatos apontam que, com o aumento do número de cursos oferecidos pelo Núcleo Educativo (2010-2015), muitas das experiências propostas aos diversos públicos que visitavam o local eram também discutidas com professores em encontros mensais preparatórios para a visitação ao museu. Isso já indica uma mudança no modo como era realizado o *Curso Mundo Língua Palavra* (ZILIOTTO, 2009: 97), que inicialmente seguia um roteiro de apresentação da proposta de cada espaço da exposição de longa duração.

Alguns trechos de entrevistas com educadores do MLP comentando esse e outros cursos oferecidos pelo Núcleo Educativo confirmam essa transformação e dão indícios de que o diálogo com os professores também se tornou mais abrangente:

> *[...] desenvolvemos um material, que de alguma forma representasse todo esse procedimento da visitação, que foi o material que a gente nomeou por fim "Mundo,*

> *Língua, Palavra". Nesse material, a gente organizou um texto que refletisse toda a proposta do Museu, esse Museu interativo, e a partir desse material nós também desenvolvemos a formação dos professores, para que antes de eles levarem alunos, eles fossem sensibilizados, para saber como lidar não só com o material do equipamento Museu da Língua Portuguesa, mas que ele também pudesse dar continuidade na sala de aula, com o tratamento a ser dado para o ensino da língua. [...]*
> *(Entrevista E23 – vínculo de 2007 a 2009 – Letras)*
>
> *[...] Essa ideia da interdisciplinaridade é uma coisa que se fala muito hoje, mas eu senti na época, e percebo hoje muito mais forte, que é uma dificuldade que o professor tem.*
> *E que, quando a gente conseguia mostrar isso com dois museus [Parceria MLP e Pinacoteca], com acervos de museus, eles conseguiam sair do curso com um olhar ampliado nesse sentido [...]*
> *(Entrevista E07 – vínculo de 2009 a 2016 – Artes)*

Este também é um indicador de que seja em visitas, oficinas ou outras atividades, os educadores enfrentavam o já antigo desafio da "desescolarização dos museus" (LOPES, 1991), presente em declarações que subentendem uma indissociabilidade entre língua e cultura:

> *[...] trazer a Cultura do outro, pra dentro do Museu, através da forma como ele fala e se expressa, pra mim era uma coisa muito nova e inovadora, e eu acho que o Educativo fazia de uma forma que o próprio Museu não conseguia fazer. [...]*
> *(Entrevista E05 – vínculo de 2007 a 2016 – Letras)*

Entretanto, talvez as atividades não conseguissem evitar o prisma "promocional" que, segundo VARINE-BOHAN (1987), tem por objetivo simplesmente "justificar a existência da instituição e valorizar o patrimônio" (*Apud* LOPES, 1991:443).

Chamamos a atenção para esse aspecto, pois esta última perspectiva – segundo a autora, "dominante nos museus" – muitas vezes embasava o tom de criticidade dos educadores sobre elementos expostos no acervo MLP. Segundo Lopes (1991):

> Considerada pelo discurso político-intelectual como uma proposta de democratização cultural, sua finalidade é difundir um produto, tendo como pressuposto que se trata de um bom produto para aquele público determinado, o qual jamais foi consultado sobre seus interesses.
> (LOPES, 1991: 443-444)

No mesmo artigo, além de comentar a perspectiva "terapêutica" – na qual as pessoas são "objetos da animação do museu" – Lopes também destaca a perspectiva "conscientizante", como uma "proposta de ação comunitária para a transformação cultural

e social, pelo incentivo à participação ativa e à criatividade dos usuários" (LOPES, 1991: 444). Ainda hoje, sabemos que, em muitos museus do Brasil, continua sendo um desafio superar o modelo das visitas "guiadas" como as principais atividades educacionais oferecidas ao público (quando não, as únicas). E em muitos lugares, elas assumem uma posição de "complemento" ao ensino escolar. Como aponta Lopes, essa incompreensão das diferenças estruturais prejudica o aproveitamento:

> [...] Tomando por base a observação dos objetos e centrando-se nela, valendo-se fundamentalmente da linguagem visual e não da linguagem verbal, escrita da escola, os museus organizam suas visões de mundo sobre aspectos científicos, artísticos, históricos, **sem a mesma ordem sequencial da escola, sem seus esquemas de urgência de aprendizado, de prazos rígidos ligados a planejamentos muitas vezes burocráticos**, podendo possibilitar que as pessoas, por sua escolha – de museus, de trajetos em seu interior, de tempos dedicados a um aspecto ou outro, de preferências –, **entrem em contato com leituras da realidade muitas vezes diferentes ou nem mesmo veiculadas pela escola**. [...]
> (LOPES, 1991: 451-452) [grifo nosso]

> Não se pode, nas nossas atuais circunstâncias culturais e educacionais, deixar passar a oportunidade de que, em uma visita ao museu (que possivelmente pode ser a única durante toda uma vida), se vivencie, fora da sala de aula, **uma atividade que pelo menos questione a própria sala de aula**.
> (LOPES, 1991: 453) [grifo nosso]

Talvez, nesse aspecto, a maior singularidade do NE-MLP seja um reflexo do próprio museu que tem um acervo singular no que se refere ao objeto e, pelo menos no momento de sua inauguração, também no que se refere aos suportes multimidiáticos que eram ainda uma novidade naquele tempo. Além disso, se nos casos dos outros museus (de Artes, Ciências e História) os objetos são apresentados em linguagem muito próxima à perspectiva escolar, no MLP a língua portuguesa jamais se identifica com a abordagem metalinguística que sustenta as práticas em muitas salas de aula.

Convém lembrar que, na Educação em Museus, para Martins (2013: 34), "essa ideia do público como sujeito ativo, com o qual temos que negociar, é recente". De acordo com a autora, até os anos 1970, tanto as ações educativas quanto as exposições tinham como foco a "transmissão de conteúdos", com "pouco ou nenhum diálogo", quase sem oportunidades para que o público expressasse suas dúvidas.

> [até os anos 1970] As exposições, principalmente as feitas pelos museus, eram assumidas como verdades absolutas, sobre as quais não cabia aos visitantes

> questionar. [...] Hoje os educadores têm um papel importante na leitura que o público faz dos objetos expostos. Isso porque, por meio das ações educativas, eles fazem uma verdadeira **'curadoria educativa'** da exposição. Ou seja, eles propõem um diálogo educacional da exposição com o público que **nem sempre irá apresentar o objeto da mesma forma que os idealizadores – curadores e pesquisadores – da exposição conceberam**.
> (MARTINS, 2013: 34) [grifo nosso]

O conjunto de nossas leituras confirmam as observações de Martins, pois ao longo desta dissertação mostramos diversas situações nas quais a posição crítica dos educadores em relação ao acervo se refletia em atividades lúdicas, dialogadas e reflexivas realizadas pelo Núcleo Educativo do MLP. Em geral tais atividades se desdobravam como uma estratégia para identificar preconceitos e, nesse processo, despertavam no público um olhar crítico sobre a fragmentação excessiva das áreas de conhecimento.

Dentro do Museu da Língua Portuguesa, por correlação ou contraste, o contato com os professores também favoreceu a reflexão da equipe sobre as especificidades da Educação Não Formal – que corroboram algumas das observações de Vincent, Lahire e Thin (2001) sobre a hegemonia da forma escolar e estimulam os profissionais a buscar sempre novas estratégias.

Para pensar sobre essas nuances, inspiramo-nos em pesquisas recentes como a de Marandino (2011: 6), que parte da especificação de duas linhas didáticas, uma "geral ou disciplinar" e outra, "museal". Apoiamo-nos ainda, na produção de Gohn (2009, 2014) sobre a Educação Não Formal, em sentido amplo, e sua importância na construção da cidadania. Cabendo a ressalva de que as especificidades do MLP sempre exigem ajustes conceituais.

Não entraremos na discussão sobre o que seria uma "didática museal" principalmente porque, no caso do museu em questão, o pioneirismo na virtualidade e a imaterialidade do acervo já "subvertiam" de alguma forma o conceito de museu[14]. Contudo, se nosso intuito é investigar singularidades, acreditamos que muitos dos referenciais e procedimentos da área de Educação em Museus – e Educação não escolar em geral – serão pertinentes para refletir sobre o modo como a língua portuguesa era apresentada nas atividades educativas até o ano de 2015.

---

[14] O professor Ulpiano Meneses (MENESES, 1994; 2007) tem trazido reflexões e críticas sobre essa nova caracterização dos museus a partir da virtualidade. Entre elas há a publicação *on-line* de uma entrevista concedida à UFMG, sob o título "Museu não é só para divertir". Disponível em: https://www.ufmg.br/online/arquivos/016918.shtml. Acesso em: 26 jun. 2016.

Mas antes reconhecemos também que as práticas de qualquer museu (inclusive do MLP) também diferem, em estrutura e objetivos, daquelas realizadas por outras organizações sociais voltadas especificamente para a Educação Não Formal. Consideramos relevante esse reconhecimento, pois segundo Simson (2001), há princípios que devem ser seguidos na organização desses espaços. Entre eles, a autora cita:

> [...] apresentar caráter voluntário, proporcionar elementos para a socialização e a solidariedade, visar ao desenvolvimento social, evitar formalidades e hierarquias, favorecer a participação coletiva, proporcionar a investigação e, sobretudo, proporcionar a participação dos membros do grupo de forma descentralizada. A partir dessas primeiras caracterizações, fica claro que **não há como pensar a Educação Não Formal desconsiderando a comunidade**, **pois é difícil o envolvimento voluntário das pessoas com algo com o qual não se identificam**. (SIMSON *et al.*, 2001: 11)

No contexto em que desenvolvemos a pesquisa, embora o museu e suas propostas não tenham partido do contato com uma "comunidade", desde o projeto inicial é evidente e constante a busca de um viés que garantisse a aproximação identitária, sobretudo por meio das atividades do Núcleo Educativo. Portanto, se reconhecemos intersecções entre as práticas museais e outros eixos da Educação Não Formal, também nos identificamos com a observação de Simson (SIMSON *et al.*, 2001: 11):

> A Educação Não Formal considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpasse todas as atividades. [...]
> (SIMSON *et al.*, 2001: 11)

Para analisar as atividades realizadas pelo NE-MLP em busca de singularidades refletimos sobre alguns trechos do verbete *Educação,* publicado no livro *Conceitos-chave de Museologia*:

> De uma maneira geral, a educação significa a implementação dos meios necessários para a formação e o desenvolvimento de pessoas e de suas próprias capacidades. A educação museal pode ser definida como um conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como fim o desenvolvimento do visitante; como um trabalho de aculturação, ela apoia-se notadamente sobre a pedagogia, o desenvolvimento, o florescimento e a aprendizagem de novos saberes. [...] Tem ligação com a noção de despertar, que visa a suscitar a curiosidade e a conduzir os indivíduos à interrogação e ao desenvolvimento de reflexões. A educação,

> particularmente a informal, visa, então, a desenvolver os sentidos e a tomada de consciência [...]
> (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013: 38-39)

A definição completa, na perspectiva adotada pelos autores acima, implica relações com outros fatores como “aprendizagem”, “didática” e ‘transmissão”. Mas gostaríamos de destacar que é colocada uma distinção – a nosso ver, bastante questionável – sobre alguns desses processos dentro do museu:

> [...] As noções de animação e de ação cultural, bem como a de mediação são correntemente evocadas para caracterizar o trabalho com os públicos no ato de transmissão do museu. **“Eu te ensino”, diz um professor; “Eu te faço aprender”, diz o mediador** (Caillet e Lehalle, 1995) (ver MEDIAÇÃO). Essa distinção reflete a diferença entre **um ato de formação** e **uma tentativa de sensibilização**, levando o indivíduo a terminar o trabalho pela apropriação que fará dos conteúdos propostos. O **primeiro subentende uma coação** e **uma obrigação**, enquanto o **contexto museal supõe a liberdade** (Schouten, 1987). Na Alemanha, fala-se mais em pedagogia, que se chama *Pädagogik*, e quando se fala em pedagogia no seio dos museus, se diz *Museumspädagogik*. Esta diz respeito a todas as atividades que podem ser propostas em um museu, indistintamente da idade, da formação e da origem social do público em questão.
> (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013: 39) [grifo nosso]

Ao refletir sobre essas concepções, vale ressaltar que, no espaço de qualquer museu, a liberdade é bastante relativa, pois funcionários e visitantes estão sujeitos a regras, horários, adequações de comportamento etc.

Acreditamos ser imprescindível uma tomada de posição a respeito desse olhar sobre o educador atuante no espaço escolar em contraste com outros espaços, porque na singularidade temática e expográfica do Museu da Língua Portuguesa essa “suposta polarização” com o trabalho do professor aparecia em situações específicas e vinha sendo um ponto de intensa discussão entre os educadores entre 2013 e 2015. Os debates sobre “mediação” e “educação” foram disparadores de vários desentendimentos e dissensos internos também apontados por Silva (SILVA, 2017). Isso significa que analisar o trabalho do Núcleo Educativo implica se não o enfrentamento direto, pelo menos o registro da questão em aberto, com a devido afastamento e amparo teórico.

Curiosamente, nos verbetes dos conceitos-chave, os autores incorrem na mesma incongruência vista naquelas discussões internas do MLP: há a identificação de que os agentes trabalham “*na* Educação não formal” ou “*na* Educação informal” (DESVALLÉES;

MAIRESSE, 2013: 38), mas parece haver um receio diante do termo “educador”. Para nós, a palavra *educador* se configura como uma terminologia mais ampla e, por isso, mais adequada para designar o conjunto do trabalho no MLP. E não se trata de renegar o processo de mediação: ao contrário, é justamente por reconhecê-lo como “estratégia” interna e indispensável no âmbito educativo que defendemos a palavra *educador* (em sentido amplo) – porque abarca os graus de formalidade inerentes ao âmbito museal e, principalmente, na autoridade intrínseca a esse contexto.

Devemos destacar que nosso comentário não se contrapõe à concepção dos autores (pelo menos não no modo como introduz a ideia de mediação), pois o verbete *Mediação*, na mesma obra, é apresentado da seguinte forma:

> A mediação busca, de certo modo, favorecer o compartilhamento de experiências vividas entre os visitantes na sociabilidade da visita, e o aparecimento de referências comuns. Trata-se, então, de uma **estratégia** de comunicação com **caráter educativo**, que mobiliza as técnicas diversas em torno das coleções expostas, para fornecer aos visitantes os meios de melhor compreender certas dimensões das coleções e de compartilhar as apropriações feitas. [...]
> (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013: 53) [grifo nosso]

E, em nota à edição em português, é acrescentada a seguinte informação:

> No Brasil e em Portugal, o termo ‘mediação’ também passou a aparecer com mais frequência nos últimos anos no contexto dos museus, principalmente com a ênfase dada atualmente à figura do ‘mediador’, **responsável por desenvolver atividades educativas** diretamente com o público de alguns museus e **por transmitir a proposta pedagógica** dessas instituições.
> (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013: 53) [grifo nosso]

Como o museu em questão tem como “objeto” a língua materna, para nosso trabalho precisamos novamente pontuar uma posição de cautela em relação a esses “conceitos-chave”, uma vez que se sugere uma correlação entre mediação e interpretação:

> O termo toca, portanto, a algumas noções museológicas relacionadas, a da comunicação e da animação, e, sobretudo, a da interpretação, esta muito presente no mundo anglo-saxônico, e particularmente no contexto dos museus e sítios norte-americanos, e que recobre, em grande parte, a noção de mediação. **Como a mediação, a interpretação supõe uma lacuna**, **uma distância a ser suplantada** entre aquilo que é imediatamente percebido e as significações subjacentes dos fenômenos naturais, culturais e históricos. [...]
> (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013:53) [grifo nosso]

Ainda que a citação acima encontre certa pertinência no caso de outros museus, temos a impressão de que a ideia de uma “distância a ser suplantada” é uma expressão deslocada para esta pesquisa, seja pelo fato de que lidamos com a língua materna como um objeto imaterial complexo e compartilhado, seja porque somos mais propensos a tomar a interpretação no sentido de uma “exposição à opacidade”, aos múltiplos sentidos (ORLANDI *apud* FRANTZ, 2013: 8), e não como suplantação de algo.

Por isso, para apontar e situar os pressupostos que nos norteiam no campo da Educação em sentido geral, e no contexto do museu em particular, apoiamo-nos também na referência adotada por Gohn (2014) para o termo “aprendizagem”:

> [...] adota-se neste texto uma perspectiva de aprendizagem como sendo um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, como em algumas abordagens simplificadoras na atualidade. Certamente que em alguns casos há a incorporação ou a necessidade de desenvolver alguma habilidade ou grau de ‘instrumentalidade técnica’, não como principal objetivo e nem o fim último do processo. E mais do que isso: o **conteúdo apreendido nunca é exatamente o mesmo do transmitido por algum ser ou meio/instrumento tecnológico porque os indivíduos reelaboram o que recebem segundo sua cultura**.
> (GOHN, 2014: 39) [grifo nosso]

No caso do MLP, o vínculo entre língua e identidade está presente na proposta curatorial e foi explorado pelo Núcleo Educativo desde o início, porém, notamos que a questão da relação com o acervo se sobrepõe, não somente porque cada sujeito se apropria a seu modo, como afirma Gohn (*Idem, ibidem*), mas também porque essa subjetivação também marcava fortemente os processos envolvidos no trabalho de cada educador. Um indício dessa situação é visto na declaração de uma educadora que trabalhou no museu entre 2011 e 2014. Ela era da área de Comunicação, com Mestrado em Artes, e vinha sendo uma das responsáveis pela organização do Centro de Educação em Museus – portanto, uma pessoa que vinha refletindo sobre o próprio trabalho, considerando o confronto com outras instituições. Em entrevista, ela compartilhou algumas de suas reflexões sobre possíveis singularidades do Núcleo Educativo do MLP:

> *[...] E eu me lembro de que uma vez eu fiz uma, sei lá, eu não sei se foi uma provocação, uma constatação, tipo assim, eu falei para ele (outro educador) “Meu, o acervo... o acervo é uma desculpa”, eu falei para ele, “o acervo é uma desculpa, não tem nada a ver”. [...] “**o acervo é uma desculpa, o nosso trabalho é outra coisa**”. [...]*

> *Mas às vezes, eu sentia isso, não importava muito o que tinha lá. Importava era o que a gente ia conseguir propor e construir a partir daquilo.*
> *E é engraçado porque, é um museu que o acervo, ele podia ser simplesmente ponto fraco também, porque também era questionado como museu por isso. Que acervo é esse? Não tem plano museológico, pra começar! (risos) E aí tinha essa questão do tipo "o que está lá?", "o que são esses objetos... essas imagens?", então, eu acho curioso que, não sei se eu estava escapando a essa... a responder essa pergunta, ou porque ela não me interessava totalmente (risos), mas eu não prestava muita atenção nele. (risos) Eu pensava: "bom, já que tem isso aqui, o que a gente pode puxar?"*
> *E acho que em muitas atividades que eu fiz com os outros educadores também foi isso, a gente realmente não usava o acervo**, era puxar alguma coisa de lá, pra a gente falar de outra coisa às vezes**, né?*
> *Talvez, essa seja a singularidade, porque eu acho que é difícil falar de outra experiência que eu não tive também, mas eu fico imaginando se eu fosse uma educadora de um museu de artes visuais, enfim...Eu acho que você vai trabalhar com um grupo, vai propor uma discussão, você está se baseando no que você está vendo, no quadro, na visita ao museu, então, eu acho que faz sentido essa conversa passar pelo material, pelo sensível, pelo que está na sua frente, sendo que no Museu da Língua, às vezes não era nada disso. (risos). Talvez seja um ponto.*
> *(Entrevista E22 – vínculo de 2012 a 2014 – Artes/Comunicação) [grifo nosso]*

Parece-nos pertinente essa distinção na relação com acervo, comparada especialmente aos museus de Arte e aos museus históricos, nos quais os objetos direcionam a mediação; ou nos museus de ciências, nos quais os experimentos e informações são mais previsíveis. Porém, talvez não se trate apenas de uma consequência do tema do museu ou de sua estrutura multimidiática, pois, aparentemente, as práticas já vinham se constituindo também como percepções que de alguma forma "estranhavam" esse espaço expositivo e o colocavam como um instrumento:

> ***Eu não diria que o objetivo era o acervo, eu diria que o acervo era o meio**, né... Porque como eu disse antes, pra mim, o que eu **sempre entendi do nosso Núcleo é que o objetivo era fazer as pessoas se sentirem à vontade com algo que normalmente elas têm um pé atrás, que é a Língua**. Todo mundo chega falando que não sabe falar português, que fala mal, né...? E com uma expectativa negativa do Museu, de que vai encontrar a Gramática, que vai encontrar livros, vai encontrar dicionários, e não vendo essas coisas como algo bom, né? Como elementos repressores. Então, eu acho que o acervo nos ajudava a aliviar essa perspectiva, esse preconceito com que 90% dos visitantes chegavam. [...]*
> *Tanto que quando a gente começou a incluir materiais, isso não pôs a perder o acervo, porque o acervo era um meio também, os materiais continuaram como meios para alcançar o objetivo, né...? Os materiais extras.*
> *(Entrevista E12 – vínculo de 2007 e 2012 – Letras) [grifo nosso]*

> *[...] eu acho que **o desafio nosso, era trabalhar o que faltava dentro do acervo**. Coisas que já tinham sido transformadas, ou que a Língua tinha se... Coisas do social que transformaram a língua e coisas que a língua transformou – e que o museu por conta do tempo em que ele surgiu não estava mostrando. A gente tinha o **desafio de mostrar e de juntar isso ao acervo do Museu**, eu acho que esse era o nosso desafio e que a gente cumpria.*
> *(Entrevista E05 – vínculo de 2008 e 2016 – Letras) [grifo nosso]*

Como procuraremos descrever ao longo da dissertação, o trabalho se dava por meio da criação de situações lúdicas. É sobre essa ludicidade e a noção de experiência que passamos a refletir no próximo item.

1.6. A noção de experiência e o caráter lúdico das atividades

Nesta dissertação, descreveremos algumas situações lúdicas nas quais os educadores estimulavam reflexões sobre língua, cultura, identidade – entre outros tópicos. Por o museu se tratar de um ambiente de lazer cultural, ainda que essas reflexões se configurem como um propósito educativo, tomamos como base a noção de lúdico enunciada por Lino de Macedo (MACEDO, 2006: 35) como referência a "qualquer objeto ou atividade que vise mais o divertimento que a qualquer outro propósito", ou seja, "o que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo".

Entre outros autores, destacamos também Tizuko Morchida Kishimoto (KISHIMOTO, 2001) por suas contribuições para compreender alguns aspectos da ludicidade nas atividades realizadas pelo Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa. Para essa busca de compreensão, valemo-nos ainda das reflexões sobre a noção wittgensteiniana de "jogos de linguagem" (WITTGENSTEIN, 1999), pois, embora o museu tivesse no centro de seu espaço expositivo uma citação do *Tractatus logico-philosophicus* (WITTGENSTEIN, 2001), é na segunda fase do filósofo que encontramos um eixo interpretativo para o trabalho desenvolvido pelos educadores.

Dialogaremos com esses autores e com outros textos de Macedo (MACEDO, 1997, 2000, 2009), sobretudo, na análise das características das atividades, no Capítulo 7.

Previamente, lembramos que o reconhecimento da insegurança linguística construída ao longo da experiência escolar (entre outras relações sociais) muitas vezes exige estratégias de aproximação e ressignificação da temática língua portuguesa tanto na esfera afetiva quanto na esfera cognitiva. Nesse caso, as atividades lúdicas são um recurso produtivo, pois, segundo Macedo, "num contexto de jogos, a participação ativa do sujeito

sobre o seu saber é valorizada" (MACEDO, 2000: 24). Isso porque tais interações oferecem oportunidades de relação positiva com o a aquisição de conhecimento. Nos casos de insegurança e dificuldade, o sujeito pode gradativamente modificar a imagem negativa do ato de conhecer. As considerações do autor sobre os jogos oferecidos a crianças parecem-nos válidas para o conjunto dos públicos do museu, inclusive os adultos em diferentes posições sociais:

> Por meio das atividades com jogos, as crianças vão ganhando autoconfiança, são incentivadas a questionar e corrigir suas ações, analisar e comparar pontos de vista, organizar e cuidar dos materiais utilizados.
> (MACEDO, 2000: 24)

Como em muitos dos documentos e entrevistas analisados há uma evidente imprecisão da noção de jogo, procuramos nos informar sobre ela, ainda que o termo "jogo" seja mantido ao longo da dissertação, como uma referência genérica a situações lúdicas de diferentes tipos.

Lembramos as observações de Antunes que, ao comentar a potencialidade das atividades lúdicas na Educação, ressalta a importância de que haja "uma equipe de educadores que saibam como utilizar a reflexão que o jogo desperta, saibam fazer de simples objetos naturais uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa" (ANTUNES, 2003: 31).

No caso do NE-MLP, esse tipo de reflexão foi constante e cresceu gradativamente. Para isso, investia-se em uma formação interna desde o início pautada pela noção de *experiência*. No ano de 2007 essa noção era apresentada sobretudo sob a perspectiva adotada por Dewey (1958), depois, a formação interna passou a enfatizar o texto de Larrosa (2002), que procura distinguir as várias acepções da palavra (entre elas, a experiência como *experimento* e como *algo conhecido*), para depois chegar à noção de experiência como uma abertura ao novo:

> Posto que não se pode antecipar o resultado, experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'.
> (LARROSA, 2002: 28)

Pensando na generalização da palavra "jogo" – usada pelos próprios educadores para descrever suas práticas –, convém lembrar que a falta de consciência acerca das distinções categóricas entre as atividades não significa necessariamente um baixo nível de

consciência sobre as implicações daquelas propostas. Havia entre eles a valorização da situação interativa como um fator inerente ao trabalho. Ali a relação com a língua portuguesa implicava, portanto, ação, apropriação e transformação. Pode-se, nesse caso, estabelecer um diálogo muito próximo com a noção piagetiana de conhecimento comentada por Macedo (2000: 23):

> Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, aprendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras.
> (PIAGET, 1988 *Apud* MACEDO 2000:23)

Um marco teórico relevante para a intensificação dos jogos foi a realização de um grupo de estudos no NE-MLP, em 2010, sobre o texto *Museu é lugar de brincar?* (FORTUNA, 2008: 215-228). Neste texto a autora, citando Kramer (1988) destaca que:

> [...] o mais importante num museu não é o que vemos, mas o modo de olhar que construímos, entretecido de razão e sensibilidade, o que decorre, não do que se faz no museu, mas do que se faz "com o museu", não no sentido de "por seu intermédio'" o que colocaria todo o peso dessa ação no polo instrumental, mas no sentido de parceria, isto é, algo que se faz junto. O centro de gravidade desta concepção é a interação, mas ela, sozinha, não explica nem sustenta o quão educativo pode ser um museu, se não estiver filiada a uma perspectiva epistemológica construtivista, cujo filamento teórico principal é a geração de conhecimento baseada na troca que produz transformações em ambas as partes envolvidas. [...]
> (KRAMER *apud* FORTUNA, 2008: 217-218)

Na sequência do mesmo comentário, Fortuna também ressalta que o museu precisa ser um espaço de cultura e não um espaço educativo, acrescentando que "é na sua precípua ação cultural que se encontra a possibilidade de ser educativo, para ali se aprender 'com ele'" (KRAMER *apud* FORTUNA, 2008: 217-218).

Sabemos, portanto, que a noção de jogo referida em sentido amplo pelos educadores precisaria ser problematizada nos processos de formação interna do museu, mas até onde sabemos, no acúmulo das demandas cotidianas, isso não chegou a acontecer. Neste tópico procuramos elencar algumas breves referências sobre o caráter lúdico – sendo que tivemos contato com a maioria delas somente no meio acadêmico, já fora do NE-MLP.

Kishimoto (2001: 23-27) nos ofereceu um panorama referindo-se a autores, como Huizinga (1990) e Callois (1967), que são fundamentais para indicar as características elementares de um jogo: o prazer, a participação voluntária, o caráter não-sério e

“improdutivo” (em oposição ao trabalho), a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, a limitação no tempo e espaço e a predominância da incerteza.

Já nesta primeira lista reconhecemos a dúvida sobre o recorrente uso da palavra “jogo” para designar boa parte aquelas situações lúdicas realizadas no Museu da Língua Portuguesa. Aliás, no caso de algumas propostas, a distinção oferecida por Kishimoto (2001: 18) nos leva a pensar se as atividades analisadas não estariam situadas “entre” o *jogo* e o *brinquedo*:

> [...] Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma **indeterminação quanto ao uso**, ou seja, a **ausência de regras que organizam sua utilização**.
> (KISHIMOTO, 2001: 18) [grifo nosso]

No entanto, ela também registra que Wittgenstein demonstrou a imprecisão do termo “jogo”, adotando a noção de “semelhanças de família” para classificá-lo, e depois, a noção de “jogos de linguagem” para pensar a contextualização dos usos linguísticos:

> Considere, por exemplo, os processos que chamamos de “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam ‘jogos’” –, mas veja se algo é comum a eles todos – pois, se você os contemplar, não verá na verdade algo comum a todos, mas semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse, não pense, mas veja! Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passamos agora ao jogo de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. São todos “recreativos”? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Ou há em todos um ganhar e um perder, ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, esse traço desapareceu. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos outros traços característicos desapareceram! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem.
> E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor.
> Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhanças de família”, pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços

> fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento etc. etc. E digo: os “jogos” formam uma família.
> (WITTGENSTEIN *apud* KISHIMOTO, 2001: 22)

Gadamer (1997) também se refere ao caráter versátil e generalizante da palavra “jogo” (*spiel*, em alemão) quando opta por utilizá-la como “caracterização metafórica da compreensão” por meio das ideias de “jogo existencial” e “jogo da arte” (*Apud* KAHLMEYER-MERTENS, 2017: 75-82).

Mesmo considerando a noção de jogo em sentido tão amplo, quando nos dispomos a pensar sobre o papel da ludicidade no contexto daquele museu, não houve como escapar de outra questão lembrada por Kishimoto:

> Quando utilizamos um jogo para alcançar determinado objetivo de ensino, ele continua sendo um jogo ou passa a ser somente um “material pedagógico”? (KISHIMOTO, 2001:14)

Essa questão levou-nos às reflexões compartilhadas por Lino de Macedo e Nílson José Machado (MACEDO; MACHADO, 2006: 59-60) sobre o diálogo entre jogo e projeto – especialmente por ambos considerarem a irredutibilidade, complementariedade e indissociabilidade da relação entre sujeito e objeto, e quem sabe, por se vislumbrar em ambos os casos uma possível coordenação entre meios e fins (MACEDO; MACHADO, 2006: 17).

Partiremos do reconhecimento dos elementos constitutivos da ideia de projeto, apontados pelos autores: ter metas, ter noção de futuro, ter abertura à ação, exercício de escolha do sujeito (ação como condição); possibilidade individual ou coletiva – ou seja, podemos ter projetos “com os outros”, mas não “pelos outros”.

Em algumas entrevistas e até mesmo na lista de registro dos recursos utilizados, há indícios de que as atividades tinham objetivos pedagógicos – o que significa que não se fechavam em si mesmas, nem “se limitavam” ao entretenimento, embora eventualmente fossem utilizadas com mais frequência para “quebrar o gelo” , no sentido de favorecer uma aproximação afetiva com o visitante, como comentou uma educadora na Entrevista E15 (vínculo de 2008 a 2012 – Design Gráfico).

À primeira vista, se considerarmos que cada jogo consiste em um “projeto” elaborado pelo educador para a relação com o visitante, correríamos o risco de cair na

estrutura de manipulação, mas ela é inviável tanto no jogo, quanto no projeto autêntico – pois se a noção de projeto pressupõe a livre escolha, um sujeito não pode impor um "projeto" a outro sujeito (MACEDO; MACHADO, 2006: 17). Entrar num projeto precisa ser uma escolha, como entrar em um jogo. O caráter de imposição desconfigura a noção de projeto, bem como quebra o pacto da proposta lúdica, ao transformá-la em obrigação.

Contudo, a leitura dos documentos e nossa experiência *in loco*, como educadora, reforçam a inferência de que algumas das peculiaridades daquele trabalho estão também nessa interface entre jogo e projeto (como é o caso da abertura à experiência). Além disso, a recorrência do uso de analogias e outros recursos que propiciam a "assimilação deformante" e a "criação de sentidos inventados" (MACEDO, 1997: 138), recorrentes nos jogos simbólicos, favorecem a transcendência em relação ao contexto do jogo, fazendo com que o sujeito participante se aproprie daquelas experiências e discussões mediadas pelo educador (MACEDO, 2000: 22-23).

Em mais de uma entrevista, por exemplo, vimos indícios de que a proposta das atividades não era "ensinar um conteúdo", mas antes, "mobilizar a postura, a atitude do visitante em relação à língua" e em relação a seus próprios saberes (Entrevista E05, E12, E15). Esse indício, por sua vez, remete-nos aos comentários de Moreno e Gottschalk sobre as *Investigações filosóficas* de Wittgenstein (MORENO, 2005: 255 *apud* GOTTSCHALK, 2015), pois destacando a declaração "Não pense, mas veja!" (WITTGENSTEIN, 1990 § 66), entre outros exemplos, os pesquisadores afirmam que ao fazer sua terapia filosófica para dissolver as confusões presentes no *Tractatus* (Wittgenstein, 2001), a intenção do autor era atingir "a vontade e não o pensamento". A relevância e as implicações dessa perspectiva para a educação têm sido pesquisadas por Gottschalk (2013; 2015).

Colocadas essas observações, optamos por manter o termo *jogo* em sentido amplo (do modo como ele apareceu em entrevistas e questionários). Ao leitor deste texto, pede-se que a palavra "jogo" seja lida como "situações lúdicas e reflexivas – expressão que busca abarcar dinâmicas, iniciativas, propostas, atitudes, interações recorrentes e objetos utilizados pelos educadores do NE-MLP em seu trabalho com diversos tipos de público.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: indícios da (in)visibilidade do Núcleo Educativo MLP

Neste capítulo, elencamos as pesquisas sobre o Museu da Língua Portuguesa e comentamos como nosso trabalho pode dialogar com cada uma delas, inclusive com os trabalhos mais críticos ao próprio museu. Refletimos sobre nossa dificuldade em encontrar referências diretas às atividades educativas e desenvolvemos algumas considerações sobre como alguns trabalhos colaboram trazendo dados, datas e contrapontos importantes, especialmente aqueles escritos por ex-educadores do MLP.

Quando fizemos o levantamento e iniciamos a leitura da produção acadêmica sobre o Museu da Língua Portuguesa, nossa impressão inicial de que o Núcleo Educativo não foi suficientemente documentado academicamente se confirmou, ou seja, aparentemente, pode-se dizer que mais de 65 dos 81 textos sobre o museu têm como foco o acervo (entendido aqui como “o conteúdo ou o discurso do museu”) ou a expografia (“estrutura tecnológica/visual que dá suporte aos conteúdos” em exposições de curta ou de longa duração). Geralmente esses trabalhos apoiam-se em um ponto de vista museológico, ideológico ou linguístico, sem aprofundar a reflexão sobre as práticas educativas. No entanto, por entendermos que essas reflexões eventualmente acabam se mesclando, inserimos todas as perspectivas em nosso levantamento bibliográfico. Além disso, levamos em conta a produção acadêmica sobre Educação em Museus/Educação Patrimonial, bem como outros tópicos que vieram à tona nas entrevistas. Neste caso, destacamos a fundamental contribuição de Maria Iloni Seibel Machado (SEIBEL-MACHADO, 2009), que reuniu, em sua extensa análise de literatura sobre o papel do setor educativo nos museus, muitas reflexões que nos ajudaram a compreender os desafios gerais e o momento político/social em que surge o Museu da Língua Portuguesa e seu Núcleo Educativo.

As referências que envolvem temáticas mais diretamente relacionadas ao Museu de Língua Portuguesa e, portanto, a essa dissertação, estão nas tabelas que seguem.

2.1. Pesquisas - Nível Doutorado

Tabela 02 – Pesquisas – Nível Doutorado				
Autor Título	Instituto	Área Orientação	Resumo	Foco
ALBUQUERQU, Mariana Ferraz. Os processos comunicacionais do Museu da Língua Portuguesa: a língua como experiência sensível. Tese/Doutorado em Comunicação e Semiótica. PUC-SP, 2015.	PUC, São Paulo, SP.	Comunicação e Semiótica – Profa. Dra. Ana Claudia Mei Alves de Oliveira.	A pesquisa buscou compreender esse museu como fenômeno contemporâneo e analisa em que medida língua e sujeitos constroem uma experiência interacional sensível e significativa. Para tal, fundamenta-se na semiótica discursiva e desenvolve uma descrição reflexiva detalhada de cada um dos espaços, destacando o modo como o acervo e a expografia envolvem o visitante em uma experiência significativa repleta de elementos simbólicos e sensoriais.	Aspectos estéticos e simbólicos no acervo e na expografia.
CERVO, Larissa Montagner. *Língua Patrimônio Nosso*. 2012. 199 f. Tese/ Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Santa Maria, Santa	UFSM, Santa Maria, RS.	Estudos Linguísticos – Profa. Dra. Amanda Eloina Scherer	A tese problematiza os deslizamentos de sentido do objeto simbólico língua na constituição do “arquivo” [sic] do Museu da Língua Portuguesa com base nas ferramentas da Análise de	A problematização sobre a noção de língua como patrimônio no discurso no acervo.

Maria - RS, 2012.			Discurso francesa. Parte-se da desconstrução deste arquivo em direção às nuances políticas envolvidas no slogan adotado pela instituição: “a língua é o que nos une”.	
MACHADO, Tatiana Gentil. *Projeto expográfico interativo: da adoção do dispositivo à construção do campo da interatividade.* (Tese) Doutorado em Projeto, espaço e cultura – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2015.	FAU-USP, São Paulo, SP.	Projeto, espaço e cultura/ Arquitetura e Urbanismo – Prof. Dr. Luís Antônio Jorge.	A tese é desenvolvida de modo a problematizar a quase incondicional exigência de interatividade e sua consequente banalização em projetos expográficos que, a despeito de ampla publicidade, não chegam a construir uma situação interacional de fato. Entre as tendências que enraízam o problema, está a associação direta e automática da noção de interatividade com os dispositivos digitais. A autora descreve e compara espaços de várias instituições e, entre eles, comenta como esses problemas aparecem em	A problematização do tema interatividade no espaço do MLP.

			pontos específicos do Museu da Língua Portuguesa.	
MENDES, Heloísa Mara. *A Língua do Museu da Língua Portuguesa.* Tese/Doutorado em Estudos Linguísticos/Linguística aplicada. Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2013.	UFU, Uberlândia, MG.	Estudos Linguísticos – Profa. Dra. Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira.	Com base na Análise de Discurso francesa, e especialmente nas noções de formação discursiva, semântica global e ethos, a tese demonstra que o MLP se constitui como "uma prática da formação discursiva do bom uso da língua portuguesa, embora a instituição procure dissimular seu pertencimento a ela por meio da assunção de um ethos democrático."	Confronto entre o discurso do acervo e a exposição temporária Menas, o certo do errado e o errado do certo com a explicitação de posições ideológicas e contradições internas.
SILVA, Odair Marques da. *Museu da Língua Portuguesa: uma etnografia da interatividade em seu modelo de difusão cultural.* Tese/Doutorado em Ciências da Cultura pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2017.	UTAD, Vila Real, Portugal.	Ciências da Cultura – Profa. Dra. Orquídea Ribeiro e Profa. Dra. Teresa Moura.	A pesquisa tem como foco as dinâmicas de interatividade comunicativa no MLP, em função de suas interfaces tecnológicas e mídias interativas. Entre outras questões, busca compreender se o modelo de interatividade corresponde às expectativas dos visitantes e, entre suas	A interatividade em vários suportes e discursos do MLP (inclusive, nas práticas educativas).

			conclusões, aponta que a oferta de tal tecnologia não é suficiente para uma efetiva interatividade (em alguns casos, até dificulta o aproveitamento dos conteúdos). Porém, como o método de observação participante propiciou um relato bastante detalhado do cotidiano do museu, o autor identificou outros processos de interatividade, e oferece um vasto material reflexivo, sobretudo sobre o papel dos educadores nesse contexto.	
SILVA SOBRINHO, José Simão. *"A língua é o que nos une": língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa.* Tese/Doutorado em Linguística. Universidade de Campinas. Campinas, SP: Unicamp, 2011.	UNICAMP, Campinas, SP.	Linguística – Profa. Dra. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi.	Ao refletir sobre o funcionamento discursivo do Museu da Língua Portuguesa, a partir do jogo entre dizer/mostrar e o não-dizer/não-mostrar, e os diversos efeitos de sentidos desse museu, a tese conclui que ele conforma relações equívocas e contraditórias entre língua, sujeito e Estado.	Análise dos textos institucionais expostos no acervo.

2.2. Pesquisas – Nível Mestrado

Tabela 03 – Pesquisas – Nível Mestrado				
Autor/Título	Instituto	Área/Orientação	Resumo	Foco
FERRARA, Fabiano D. A. *O museu como espaço* midiático: da exposição ao entretenimento. Dissertação/Mestrado em Comunicação e Semiótica. PUC-São Paulo, 2013.	PUC, São Paulo, SP.	Comunicação e Semiótica – Prof. Dr. Norval Baitello Júnior.	Esta análise que se estende a outros museus traz reflexões sobre as múltiplas e paradoxais funções dos museus na contemporaneidade problematizando eventuais desdobramentos dos códigos midiáticos em convergência em cada um dos acervos. Para nossa pesquisa, são especialmente interessantes as colocações do autor sobre o Museu da Língua Portuguesa como um "meio de comunicação de massa" que, como a TV, além do entretenimento, assume interesse didático.	Comparação entre vários museus. (Não se concentra no MLP, mas traz algumas referências sobre o aspecto midiático do acervo.)
LAPA, Rodrigo Amaral. *Museu, Arte e Tecnologia: As transformações dos museus contemporâneos influenciadas pelas TIC's.* Dissertação/Mestrado em Teoria e História – Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Carlos, 2011.	IAU São Carlos, SP.	Arquitetura e Urbanismo – Prof. Dr. Azael Rangel Camargo.	A pesquisa aborda o tema museu por meio de suas transformações no contexto da Sociedade da Informação, buscando identificar a incorporação das novas tecnologias e discutir suas principais possibilidades, riscos e desafios. Enfatiza a importância do aspecto multidisciplinar na concepção dos novos museus e nas estratégias de organização do espaço museográfico. O autor discorre sobre vários casos,	A relação entre a tecnologia e a arquitetura no projeto expositivo.

			entre eles, a analisa as peculiaridades do MLP nesse campo.	
MAFRA, Priscila Zanganattto. *Museu da Língua Portuguesa: Fruição e Aprendizagem na relação interativa.* Dissertação/Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: 2011.	Mackenzie, São Paulo – SP.	Educação, Arte e Cultura – Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins.	Partindo de questionamentos sobre a mediação cultural em ambientes digitais e as reações do público, a autora entrevista profissionais do museu e participa de várias atividades educativas. Por meio do processo de PLM (Pesquisa com diferentes Linguagens e Movimentos), o texto esboça reflexões sobre a dinâmica relacional dos visitantes com o espaço.	Processos interacionais e mediação cultural (inclui algumas descrições de práticas do Núcleo Educativo)
MOURA, Elton Alisson de. *Os novos museus e exposições científicas interativas e independentes no Brasil.* 2012. 108 p. Dissertação/Mestrado em estudos da Linguagem. Instituto de Estudos da Linguagem e ao Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo - UNICAMP, Campinas, 2012.	Unicamp, Campinas, SP.	Divulgação Científica e Cultural / Estudos da Linguagem – Prof. Dr. Marcelo Knobel.	A pesquisa investiga as causas do aumento de exposições científicas e culturais independentes e interativas nos últimos anos, além de suas relações com grandes exposições que ocorreram no Brasil, entre os anos 1990 e início de 2000. Segundo o autor, a relevância do projeto deve-se à importância que essas iniciativas vêm ganhando em diversos países, como programas culturais e de lazer propícios ao engajamento público com a ciência e a tecnologia. Em suas conclusões, apoiado em pesquisadores	Análise da estrutura expográfica e administrativa de vários museus e eventuais implicações para a comunicação dos conteúdos.

			da área, o autor problematiza o uso da arte [estética] como suporte para os conteúdos nesses espaços, por gerar um ruído que deriva do "descompromisso" da arte com a verdade, e uma consequente deformação do conteúdo científico. [No item dedicado ao Museu da Língua Portuguesa, há uma descrição datada de algumas atividades do Núcleo Educativo que auxiliará na elaboração de nossa cronologia.]	
ROCHA, Carla. *Templo das Mídias: os museus sob o signo da Informação e da Comunicação.* 2009. 112 p. Dissertação/Mestrado em Comunicação e Informação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.	UFRGS, Porto Alegre, RS.	Comunicação e informação – Prof. Dr. Valdir José Morigi.	Com base no estudo do caso do Museu da Língua Portuguesa, a autora desenvolve uma discussão sobre os museus a partir da introdução das tecnologias digitais. O estudo revela que há um redimensionamento da noção de museu envolvendo as questões operacionais de seu acervo, sua apropriação e aproximação por parte do público. Durante muito tempo, os museus tiveram suas ações voltadas à conservação das coleções, agora, o foco é direcionado ao espectador e aos processos que envolvem as mídias interativas. Por outro	Expografia

			lado, com a introdução dessas tecnologias e de suas linguagens, é reiterada a natureza dos museus enquanto espaços de imaginários e ficções.	
ZILIOTTO, Elizabeth M. *A leitura do Museu da Língua Portuguesa à luz de uma concepção de texto.* Dissertação/Mestrado em Letras. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.	Mackenzie, São Paulo, SP.	Letras – Prof. Dr. José Gaston Hilgert.	Mestrado de uma educadora do museu, apresentando o acervo como um hipertexto complexo e "narrativo" (mas, não no sentido clássico) oferecido aos visitantes. Com base na dialogia e no instrumental teórico de Bakhtin, a autora discorre sobre o papel dos educadores como "enunciadores", tendo na noção de "sincretismo da linguagem verbovisual" sua fundamental concepção de texto.	As estratégias do educativo para a leitura mediada da expografia.

2.3. Monografias, artigos e outras produções

Tabela 04 – Monografias, artigos e outras produções.
ABRAÃO SOUSA, Lucília Maria. (*antigo nome: Romão, Lucília). *Restos de Amado: uma introdução*. In: NATÁRIO; BEZERRA; CARLOS e EPIFÂNIO (org.) Errâncias de um imaginário: entre Brasil, Cabo Verde e Portugal. v.1. p.266-275, 2015.
ANTUNES, Thayane Santos; LIMA, Ricardo José. *Mais do menas: onde a exposição jamais esteve*. Linguagem: teoria, análise e aplicações (6), p.190-203. [local?] 2011.
BALDINI, L. J. S. O que nos une é aquilo que nos separa. Letras (UFSM), v. 46, p. 189-202, 2013.
BISPO, André. "*Ebó de palavras". uma forma de entender a relação entre palavra e cultura*. Apresentação no 6º Fórum Nacional de Museus, 26 de novembro de 2014.
BORGES, Luiz C. Língua, museu e discurso: entremeios e descaminhos de uma exposição no Museu da Língua Portuguesa. Letras, Santa Maria, v. 23, n. 46, p.257-284, jan./jun. 2013.

BRAGA, Rita C. A. *O diálogo entre o Museu da Língua Portuguesa e os professores.* MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia. N. 6, Ano VII - Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2014, p. 248-257.
_____. *Sapato, pato, lagoa, lagarto – a língua portuguesa na Educação Não Formal.* Revista Virtual Leitura Crítica. n. 21, 2015, ISSN 2189-2410, disponível em http://www.lercritica.com/prumo21 . Acesso em 23/10/2015.
CALDAS, Felipe Macedo*. Domino de las Palabras. Los juegos y los juguetes en la transmisión de contenidos de las exhibiciones.* I Encuentro de intercambio de experiencias e ideas. Museo del Juguete, Buenos Aires, Argentina. 05 Out. 2012.
CAMPOS, Samuel Nunes. *Estratégias de marketing turístico: o caso do Museu da Língua Portuguesa.* TCC - Graduação em Tecnologia de Gestão de Turismo. Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, 2008.
CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM MUSEUS. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, Ano 1, 2013.
_____. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, Ano 2, 2014.
_____. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, Ano 3, 2015.
CERVO, Larissa Montagner. *Língua e patrimônio: o desafio da teoria e o percurso da análise.* Fragmentum. n.31. Laboratório Corpus: UFSM, Out./Dez. p.33-37, 2011.
_____. *O conceito de patrimônio na perspectiva discursiva: uma proposta de leitura.* In: Anais do X Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL. Cascavel/PR: Unioeste, 2012. v. x. p. 1-14.
_____. (*I)materialidade da língua como patrimônio.* In: IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL. Palhoça/SC: Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. v. IX. p. 1-10, 2010.
_____. *Musealização e tecnologização da língua no Museu da Língua Portuguesa.* Letras. UFSM: Letras, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 173-187, jan./jun. 2013.
_____. *Memória, história e urbano na constituição da língua como patrimônio.* In: Amanda Eloina Scherer; Verli Petri. (Org.) Memória, história e urbano na constituição da língua como patrimônio. Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento. Coleção HiperS@beres. IIed.Santa Maria/RS: Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFSM), v. II, p. 102-112, 2009.
_____. *O tempo da língua ou a língua no tempo?* Considerações sobre Língua, história e memória. Letras. Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 211-225, jan./jun. 2014.
CERVO, Larissa Montagner; SCHERER, Amanda Eloína. *A política da/na Língua no discurso do patrimônio.* PPGL – Laboratório Corpus – UFSM/RS. Revista MOARA, Belém, n. 34, p.41-59, jul/dez, 2010.
CÉSAR, Pedro A.B.; STIGLIANO, Beatriz V. *A viabilidade superestrutural do patrimônio*: *estudo do Museu da Língua Portuguesa*. Cultur - Revista de Cultura e Turismo. ano 4, n. 1, p. 76-88, jan.2010.
CICHETTO, Raul da Rocha. Com quantas literaturas se faz uma língua? Considerações sobre o eixo artístico do Museu da Língua Portuguesa. Língu@ Nostr@, Canoas, v. 4, n. 1, p. 6-16, jan.-jun. 2016.
COY, Débora Magalhães Rodrigues. *Um estudo da gestão dos museus no Brasil.* Monografia: Bacharelado em Ciências Econômicas. Insper – Instituto de Ensino e Pesquisa, São Paulo: 2010.
DESSANDRE, Suely de Almeida Batista, MEDEIROS, Daniele Trindade, SILVA, Lucila Lima da, VALENTE, Nathalia Fernandes, DESSANDRE, Flavio de Almeida Batista; ARAUJO, Fredson. Museu – escola viva de um povo. XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação? [s/d].
DIAS, Cristiane. *Museu da Língua Portuguesa- língua de acesso "acessável" ou acessível?* Letras. Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 245-256, jan./jun. 2013.

FMU; MLP; e IGNARRA, Luís Renato (coord.). Turismo - Pesquisa de perfil de público do Museu da Língua Portuguesa. 38 p., abril de 2013.
IVO, Consuelo. *O Museu da Língua Portuguesa na Estação da Luz.* Revista ec – comunicação; educação. Ano XI, Número 3 • set/dez 2006, p.435-444.
JESUS, Priscila Maria de. Uma reflexão sobre o processo de musealização: o patrimônio imaterial nos espaços museais. Cadernos de Sociomuseologia. v. 14, p. 95-110, Abril, 2014
LAUTENSCHLAEGER, Graziele; PRATSCHKE, Ana. *Arte e cultura digital: produção do impermanente*. Universidade de São Paulo – Escola de Engenharia de São Carlos/Departamento de Arquitetura e Urbanismo. Junho/2007.
MACHADO, Tatiana Gentil. *Exposições interativas: da adoção do dispositivo à construção do campo da interatividade*. Vitruvius – Arquitextos, ISSN 1809-6298, (disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281593452 , acesso em 13/08/2015). Agosto, 2015
MELLO, Janaína Cardoso de. *Museu da Língua Portuguesa como espaço de ensino-aprendizagem.* Interdisciplinar. Ano 5, v. 12, jul-dez de 2010 – ISSN 1980-8879, p. 127-138.
MENDES, Heloísa Mara. *Linguística e gramática normativa no Museu da Língua Portuguesa*. In: II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia. Caderno de resumos. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v.2, p. 280-281, 2012.
_____. *O Museu da Língua Portuguesa e o discurso dominante sobre a língua no Brasil*. V Colóquio da ALED – Brasil – Análise do Discursos: novos canteiros de trabalho? São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 29-31/Maio, 2014 [s/n. páginas].
_____. *Variação e mudança linguísticas no Museu da Língua Portuguesa*. In: IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, v. 3. p. 1-10, 2014.
MENDES, H. M.; ROCHA, Maura de Freitas. *O Museu da Língua Portuguesa e o discurso da norma*. Letras, Santa Maria, v.23, n.46, p. 317-338, jan./jun. 2013.
NECKEL, Nádia Régia Maffi. *Língua – Linguas(gens): Arquivo? Memória? Inscrição?* – Letras. Santa Maria, v.23, n.46, p. 285-306, jan-jun, 2013.
NUNES, Mariana Araújo de Oliveira. Interação e didaticidade no Museu da Língua Portuguesa de São *Paulo*. Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura – Seção Resumo do 2º Simpósio do Patrimônio Material e Imaterial. Edição 15ª, outubro de 2014, p.154.
NUNES, José Horta. *Museu da Língua Portuguesa: instituição e discurso didático*. Letras, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 203-224, jan-jun, 2013.
OLIVEIRA, Edson Ignácio. *Mediação e memória afetiva*. Centro de Referência de Educação em Museus. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, Ano 1, 2013, p.97-100.
OLIVEIRA, Edson Ignácio; FERNANDES, Rafael Cavinato. *Produção compartilhada de material educativo: uma experiência no Museu da Língua Portuguesa*. Centro de Referência de Educação em Museus. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, Ano 3, 2015, p.15-22.
PFEIFFER, Claudia Castellanhos. *Língua em museu: institucionalização de um 'nós' no recobrimento de um resto histórico*. Letras, Santa Maria, v.23, n.46, p.225-244, jan-jun, 2013.
_____. *Museu da Língua Portuguesa como uma política de língua. Linguagem, sociedade, políticas* / organizado por Eni P. Orlandi. – L755 Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, -- (Coleção Linguagem; Sociedade), p. 73-82, 2014.
PUCCINELLI, Bruno; SILVEIRA, Laís; TALHARI, Julio. *Reflexões em torno de práticas culturais na Luz.* Pesquisa coordenada por Heitor Frúgoli Jr. no âmbito do GEAC (Grupo de Estudos de Antropologia da Cidade) e desenvolvida com o apoio do CNPq (Projeto Universal, Edital MCT/CNPq 14/2008, 2008-2010 e Iniciação Científica, Edital MCT/CNPq nº 01/2007, 2007-2010)
RAVELLI, Louise; HEBERLE, Viviane M. Bringing a museum of language to life: the use of multimodal resources for interactional engagement in the Museu da Língua Portuguesa, Brazil [Do museu da língua para a vida: o uso de recursos multimodais para engajamento interacional no Museu da Língua Portuguesa, Brasil.] disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820159920, RBLA, Belo Horizonte, aop5114, Janeiro/Abril, 2016.
ROCHA, Carla. *Um "museu vivo": espetáculo e reencantamento pela técnica.* Em Questão, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 259-270, jul/dez 2007.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Exposições do Museu da Língua Portuguesa: arquivo e acontecimento e(m) discurso. Pedro e João Editores, 2011. 237 p.
_____. *Resíduos de Rosa: a heterogeneidade em ou de uma instalação.* Datagramazero (Rio de Janeiro), v. 9, p. 1-10, 2008.
_____. Duas trilhas discursivas na exposição de Rosa. [sem referências] 2008.
_____. *Clarice Lispector – A hora da estrela: o discurso no panfleto da exposição*. TransInformação, Campinas, 21 (1): p. 77-87, jan./abr., 2009.
ROMÃO; Medeiros; Scherer (org.) *Língua, museu e patrimônio.* Letras, Santa Maria, 1. ed., n.46: UFSM, Santa Maria: UFSM, 384 p.
ROMÃO, Lucília Maria Sousa; SCHERER, A. E. *A língua na economia da Luz como espaço de reflexão sobre o que somos*. Letras (UFSM), v. 46, p. 339-351, 2013.
SABINO, Paulo Roberto. *Eficiência no design de exposições: uma pesquisa exploratória no Museu da Língua Portuguesa*. Actas do 1º Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola, v. 2, p. 403-406.
SANTOS, Marcos Paulo Amorim. *Museus para identidade ou identidade de Museus?* Centro de Referência de Educação em Museus. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, ano 1, 2013, p. 103-108. SANTOS, Wilmihara Benevides da Silva Alves dos Santos. *O discurso do Museu da Língua Portuguesa na representação das identidades étnicas e culturais.* Monografia - Especialização em Sociopsicologia. Orientação Rosemary Segurado. Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulos FESP-SP, São Paulo, 2013.
SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Horizontes culturais: lugares de aprender*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, org. Devanil Tozzi e outros. São Paulo: FDE, 2008.
SARTINI, Antonio Carlos. 4ª jornada de popularização da Ciência Unisinos – *Entrevista com representantes do Museu da Língua Portuguesa e da Ciência Hoje.* Revista Entrelinhas – Vol. 7, n. 2 (jul./dez. 2013) ISSN 1806-9509 p.364-366, 2013.
_____*. A experiência e a experimentação no Museu da Língua Portuguesa* – Relatos e observações. Museus e Comunicação – Exposições como objeto de estudo. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, p.259-272, 2010.
SILVA SOBRINHO. A língua é o que nos une": língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. ANAIS DO SETA, Volume 2, p. 495-499, 2008.
_____. Discursos sobre língua, tecnologias e efeitos de memória no Museu da Língua Portuguesa. Polifonia, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 101-114, janeiro-junho, 2015.
_____. *Espaço de enunciação brasileiro no imaginário do Museu da Língua Portuguesa*. Línguas e Instrumentos Linguísticos. N.36 – jul-dez, p. 195-220 2015.
_____. Museu da Língua Portuguesa: instrumento linguístico em tempos da ideologia do lazer. Letras, Santa Maria, v. 23, n. 46, p.307-315, jan./jun. 2013.
_____. Os nomes da língua do Brasil no Museu da Língua Portuguesa: uma questão política. Sínteses. p. 386-404, Campinas, 2009.
STEPHENSON, Caroline. "Nossa língua, nosso melhor retrato" – Educando falantes nativos e estrangeiros sobre a língua portuguesa. *Artigo produzido pela estagiária norteamericana – [sem data]
STIGLIANO, Beatriz Veroneze e CÉSAR, Pedro A.Bittencourt. *Gestão da visitação ao Patrimônio Cultural: estudo comparativo de museus da cidade de São Paulo.* Actas do 1º Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola. v. 2, p. 324-335, ISBN: 978-972-8932-61-9, Porto: 2010.
TADDEI, Ana Maria S. *A literatura musealizada: o caso do Museu Da Língua Portuguesa*. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.
TEIXEIRA, M.C.; Venturini, M.C. *Museu da Língua Portuguesa: Lugar de Memória, de História e de Cultura*. Encontro Rede Sul Letras – Formação de Redes de Pesquisa. Palhoça/PR: Unisul, p. 638- 647, 2016.

ZEMENOI, Elvis D.B. [et. al.] *Spot publicitário: Museu da Língua Portuguesa. Intercom* – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação [trabalho submetido à seleção para o XIX Prêmio Expocom], 2012.
ZILIOTTO, Elizabeth; BRAGA, Rita. *Mundo Língua Palavra.* Publicação do Museu da Língua Portuguesa/Instituto Brasil Leitor, 2008.

2.4. Destaques da revisão

Dissertar sobre uma realidade que coincide com uma experiência pessoal tão intensa implica o desafio de distanciamento e um esforço de imaginar "o que o leitor precisa saber". Mas, na amplitude das leituras sobre o que já foi produzido, para nós muitas vezes é difícil distinguir o fundamental e o supérfluo para esta pesquisa. Se por um lado tememos negligenciar vozes e tópicos importantes, por outro, preocupamo-nos em não nos limitar à "reprodução" do que já está disponível ao público graças ao esforço de tantos pesquisadores. Para organizar nossa reflexão neste item, começamos ressaltando alguns trabalhos que em si também refletem possíveis "fases" do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa.

2.4.1. Educador: ora "enunciador", ora "mediador"

O primeiro deles é a dissertação de Mestrado de Elizabeth Ziliotto (2009) sobre o museu como "hipertexto", na qual ela enfatiza a noção de "sincretismo da linguagem verbovisual" naquele espaço. Como **Ziliotto também foi uma educadora do MLP** e sua pesquisa tem base nessa imersão proporcionada pela experiência profissional entre os anos de 2007 e 2009, seu texto expõe detalhes das práticas educativas naquele tempo, bem como a configuração do Núcleo Educativo, com indícios da formação recebida pelo educador. Para nosso trabalho é especialmente marcante o fato de este ser um texto que coloca em evidência o educador, ora na posição de "enunciador" do texto museal (ao lado da própria instituição), ora na posição de "mediador" desse texto.

2.4.2. Educador como "diferencial" para a interatividade

Como segundo trabalho de maior relevância para esta pesquisa, destacamos a pesquisa de Doutorado de Odair Marques da Silva (2017), cujo objetivo era investigar o "modelo de interatividade" proposto pelo museu e como ele era recebido pelos visitantes. Neste caso, além do vasto material acumulado pela pesquisa etnográfica, as reflexões do pesquisador nos revelam um retrato recente do Núcleo, pois ele vivenciou a rotina dos educadores, as dinâmicas de atendimento, a circulação de público dentro e fora do prédio, e a relação com o entorno. Em suas entrevistas com educadores e com a coordenação, realizadas em julho de 2014, encontramos elementos de interesse para a composição de nossa cronologia, porém, ressaltamos que sua importância vai muito além disso.

A densidade do trabalho de Silva perpassa muitas questões polêmicas, entre elas, as denúncias de "incorreções" de conteúdo do acervo (SILVA, 2017: 251-256) e os limites entre manipulação, preconceito e comunicabilidade – inclusive devido ao fato de o MLP "evitar expressões consideradas eruditas" (SILVA, 2017: 254). Porém, cabe destacar que em suas conclusões ele evidencia a importância do educador "como fator diferencial do modelo museal inicialmente proposto pelos criadores do museu" (SILVA, 2017: 274) – modelo sintetizado na ideia de "interatividade restrita ao fator tecnológico". Em sua pesquisa ele aponta a "subvalorização desses profissionais" (SILVA, 2017: 274) por parte da política institucional vigente.

Aliada ao trabalho acima, está a tese de Tatiana Gentil Machado (MACHADO, 2015), que **também foi educadora no Museu da Língua Portuguesa**, mas investiga outro aspecto da questão musea**l**. Seu texto tem como foco a construção da interatividade por meio de projetos expográficos e – no breve comentário sobre o MLP, em meio a tantas instituições analisadas – ela se debruça sobre as limitações da relação do visitante com o painel *Linha do Tempo*, situado no 2º andar (MACHADO, 2015: 216-217). Ainda que nossa intenção não seja discutir o projeto expográfico, reconhecemos como valiosa a sua contribuição para que o leitor "desvincule a ideia da interatividade da relação direta e automática com os meios digitais" (MACHADO, 2015: 7). É neste ponto que nossas pesquisas convergem. No entendimento da interatividade como "relação dialógica" (*idem, ibidem*). Nesse caso, destacamos entre as considerações tecidas pela autora, sua caracterização de um espaço propício à interatividade:

> [...] pode-se dizer que um projeto interativo é aquele que se estrutura pela comunicação e pelo inter-relacionamento de suas partes, visando motivar o visitante a idas-e-vindas entre as mesmas e a estabelecer articulações entre elas. É um projeto que é elaborado a partir de uma abordagem multidimensional e que se estrutura também, eminentemente, pela relação de linguagens verbais e não verbais. Por fim, é um projeto que cria um **jogo equilibrado entre afirmações e insinuações**, entre **induções e sugestões**, e **entre o explícito e o implícito**, o **exposto e o escondido.** Tem, assim, tanto a intenção estimular o entrecruzamento de informações e experiências – instigando a percepção de deslocamentos e o estabelecimento de interconexões e reconexões -, quanto a de abrir possibilidades de complementações e interferências – **dando espaço para as "falas" dos** visitantes e para o compartilhamento das mesmas.
> (MACHADO, 2015: 236) [grifo nosso]

Se a interatividade deve "estimular a interatividade mental e também abrir espaço para as falas dos visitantes", (Machado, 2015: 236), entendemos que no caso do Museu da Língua Portuguesa, o segundo passo foi sendo construído juntamente com a metodologia do Núcleo Educativo.

2.4.3. O museu como "discurso didático" versus "o educador pesquisador"

É necessário chamar a atenção também para o texto sobre o "discurso didático" do MLP, escrito por José Horta Nunes (NUNES, 2013). O autor parte da proposta de análise do discurso de "divulgação" do MLP como um "discurso didático" e, com base em Authier-Revuz (1998: 123), apresenta a seguinte distinção:

> [...] o discurso de divulgação, assim como o discurso didático, é uma forma de "discurso segundo", um discurso que retoma outros discursos, outras enunciações em que se sustentam. Porém, o que distingue os dois é que o discurso de divulgação "mostra" o discurso da ciência, enquanto o discurso didático fala por meio de uma enunciação universal, reproduzindo o regime de enunciação do primeiro e apagando os mecanismos de sua enunciação.
> (AUTHIER-REVUZ *apud* NUNES, 2013: 206)

É interessante verificar que sua análise aponta a não citação de fontes e impropriedades terminológicas, elementos que inúmeras vezes eram editados também em produções de conteúdo, causando "desconforto" para vários educadores. Isso acontecia por conta de a instituição exigir um discurso de "leveza" que muitas vezes sacrificava o lado "pesquisador" de cada um desses profissionais, como vimos em alguns depoimentos no decorrer de nosso processo de pesquisa (Entrevista E32).

Queremos ressaltar que, embora Nunes (2013) traga reflexões relevantes sobre o contraste social com o entorno e as implicações das Parcerias Público-Privadas na construção desses discursos institucionais, estranhamos que ele, como pesquisador que se dispõe a escrever sobre tais temas, em nenhum momento tenha cogitado a existência de outros agentes envolvidos na relação com esses diversos públicos. Em seu texto, não encontramos menção ao Núcleo Educativo. Em uma passagem, limita-se a dizer que um "guia" avisou o horário da sessão no 3º andar do museu (NUNES, 2013: 217) – atitude possivelmente atribuída a um orientador de público[15].

2.4.4. O educador e os "processos comunicacionais" do museu

Em contraste, o texto de Albuquerque (2015) – que também propõe uma reflexão sobre a "experiência interacional sensível e significativa", a partir dos "processos comunicacionais do museu" – parece estar mais próximo do discurso midiático sobre a instituição (de um museu autoexplicativo e interativo), pois faz uma descrição da experiência de visitação sem qualquer menção ao Núcleo Educativo, que afinal, suporíamos fazer parte desses processos.

Após 10 anos de museu, questionamos as causas dessa recorrente "invisibilidade" em trabalhos recentes, e tememos que ela continue a alimentar um círculo de omissão e até de distorção da realidade. É mister lembrarmos que, na introdução dessa dissertação, mencionamos o caso de um quadro expositivo que retratava o perfil do educador MLP e as diretrizes do Núcleo de forma equivocada (MARTINS, 2013: 47).

2.4.5. A ludicidade em questão

Entre os trabalhos que se concentram muito mais no acervo e na expografia, porém analisando o discurso institucional e suas implicações sociais, culturais, educacionais e linguísticas, destacamos o conjunto dos escritos de Silva Sobrinho (2008, 2009, 2011, 2013 e 2015). Todos os textos sustentam sua percepção sobre o MLP como um "instrumento linguístico", vinculado a uma ideologia, principalmente nas "relações entre a sociedade e as tecnologias relacionadas com a linguagem" (SILVA SOBRINHO, 2013: 313). Seus trabalhos

[15] Na abertura do Capítulo 4, há a descrição de atribuições dos diferentes funcionários (muitas vezes confundidos com os educadores do museu).

também trazem valorosas contribuições por apontar criticamente “equívocos e contradições” instaurados nos discursos que compõem o acervo, com seus impactos na “produção de memória” inerente ao processo de musealização (SILVA SOBRINHO, 2015: 102-103). O autor indica (e não sem alguma propriedade) que os conteúdos do acervo e o aparato tecnológico utilizado pelo museu se configuram como “um discurso autoritário” e para isso, explicita a seguinte referência:

> *Discurso lúdico:* é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é o *non sense.*
>
> *Discurso polêmico:* é aquele em que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está presente, mas sob perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção, sendo que a polissemia é controlada. O exagero é a injúria.
>
> *Discurso autoritário*: é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando.
>
> (ORLANDI, 1996: 154)

Mais adiante, no mesmo texto, o autor generaliza a abrangência de sua posição:

> A significação do patrimônio como herança cultural faz funcionarem os sentidos de museu como espaço de preservação, de conservação, e os de educação patrimonial como inculcação, como transmissão. Nessa região de sentidos, **há pouco espaço para a polissemia na prática discursiva museográfica, há uma tendência à paráfrase, à repetição do mesmo**, logo, **ao discurso autoritário** [...] **Outra via para o museu seria criar artefatos que possibilitassem mais fortemente a polissemia**, e, consequentemente, **a instauração de discursos lúdicos ou polêmicos. Mas, para isso, seria necessário reinventar a instituição museu e os sentidos de patrimônio e educação patrimonial.** Essa transformação/mudança da prática discursiva museográfica implicaria, necessariamente, a transformação / mudança da formação social que demanda a existência de museus, e patrimônios, e educação patrimonial. [...]
>
> **de que formas o Museu da Língua Portuguesa poderia reinventar sua prática discursiva** museográfica dando lugar à **polissemia pelo menos em um grau suficiente para instaurar um discurso polêmico sobre a língua?** [...]
> (SILVA SOBRINHO, 2015: 112) [grifo nosso]

Ainda que consideremos a solidez das posições analíticas do autor sobre o acervo, é preciso reconhecer que a passagem acima coloca em dúvida a “ludicidade” e caráter reflexivo anunciados também como eixo daquele Núcleo Educativo, do contrário, teríamos que considerar a hipótese de que, pelo menos nessa fase tão recente, o pesquisador não chegou a investigar como os educadores lidavam com o discurso institucional ou, o que

também lamentamos, não considerou o Núcleo Educativo como parte desse discurso institucional. Esse é apenas um dos muitos pontos em que suas críticas abrem oportunidades para amadurecimento de nossas próprias reflexões.

2.4.6. A relação com o acervo – por educadores do MLP e por pesquisadores

Em nossas leituras, temos encontrado indícios de reconhecimento das atividades do Núcleo Educativo (MELLO, 2010), no entanto, são raros os casos em que há descrições de como os educadores realizavam esse trabalho. Por isso, a dissertação de Mestrado de Priscila Zanganatto Mafra (MAFRA, 2011) é mais um destaque. Trata-se de uma pesquisadora que também vivenciou a dinâmica do Núcleo Educativo e teve a oportunidade de observar o trabalho dos educadores em diferentes contextos (visita ao acervo, visita ao prédio, atendimento ao público espontâneo, produção de materiais educativos e curso para professores). Sua descrição inclui discursos institucionais, fotografias e anotações feitas a partir da conversa com educadores.

Há uma grande quantidade de artigos, ensaios e outros tipos de texto que merecem uma atenção especial em nossa investigação. Na maioria, são trabalhos escritos por pessoas que visitaram o museu e a partir de alguma experiência pessoal tecem descrições sobre a visita, chamando atenção para um evento, uma atividade da qual participaram ou mesmo uma reflexão sobre algum assunto relacionado à temática língua portuguesa. Além das informações que esses trabalhos podem nos trazer para consolidar a cronologia, há entre eles textos produzidos por educadores do Museu da Língua Portuguesa com referências à relação com o acervo e a várias nuances de seu trabalho. Entre estes, destacamos primeiramente o trabalho de Cichetto (2016), que descreve um trabalho de Literatura Comparada pautado pela Pedagogia da Pergunta (FREIRE, 2011). A proposta foi realizada pelo próprio Cichetto e alguns colegas em 2013, sob o título "*Com quantas literaturas se faz uma língua?*". A proposta foi reeditada com recursos multimídia e diferentes referências nos anos seguintes. Em suas reflexões ele registra:

> [...] o Núcleo Educativo foi agregando com o passar do tempo práticas de pesquisa e de ações artístico-culturais que resultaram na possibilidade de realizar atividades também no âmbito de instalações temporárias pensadas pelo Núcleo Educativo e executadas em parceria com outros setores.
> (CICHETTO, 2016: 13)

A atividade comentada, consistia em uma instalação com projeção de textos no espaço de entrada no 2º andar do museu – bem ao lado da *Grande Galeria*, parte do acervo onde os vídeos exibidos são todos de referência televisiva, especialmente da Rede Globo de televisão. Ressaltamos a importância desse tipo de registro, porque ele é um dos contrapontos possíveis à posição de Silva Sobrinho (2015: 112), que não tinha observado situações de "reinvenção da prática discursiva" do MLP.

Sobre os conteúdos e a estrutura dessa mesma intervenção, o educador Raul Cichetto descreve:

> [...] uma projeção de trechos de autores africanos e afro-brasileiros selecionados e narrados pelos próprios educadores, e não por vozes facilmente reconhecíveis que pudessem forçar uma legitimação e atrair mais atenção do que o texto em si. Portanto, com a instalação, o Educativo estava se alimentando e digerindo a linguagem capaz de sugerir movimento.
> A atividade/instalação era uma proposta de apresentação e evidenciação de autores de contextos ainda marginalizados tendo como um ponto de partida autores brasileiros já conhecidos e consagrados em livros didáticos de literatura e no chamado acervo [...]
> (CICHETTO, 2016: 14)

E conclui sua reflexão com a seguinte afirmação:

> A pergunta central que conduziu as intervenções e esse texto, provou ser eficaz na garantia de uma presença política de educadores, curadores e visitantes no Museu. Assim, "Com quantas literaturas se faz uma língua" tornou-se mais do que uma discussão sobre língua portuguesa ou literatura. Mas, sobre os limites e as possibilidades que textos, literaturas e museus podem representar.
> (CICHETTO, 2016: 15)

No 6º Fórum Nacional de Museus, outro educador do MLP, André Bispo (BISPO, 2014) compartilhou suas reflexões sobre uma atividade que também tinha esse caráter de intervenção no espaço expositivo, questionando o preconceito com as palavras de origem iorubá. Após uma visita temática, os participantes colocavam no meio do 2º andar um "Ebó de palavras" – e esse era um momento em que o próprio visitante se torna um agente de interpretação para os demais, que não participaram da atividade.

Há também textos nos quais educadores se detém na descrição crítica da expografia – como fazem as educadoras Tatiana Gentil Machado (MACHADO, 2015a, 2015b.) e Wilmihara Benevides da Silva Alves dos Santos (2013) – esta, neste momento desenvolvendo uma tese sob o título (provisório) "Discursos do Museu da Língua

Portuguesa: uma língua em movimento nas práticas culturais brasileiras", sob orientação da Profa. Dra. Rosemary Segurado, na PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), com previsão de finalização em 2019.

Já o texto do educador Edson Ignácio Oliveira (OLIVEIRA, 2013) concentra-se na reflexão sobre a afetividade em uma realidade que poucas pessoas imaginam como “rotina de trabalho” de um educador de museu. O trecho a seguir faz parte do seu relato de experiência e dá ideia do tipo de situação na qual o educador dispõe de um único encontro de poucos minutos com uma pessoa que procura “uma resposta”:

> *Visitante*: Licença, você trabalha aqui?
> *Educador*: Sim, sou educador do museu, posso te ajudar?
> *Visitante*: Acho que sim. Tô aqui há um tempo, já falei com ela ali [outra educadora] [...] é que eu sou da Bahia e eu queria saber por que eu falo assim, errado.
> (OLIVEIRA, 2013: 97)

Em outro texto, Edson Ignácio Oliveira escreve ao lado do educador Rafael Cavinato Fernandes (OLIVEIRA; FERNANDES, 2015), há uma reflexão sobre os processos colaborativos de produção de materiais educativos. Essas referências internas (aliadas aos textos produzidos em relatórios e outros documentos) nos ajudam a compor um mosaico – que certamente ficará incompleto, mas será “o possível” – sobre o que vinha caracterizando as atividades educativas naquele contexto. Retomaremos esta reflexão sobre a relação com o acervo no Capítulo 7, na análise das atividades.

CAPÍTULO 3 – MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA: o contexto do objeto de pesquisa

Neste capítulo, oferecemos algumas informações gerais sobre o histórico da criação do Museu da Língua Portuguesa, bem como seu projeto e seus objetivos iniciais, apontando evidências de que o Núcleo Educativo (objeto de nosso trabalho) não foi concebido no projeto inicial do museu, mas, construído ao longo das práticas. Também apresentamos informações estruturais sobre a expografia, a gestão e até uma parceria realizada com a Secretaria de Estado da Educação em um momento anterior à inauguração. Todos esses elementos ajudarão o leitor a compreender, mais adiante, nos capítulos 5 e 6, as propostas de ação no entorno, os temas priorizados e as soluções encontradas para desafios cotidianos. A cada item, fizemos apontamentos acerca da relação do Núcleo Educativo com o assunto em questão.

De acordo com a página oficial do Museu da Língua Portuguesa[16], o objetivo que norteou seu nascimento foi:

> Valorizar a diversidade da língua portuguesa, celebrá-la como elemento fundamental e fundador da cultura e aproximá-la dos falantes do idioma em todo o mundo.

Esta referência, aparentemente sintetiza parte da explanação de Ralph Appelbaum (2006) sobre o projeto – que segue a linha de museus interpretativos, como o Museu Memorial do Holocausto, em Washington.

A intenção era que o MLP proporcionasse a cada visitante uma imersão na diversidade onde língua e cultura se misturam. Para isso, o espaço expositivo (que será detalhado mais adiante) era composto por dezenas de projeções audiovisuais, painéis e computadores nos quais o visitante recebia informações como origens de palavras, relações interculturais, a expansão da língua portuguesa pelo mundo e, principalmente, vozes – com a língua falada em inúmeros sotaques e timbres do cotidiano. Esta instituição premiada e reconhecida como um dos mais importantes museus do Brasil, entre os anos de 2006 e 2015, realizou mais de 30 exposições e recebeu mais de 3 milhões de visitantes.

[16] Informações disponíveis em: http://museudalinguaportuguesa.org.br/o-museu/. Acesso em: 10 jan. 2018.

Como apontamos na revisão bibliográfica, há vários trabalhos descrevendo minuciosamente seu histórico, suas estruturas, seus discursos.

Como o foco de nossa pesquisa são as práticas do Núcleo Educativo deste museu, sua cronologia e eventuais singularidades, optamos por abrir essa apresentação retomando brevemente algo que foi abordado com mais propriedade por Silva (2017: 81-85): as controvérsias acerca da criação do projeto e as tensões políticas e ideológicas entre a gestão local e as de ordem superior (na estrutura de Estado). Tal escolha deve-se à necessidade de elucidar uma informação vaga que sempre foi motivo de dúvidas entre os educadores, e que apareceu na fala de alguns de nossos entrevistados:

> *"[...] Ele [o MLP] não foi pensado num primeiro instante como um museu, né...? Já quase às portas da abertura é que se começou a se questionar isso: por que ele não é...? Ele não é um museu? Por que ele não pode ser um museu? E aí foram consultar a Cristina Bruno, o Marcelo Araújo, que trouxe: "sim, ele tem todos os elementos para ser um museu", o que faltava é o que ficou faltando: é uma estrutura de pesquisa, principalmente, né... e... dentro disto, eles fizeram, eles traçaram algumas diretrizes do que eles achavam que as pessoas tinham que continuar, a partir daí, mas isso não aconteceu. Acho que também não aconteceu, porque como não se pensou como um museu, nem a própria Secretaria, que hoje tem uma estrutura muito mais consistente em relação à política de museus – as pessoas, a equipe toda contratada – acho que não tinha ninguém ali que realmente tivesse trabalhado com museus. Acho que só a administração, que é [era] alguém que tinha sido da Secretaria nessa área de museus. [...]"*
> *(Entrevista E02 – vínculo de 2007 a 2019 – Artes)*

No que se refere à criação, conforme registrou Silva (2017:81), a versão institucional indicava uma "ideia coletiva" – cujos **créditos** ficavam expostos num **painel no 3º andar** (destruído no incêndio):

> O projeto de idealização do museu teve Ralph Appelbaum como proponente enquanto que o projeto arquitetônico esteve a cargo dos irmãos Paulo e Pedro Mendes da Rocha. A primeira diretoria é conferida a Isa Grinspum Ferraz, socióloga e cineasta brasileira, e incluía na sua equipe de trabalho trinta especialistas e a colaboração de um departamento de direção artística dirigido por Marcelo Dantas. O roteirista Marcelo Macca, sob a coordenação de Isa G. Ferraz, desenvolveu os conteúdos das instalações multimídias com base nos textos de Ataliba Teixeira de Castilho, Ayron Dall'Igna Rodrigues, Yeda Pessoa de Castro, Alberto de Costa e Silva, Ivo Castro, Carlos Alberto Ricardo, Marilza Oliveira, Ana Suely Cabral, Ieda Alves, Mirta Groppi, Osvaldo Truzzi e Mario Eduardo Viaro. Russ Rive, diretor de

> tecnologia, tem a responsabilidade[17] da gestão técnica da instalação do espaço "Beco das Palavras". (SILVA, 2017: 81)

Porém, nessa mesma página, Silva destaca os "sérios questionamentos de Antonio Risério" (RISÉRIO, 2011) sobre os "créditos autorais". De fato, em entrevista publicada no Portal Terra em 14 de novembro de 2011, o antropólogo e poeta afirma ser o "idealizador do museu", pois foi a partir de um documento escrito por ele sob o título "Estação da Luz da Nossa Língua" que a Fundação Roberto Marinho (FRM) e o designer norte-americano Ralph Appelbaum começaram a planejar a estrutura daquele ambiente. Na entrevista, Risério[18] afirma:

> [...] Não fui apenas "um dos diversos pesquisadores cujos trabalhos serviram de base para a concepção do museu", como cheguei a ler na imprensa. A concepção do museu é minha. Como bem sabem, aliás, Roberto Pinho, Hugo Barreto, Jarbas Mantovanini, Isa Grinspum Ferraz, o arquiteto Ralph Appelbaum e seus colaboradores. Quando assumi o trabalho, a Fundação Roberto Marinho ainda não tinha uma direção a seguir. Vinha há algum tempo promovendo encontros com intelectuais em São Paulo para discutir o assunto e gravando estas sessões, na tentativa de encontrar um caminho. Peguei e li todo o material dessas gravações. Vi que eram encontros muito interessantes, mas não levariam a lugar algum. Não desembocariam num projeto. As pessoas ficavam teorizando sobre linguagem, filosofando com inteligência e mesmo erudição, mas nunca chegavam a pensar objetivamente na configuração efetiva de um equipamento público específico: o museu da língua portuguesa. [...] **Como ponto de partida, o museu não deveria ser intelectualista, nem populista – e tinha de fascinar.** A história linguística e cultural de cada hábito e de cada palavra é capaz de prender a atenção das pessoas mais variadas. Contaríamos, ainda, com as línguas indígenas e africanas, com as línguas das "migrações secundárias", como o japonês, o italiano, etc. Mas não se tratava de criar um centro dessas línguas e sim um

[17] Sabemos que a lista acima apresenta lacunas e ausências importantes, como a falta do nome do jornalista Marcelo Tas, também responsável pela estrutura do *Beco das Palavras.* Procuraremos complementar essas informações com a apresentação de um documento institucional com os créditos no anexo.

[18] Trechos selecionados da entrevista A verdade sobre o Museu da Língua Portugues, concedida por Antônio Risério ao Portal Terra, em 04 de novembro de 2011. Disponível em: http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5469083-EI6608,00-A+verdade+sobre+o+Museu+da+Lingua+Portuguesa.html. Acesso em 30 maio 2019.

> espaço, criativo e luminoso, do português do Brasil, o mais importante país da chamada "comunidade lusófona". **A língua portuguesa nasceu nos largos e generosos campos do discurso vulgar, da fala plebeia, da prática oral da língua, e não do texto escrito, douto.** E começou a se transfigurar na língua mestiça brasileira a partir do seu encontro com outros sistemas linguísticos altamente complexos e estruturados, de origem ameríndia ou africana. **O museu não poderia perder isso de vista.** Além disso, deveria acionar as mais avançadas tecnologias da inteligência e buscar o máximo de processos interativos. Tinha de ser uma vitrine, um "show room" da palavra, onde mesmo etimologias fossem trabalhadas plasticamente. Etc. Expus essas coisas a Roberto Pinho e ao pessoal da Fundação Roberto Marinho. Eles se animaram. [...]
> (RISÉRIO, 2011) [grifo nosso]

O Plano Museológico apresentado pela empresa ADM Museologia e Educação Ltda. – assinado em janeiro de 2005 por Marcelo Mattos Araújo, Maria Cristina Oliveira Bruno e Gabriela Aidar – realmente faz referência a um documento anterior. Como nosso foco é o trabalho educativo, este documento também nos interessou por trazer informações sobre as diretrizes originais:

> De acordo com o texto "Estação da Luz da Nossa Língua – Fundação Roberto Marinho – 28/06/2004", os objetivos do projeto (Museu da Língua Portuguesa) são:
>
> i. Oferecer ao público em geral um conjunto de informações audiovisuais de caráter histórico, social e cultural sobre a língua portuguesa em suas várias dimensões e possibilidades, organizadas de maneira dinâmica e atraente em uma grande exposição permanente e em exposições temporárias;
> ii. Oferecer a um público de estudantes e estudiosos, conferências, mesas-redondas, cursos e eventos interdisciplinares relativos à língua em seus vários aspectos;
> iii. **Gerar produtos educacionais**, **como monitoria para escolas e atividades de formação de professores**;
> iv. Disponibilizar conteúdos virtuais, através do Portal da Estação da Luz da Nossa Língua.
> (Plano Museológico, janeiro/2005) [grifo nosso]

Este documento, que havia sido gentilmente cedido pela Coordenadora do Núcleo Educativo, não era de conhecimento geral entre os educadores à época da inauguração. Além de apresentar apenas noções introdutórias, ele só começou a ser estudado pelo grupo

após 2012, quando também se começou a cogitar a atualização da expografia do 2º andar. Por isso, em muitos textos e entrevistas há a menção a uma "falta de diretrizes claras", "para o bem e para o mal" (Entrevista E02, por exemplo) – e essa "lacuna" é uma referência importante para nossa pesquisa, afinal, parece-nos que muito do que foi construído, inclusive, no que se refere à criatividade no trabalho educativo, só foi possível, a partir dela.

Note-se que, neste plano, há a indicação de "produtos educacionais" como "monitoria para escolas e atividades de formação para professores". Sem nos determos nas possíveis distinções entre "produtos" (!) e "processos", podemos inferir nessa passagem a ênfase no caráter comunicacional, apontado em nosso quadro teórico (ALLARD; LANDRY, 2009: 23).

Sobre esses discursos, convém reconhecer que, como aponta Seibel (SEIBEL-MACHADO, 2009: 53), o setor educativo de um museu "via de regra, foi criado *a posteriori*, fato que sugere que ele é algo agregado ao museu e como tal, não faz parte da concepção e do projeto de criação do museu". A autora se posiciona contra o recorrente entendimento de que este seria apenas um "serviço", por essa palavra "sugerir a execução de propostas que foram elaboradas em uma outra instância", excluindo a reflexão e formulação teórica que nós, como ela, "consideramos exercícios fundamentais no trabalho educativo" (SEIBEL-MACHADO, 2009: 53-54).

Seguindo essa análise, a pesquisadora entende que a criação *a posteriori* – e como "serviço educativo" – está entre as possíveis explicações para "a ausência de proposta político pedagógica explícita na maioria dos museus", bem como para a "separação entre os especialistas em educação/comunicação que atendem o público e os profissionais como museólogos, historiadores, cientistas e curadores que concebem e estruturam as exposições que o museu oferece ao público visitante" (SEIBEL-MACHADO, 2009: 55). Para comentar essa separação a autora apoia-se em Lopes (1991: 443-455), destacando que a preocupação dos museus com a educação e com a escola concretizou-se principalmente por meio da criação de setores educativos que foi explicitado por Lopes nos seguintes termos (1991):

> [...] foram organizados para facilitar as relações museus-escolas, [eles] geram, muitas vezes, distorções internas aos museus, aprofundando separações entre especialistas de áreas de conhecimento específicos e responsáveis por tarefas educativas, quando deveriam ser encarados como o elo de ligação básico entre os pesquisadores e o público, escolar ou não; como a articulação necessária entre a pesquisa da realidade museológica e sua divulgação pública.

(LOPES, 1991 *Apud* SEIBEL-MACHADO, 2009:54)

Retomando a leitura do Plano Museológico, mais adiante no documento há uma orientação vaga sobre os procedimentos na área educativa que confirma essa situação de "criação *a posteriori*":

> A Ação Educativa para a Estação da Luz da Nossa Língua, **pensada a partir do desdobramento do diagnóstico em exposições temporárias** que dialoguem com a de longa-duração, deve ter como foco a identificação da língua em diversas referências patrimoniais, assim como a identificação das diferentes maneiras de uso da língua. Podem ser desenvolvidas ações educativas para promover a expressão e uso da língua, inclusive como forma de expressão individual e poética, por meio de oficinas de poesia, rap, cordel, etc. **Os resultados advindos destas ações podem gerar material** que alimente o **banco de dados da instituição.** A **oralidade** deve estar presente nas estratégias da ação educativa, como ainda nos recursos expográficos nas mostras temporárias.
> (PLANO MUSEOLÓGICO, jan. 2005) [Grifo nosso]

Inserimos essas passagens como contextualização da abertura do museu por entendermos que elas podem ajudar o leitor a compreender que o "nascimento" do Núcleo Educativo, a que nos referimos como objeto de pesquisa, não se deu ao mesmo tempo que o nascimento do museu. Ao fazermos essa afirmação, chamamos a atenção para o fato de que as atividades citadas como opções não se distinguem do que costuma ser oferecido em qualquer outra instituição cultural, a não ser pela perspectiva de um banco de dados (o que não consiste no processo educativo em si).

Então, a proposta era um museu "diferente", com atividades educativas semelhantes a outras instituições culturais já existentes.

Por esse motivo, parece-nos possível que a metodologia construída no Núcleo Educativo do MLP tenha surgido quase que à revelia do que era o projeto inicial.

3.1. MLP: Estrutura física e da localização

O museu está localizado em um prédio que não foi planejado para este fim. Os andares superiores da construção de 1901 eram destinados à administração da Ferrovia São Paulo Railway, a primeira ferrovia do Estado de São Paulo (responsável pelo espaço entre 1867 e 1946). Depois, durante muitos anos também foi utilizado da mesma forma pela Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM), e após uma restauração e

adaptação, o prédio acolheu o Museu da Língua Portuguesa, inaugurado em março de 2006.

Há muitos trabalhos que discorrem sobre a região onde o museu e outros equipamentos culturais como a Pinacoteca do Estado de São Paulo, o Memorial da Resistência e a Sala São Paulo estão instalados. Entre eles, destacamos o artigo de Oswaldo Truzzi (2001) e a pesquisa coordenada por Heitor Frúgoli (2009) que mostram como este território apresenta, respectivamente, “a convivência de vários grupos étnicos”, a “confluência entre processos de preservação patrimonial de instituições culturais, intervenções urbanísticas e uso histórico por parte de vários grupos provenientes das classes populares”. Mais recentemente, a região também tem sido o palco de conflitos decorrentes do tráfico de drogas e confrontos polêmicos onde as noções de intervenções de saúde pública e de segurança pública são muitas vezes confundidas.

O prédio da Estação em si é um marco arquitetônico que assumiu um valor simbólico e identitário, não somente entre os paulistanos, mas para brasileiros de outras regiões. A mudança no uso do prédio também tem sido tema de várias pesquisas.

Figura 05 – Fachada da Estação da Luz (Ala Leste). Foto: Arquivo NE-MLP.

A construção da ferrovia, iniciada em 1865, refletia o poder econômico do café e sua transformação ao longo do século XX agregou novos usos e um novo *status* à edificação. Consideramos importante pontuar esse aspecto físico, pois em muitos momentos essa história se mescla com a história da própria língua portuguesa que, no Brasil, incorporou palavras e outras características culturais trazidas por imigrantes, que ali desembarcavam, direto do porto de Santos.

No seu uso mais recente, a Estação é também um ambiente por onde passam centenas de migrantes, de diversas regiões do país, e estrangeiros que chegam tanto para visitar os espaços culturais quanto para morar ou trabalhar na região.

3.2. A gestão em Parceria Público-Privada e suas implicações

Para a construção do Museu da Língua Portuguesa foram investidos 37 milhões de reais[19] e a criação e implantação do espaço museológico ficou sob a responsabilidade da Fundação Roberto Marinho com a participação de mais de 40 profissionais do cenário nacional, entre eles, linguistas, literatos, comunicadores, historiadores, arquitetos, artistas, antropólogos e sociólogos. Por meio de Contrato de Gestão (Parceria Público-Privada), o Museu da Língua Portuguesa é administrado por organizações sociais, com novas concorrências a cada 4 anos – algumas implicações desse tipo de relação são comentadas por Nunes (2013: 214).

Desde 1º de julho de 2012 até o presente momento, o MLP é administrado pela Organização Social ID Brasil, mas antes disso, houve outras instituições gestoras:

Tabela 05 – Mudanças de gestão do MLP

Data/Gestão	**Implicações**
Da construção até a inauguração, em março de 2006, Fundação Roberto Marinho (FRM)	Durante o período de restauração/implementação do projeto, a Fundação Roberto Marinho foi responsável por administrar não somente as contratações, mas também todos os acordos de parcerias. Por isso, mesmo depois, alguns serviços só podiam ser realizados com a intermediação da FRM. (Exemplos: desmontagem das vitrines para limpeza e alterações no site do museu).
Da inauguração, em 2006 até meados de 2007, Secretária de Estado da Cultura e Pinacoteca do Estado de São Paulo	Fase em que os funcionários eram admitidos em regime precário como prestadores (salário bruto + "ajuda de custo" para transporte) e os Recibos de Pagamento Autônomo (RPA) eram administrados por funcionários dessas instituições. As condições de trabalho aliadas à rotina exaustiva de superlotação do museu (em fase de organização) geravam grande rotatividade de funcionários.
De 2007 a 2008, Instituto Brasil Leitor (IBL)	O IBL era uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que assumiu o museu durante o "período de transição" (ou seja, enquanto se instaurava o processo público de seleção entre as Organizações Sociais). Os recibos de pagamento autônomo prosseguiram, até que, apenas nos últimos 3 meses desta gestão, os funcionários passaram a receber vale-transporte e tiveram um registro em carteira, como "funcionários temporários". Como havia circulado um discurso de que os funcionários com mais de um ano receberiam os direitos trabalhistas e essa promessa não se confirmou, o processo de transição final foi bastante tumultuado, resultando na saída de alguns funcionários.

[19] O custo estimado para a reconstrução após o incêndio é de 65 milhões de reais, que também estão sendo financiados por uma parceria entre o Governo do Estado de São Paulo, a Fundação Roberto Marinho, o Grupo Itaú, EDP Energias do Brasil e Governo Federal, entre outros.

2008 a 2012, Poiesis – Organização Social de Cultura.	Desde a entrada, esta Organização Social contratou todos os funcionários como efetivos, com a garantia dos direitos previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Se por um lado houve conflitos inter-setoriais devido a algumas mudanças na organização interna, por outro, nesse momento também houve uma série de iniciativas e incentivos que propiciaram a consolidação de uma equipe fixa (mais integrada e mais estável) do Núcleo Educativo. (Exemplos: Convênios com instituições de ensino superior; instituição de um bônus aos educadores quando oferecessem ao público atividades especiais, como cursos, oficinas, atendimentos e projetos mais complexos, externos ao espaço do museu). Houve um crescimento evidente no número de atividades e a complexidade das atribuições do educador começou a ser ampliada em vários sentidos.
2012 a 2016, IDBrasil Cultura, Educação e Esporte.	A entrada da Organização Social ID Brasil significou novas mudanças – entre elas, o aumento da carga horária sem aumento proporcional nos salários. Foi um momento de saída de muitos funcionários antigos, e, a partir disso, a "rotatividade" voltou a ser um problema. Após o incêndio, entre janeiro e dezembro de 2016, mais de 50 dos 60 funcionários foram demitidos, entre eles, o diretor.
2016-2020 – Renovado o contrato com a IDBrasil Cultura, Educação e Esporte.	Após o incêndio, como não houve nenhuma Organização Social interessada na concorrência, o IDBrasil continuou na gestão. No início de 2017, restavam apenas 4 funcionários da equipe original do MLP: dois da área administrativa, um do setor técnico e a coordenadora do Núcleo Educativo, Marina de Toledo. Esta última, além de organizar a memória institucional daquele trabalho e representar o museu junto à Secretaria de Estado da Cultura e tantas outras instituições, hoje é responsável por acompanhar o processo de reconstrução e atender o imenso público que continua procurando informações sobre a reabertura. Eventualmente, o museu ainda realiza ações pontuais. Entre os dias 18 e 21 de outubro de 2017, por ocasião do 2º Festival de rua "que Bom Retiro", alguns "ex-educadores" retornaram ao saguão da *Estação da Luz* oferecendo jogos ao público passante. A acolhida e reconhecimento das pessoas do entorno foi uma evidência de que algo já havia sido construído. Muitos paravam para perguntar a data de reabertura do museu e também declaravam ter sentido falta desse contato no saguão.

De sua inauguração em 2006 até o incêndio em 2015, o museu propiciou, além da visitação, uma série de atividades paralelas (como palestras, cursos, seminários, apresentações de contadores de histórias, entre outras) e recebeu inúmeros prêmios, entre os quais, o primeiro lugar do Prêmio Darcy Ribeiro conferido pelo IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus, pela qualidade de suas ações educativas e especialmente no

Programa Dengo (uma iniciativa dos educadores de levar atividades e parte do acervo do MLP a hospitais).

.

3.3. A exposição "permanente" – notas sobre o acervo e a expografia do MLP

O uso e a responsabilidade sobre o prédio são compartilhados entre a Secretária de Estado da Cultura (SEC), a Organização Social gestora e a Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM), que funciona no subsolo e na parte rebaixada da Estação. A área total ocupada pelo museu é de aproximadamente 6 mil m², distribuídos em 4 pisos (o térreo e mais 3 andares).

Durante os primeiros 10 anos do museu, **no piso térreo da Ala Oeste**, o salão ao lado da portaria dois ficou reservado para se tornar um Espaço Café, sendo utilizado para algumas exposições e eventos, bem como o salão equivalente na Ala Leste que, a partir de 2012, passou a ser utilizado como um tipo de "depósito" (de materiais e impressos produzidos pelo museu). Na parte central, havia duas salas que foram utilizadas respectivamente pelo Núcleo Educativo (de 2006 a 2012) e pela Sala Futura (de 2012 a 2015). Em 2012, o Núcleo foi transferido para um espaço compartilhado com a administração e outras equipes na Ala Oeste do primeiro andar.

A Ala Leste do **primeiro andar** era destinada às exposições temporárias – e sempre permanecia fechada quando não havia exposição (como veremos, no Capítulo 6, com o tempo os educadores começaram a "ocupar" esses espaços).

No segundo andar, encontra-se a Exposição de Longa Duração (às vezes chamada de exposição "permanente") e no terceiro piso, o auditório e a *Praça da Língua*.

A maior parte desta dissertação vai se concentrar nas atividades desenvolvidas a partir da relação com o **segundo andar**, pois o contato do público com os educadores costumava terminar no *hall* em frente o auditório, antes da sessão. Por isso, passamos agora à descrição das partes do acervo concentradas neste local e **procuraremos realizar essa apresentação já introduzindo comentários sobre a relação dos educadores com o público em cada um desses espaços até 2015**.

Nas páginas a seguir, nossa edição do *Mapa de localização* com recorte por andar (Figura 06), e um esboço de como se dava a distribuição do espaço no segundo andar (Figura 07).

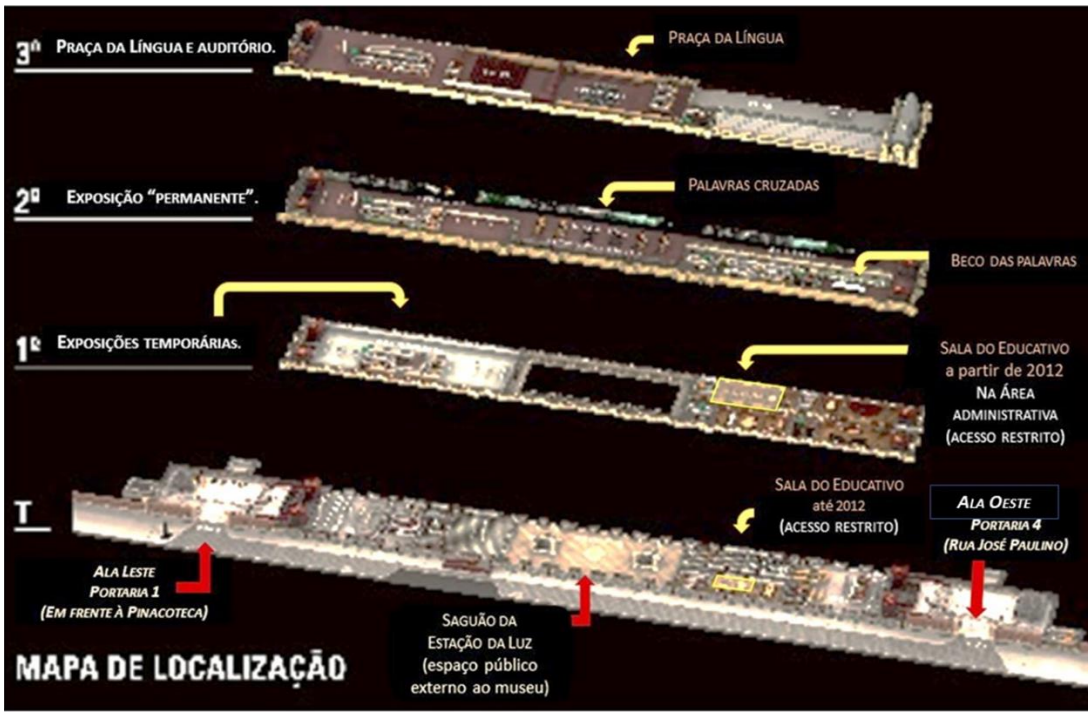


Figura 06 – Mapa de localização com recorte por andar. (Foto: Arquivo NE-MLP [edição nossa]).

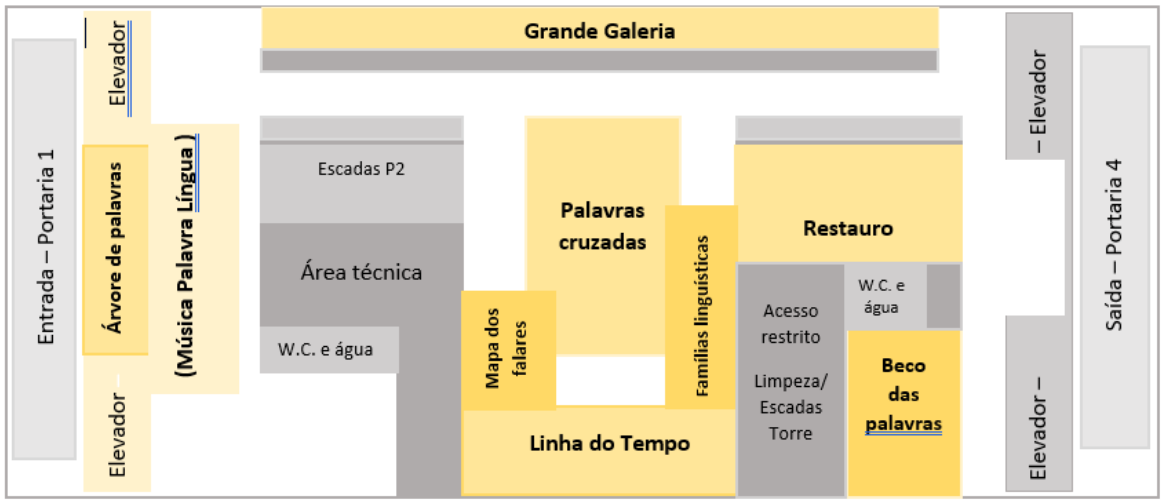


Figura 07 – Distribuição dos itens no espaço expositivo do 2º andar (Arquivo pessoal).

3.3.1. Palavra-língua – a música do elevador

Após uma brevíssima conversa na calçada ou nas áreas próximas à bilheteria, a entrada de grupos no museu se dava quase sempre pelo elevador[20], onde uma música de Arnaldo Antunes tocava continuamente, como um ritual de passagem. A letra, composta pela enunciação dos termos "palavra" e "língua" em diversos idiomas, era frequentemente utilizada pelos educadores como um desafio, uma espécie de enigma a ser desvendado em poucos segundos. Muitas vezes alguém identificava uma palavra estrangeira com o que lhe parecia mais próximo. Esse tipo de percepção etnocêntrica já servia de mote para uma conversa sobre língua e cultura.

Havia também muitas visitas em que "entrar em um elevador pela primeira vez na vida" era uma experiência intensa e isso também se tornava motivo de conversa – que de alguma forma desembocava no modo como lidamos com as palavras e com as coisas, as diferenças socioculturais, nossa capacidade de comunicação, o ato de dizer o que se sente, entre outras possibilidades.

[20] Em situações muito específicas (de lotação ou manutenção dos elevadores, por exemplo, ou em casos de cursos em horários anteriores à abertura do museu), alguns grupos subiam pelas escadas da portaria 2 ou mesmo, mais raramente, pela portaria 4, utilizando o elevador da Ala Oeste (geralmente restrito à saída e à circulação de funcionários). Essas não eram situações "ideais", pensando no projeto curatorial, mas nesses casos ficava sob a responsabilidade dos educadores propiciar aos visitantes algum tipo de "experiência" em que os estímulos de surpresa, sensibilização e afetividade fossem mantidos.

3.3.2. Árvore de Palavras

Muitas vezes, antes de entrar com um grupo, **um educador[21] convidava o público a olhar** para a *Árvore de Palavras*, visível através da parede de vidro do elevador. Esta obra do artista Rafic Farah (também responsável pelo logotipo do museu) consistia em uma estrutura em ferro localizada no vão entre os elevadores e atravessava todos os andares. Do primeiro andar, o público via as raízes da árvore, onde estavam as formas originais de algumas palavras escritas no caule (que podia ser visto a partir do segundo andar).

Figura 08 – Detalhe da *Árvore de Palavras*. (Foto: Arquivo NE-MLP).

No terceiro andar, entre as folhas na copa da árvore havia imagens relacionadas a algumas daquelas palavras. Assim, se na raiz via-se o termo grego *cathedra*, no caule – como "seiva" – seguiam os termos *cátedra, cadeyra* e *cadeira*, até que, como um "fruto", o visitante visualizasse entre as folhas uma figura de cadeira. Havia quadros de legenda com as figuras, palavras e origens no 2º e no 3º andar.

Os modos de apresentar essa obra eram muito variados, e dependiam também do ponto onde o roteiro da visita começava ou terminava (lembrando que não havia qualquer obrigatoriedade de o educador passar por todos os pontos do acervo[22]).

Com as crianças do Ensino Fundamental I, por exemplo, funcionava muito bem uma estratégia de "caça imagem" na copa e, a partir das figuras, um bate-papo sobre as origens

[21] Neste caso, referimo-nos à conduta recorrente de um(a) educador(a) do MLP conduzindo visitas, com grupos de até 20 pessoas, acompanhadas por um adulto/responsável. Como será detalhado no Capítulo 5 (sobre a estrutura e a rotina deste Núcleo Educativo), grande parte do público é composta por estudantes, mas há também visitantes adultos, com diferentes interesses e objetivos de visita (turistas, ONGs, famílias etc.).

[22] Aos poucos, a preocupação inicial que o educador tinha de "mostrar tudo" foi sendo substituída pela noção de recorte do acervo.

de cada palavra, despertando a curiosidade sobre “como foi o caminho para que uma palavra usada por um povo tão distante chegasse ao Brasil”.

Como um exemplo entre muitas possibilidades, destacamos que um educador da área de Filosofia (Entrevista E10) criou uma dinâmica – conhecida entre os educadores como **RG** – para trabalhar essas referências a partir do uso de seu próprio documento de identidade[23], que no Brasil é conhecido por esta sigla. Essa atividade, detalhada em um dos relatórios (**R141**), consistia em pedir que as pessoas olhassem para seus documentos e observassem suas origens, suas transformações, as influências que elas receberam ao longo da vida e, especialmente, a diferença entre o documento impresso e a pessoa viva, que continua se transformando e desencadeando mudanças ao seu redor. Dessa experiência, o grupo era estimulado a pensar analogamente sobre a árvore e sobre a língua como coisas vivas em contínua transformação.

3.3.3. Grande Galeria

O espaço chamado *Grande Galeria* consistia em uma tela de 106 metros de comprimento (do mesmo tamanho da plataforma da estação de trem). Nela, havia a reprodução contínua e simultânea de vários filmes de curta duração. O conjunto de 11 filmes temáticos (de 6 minutos cada) era distribuído em 3 áreas fixas e, ao final de cada um, uma vinheta unificava os 106 metros de tela.

Figura 09 - *Grande Galeria* (à esquerda) e totens do espaço *Palavras Cruzadas* (à direita) (Foto: Arquivo NE-MLP).

[23] No Brasil, a sigla RG refere-se a Registro Geral e, por ser o relacionada ao documento, no uso corrente da língua virou sinônimo de “identificação” e “identidade”.

No quadro a seguir, informamos a distribuição temática e a descrição das vinhetas (de cerca de um minuto cada). Como mencionamos na introdução, entre 2007 e 2012 o crachá dos educadores trazia a sequência de temas e os horários das sessões do terceiro andar. Esse era um detalhe que facilitava a organização do tempo e do discurso (principalmente para os novatos), mas foi abolido em uma das transições de gestão. Como eram questões recorrentes, fazia falta que essas informações pelo menos estivessem visíveis em outros espaços, favorecendo a autonomia do visitante.

Tabela 06 – Estrutura – Distribuição dos vídeos da *Grande Galeria*		
Primeira parte *(no corredor próximo à entrada)*	**Segunda parte** (*Em frente à área chamada Palavras Cruzadas)*	**Terceira Parte** (*no corredor próximo ao Beco das Palavras)*
Músicas	Religiões	Futebol
Festas	Raiz; Lusa	Culinária
Relações Humanas	Natureza; cultura	Danças
Carnavais	Raiz; Lusa (exibido em repetição)	Cotidiano
Vinhetas que unificavam as três partes da *Grande Galeria a cada 6 minutos*		
Trem (A tela reproduzia a imagem da *Estação da Luz*, com pessoas na plataforma. Ao som de partida, as pessoas eram levadas, como se estivessem em um trem invisível).		
Rótulos (A tela apresentava vários rótulos redondos e coloridos em movimento, como em um jogo de sinuca. Cada um trazia uma palavra ou expressão cotidiana que era pronunciada sob um fundo musical).		
Espelho d'água (A tela toda se tornava a superfície de um lago, e cada uma das imagens visíveis nesse espelho era pronunciada: água, céu, peixe...entre outras palavras).		
Cidade (A tela se tornava um imenso álbum em preto e branco, com imagens e sons da cidade: a torcida dos estádios, as vozes do comércio ambulante etc.).		

Ainda que fosse um dos ambientes de maior impacto visual e sonoro, estimulando uma postura de "encantamento" no público, as entrevistas confirmam que a *Grande Galeria* era um dos pontos mais difíceis para o trabalho do educador (Entrevistas E07, E10, E34, E32, entre outras), pois a estrutura física do espaço acabava por criar uma situação em que, inevitavelmente, outras pessoas passavam entre os bancos e o telão, dificultando a concentração no filme. Como essa parte do ambiente era muito escura, os educadores precisavam levar o grupo até outro espaço para poder iniciar uma conversa sobre o que foi visto, gerando uma descontinuidade do discurso. Outra dificuldade é que até chegar a esse

outro espaço, geralmente o grupo precisaria passar por outros ambientes repletos de estímulos e informações, mas, na medida do possível, os educadores procuravam incorporar tópicos vistos ali em suas reflexões.

Este também era um espaço em que a preponderância das imagens da Rede Globo[24] de televisão (fragmentadas e descontextualizadas) desencadeava reações muito variadas. Havia quem entendesse que determinada cena de novela foi para o museu porque "era importante", ou porque, nela, alguém estava "falando corretamente". Havia também quem questionasse a ausência de outras imagens históricas da TV brasileira (de programas veiculados em outros canais e, por isso, não contemplados na seleção). Havia quem reclamasse da linguagem "vulgar" em algumas cenas... e até quem se distraísse com as vozes de celebridades, sem dar atenção ao discurso dos vídeos. Enfim, era um espaço em que a conversa com "um educador" fazia a diferença (Entrevista E26). Neste caso, referimo-nos a um educador em sentido amplo, pois, em muitas dessas questões, um visitante adulto poderia comentar tais impressões com sua família ou discuti-las com um amigo durante a visita.

Ressaltamos, porém, que o caráter unívoco dos fragmentos selecionados pela curadoria e os silenciamentos inerentes a tais escolhas eram assuntos de destaque nas visitas conduzidas por alguns educadores do museu. Alguns educadores, por exemplo, conversavam com o visitante sobre o brevíssimo trecho do *Poema sujo* de Ferreira Gullar (GULLAR, [1975] 2016), lido pelo autor no filme *Natureza e Cultura*, questionando qual teria sido o critério de seleção dos versos, considerando a extensão e o contexto do poema:

> [...]
> Na dos Prazeres soluço
> Na da Palma me conheço
> Na do Alecrim me perfumo
> Na da Saúde adoeço
> Na do Desterro me encontro
> Na da Alegria me perco
> Na Rua do Carmo berro
> Na Rua Direita erro
> e na Aurora adormeço
> [...] (GULLAR, 1975/2016)

[24] A predominância de imagens da Rede Globo de televisão deve-se ao fato de que a Fundação Roberto Marinho, instituição vinculada às Organizações Globo, foi uma das principais colaboradoras na construção e produção do acervo do MLP.

Outros, entre tantas outras possibilidades, discutiam com os visitantes as noções de “palavrão” e “gíria” (palavras que apareciam no vídeo *Cotidiano*), levantando com eles outros termos que estão em evidência na língua do dia a dia, mas não foram mencionados nos vídeos. Nessas conversas, fatores como: censura, convenções e preconceitos sociais costumavam vir à tona.

3.3.4. Palavras Cruzadas

O ambiente chamado *Palavras Cruzadas* tinha esse nome devido ao conjunto de computadores (também chamados *totens* ou *lanternas*) onde era possível identificar as origens de algumas dezenas de palavras que entraram na língua portuguesa a partir do contato com outra cultura.

Figura 10 – Imagens do espaço *Palavras Cruzadas* (Fotos: Arquivo NE-MLP).

Entre os 8 computadores, 6 apresentavam essa abordagem etimológica (divididos por temas/línguas) e 2 tinham um enfoque cultural. Cada um deles tinha também uma vitrine com objetos, além de um mapa e um breve texto de introdução. A distribuição dos totens no espaço expositivo foi organizada pela curadoria a partir dos seguintes temas:

Figura 11 – Distribuição dos temas entre os totens no espaço *Palavras Cruzadas*.

Há muitas histórias de mediação que podem ilustrar as potencialidades do trabalho educativo nesse espaço, mas neste momento de descrição do acervo, convém destacar algumas características do que se via a partir da recepção do público. O computador dedicado às palavras de origem Banto trazia os termos *bunda* e *xoxota* que costumavam causar alvoroço entre os visitantes de qualquer idade, não somente pela surpresa de encontrar essas palavras "vulgares" dentro de um museu, mas principalmente pelo susto de ela ser enunciada em som alto cada vez que, por curiosidade sobre a origem, alguém tocava (o mais discretamente possível) na tela (Entrevista E21). As considerações sobre "interação tecnológica" mereceriam um espaço maior de reflexão, mas pela falta de tempo, limitamo-nos a indicar trabalhos como os de Machado (2015), Silva (2017) e Silva Sobrinho (2008, 2009, 2011, 2013 e 2015) e outros comentados na revisão bibliográfica que se debruçaram sobre esse aspecto.

Além de a base ser um conjunto fechado e bastante restrito em possibilidades, com muita frequência (e em qualquer um dos totens) as pessoas tocavam na tela para abrir a página com informação, mas não esperavam 2 segundos para que a segunda parte, com origem da palavra, aparecesse. Muitas (e de todas as idades) saíam imediatamente para outro computador, como se o interesse fosse somente ver o movimento da tela. Sempre que um educador (ou orientador) percebia esse comportamento, ele interferia, dialogando e estimulando o público a "aproveitar" o equipamento de maneira mais apropriada.

É importante destacar também que, neste espaço, os objetos nas vitrines não eram objetos de valor museológico – pelo menos não no sentido estrito. Por exemplo, o totem dedicado às palavras que chegaram ao português por meio do inglês ou do francês tinha na vitrine um *abajur*, um *sutiã* e um par de *tênis*, da marca *All Star*. Era a partir desse tipo de estranhamento que os educadores estimulavam a reflexão sobre o papel de um museu, a relação com os objetos, o que é uma coleção (e tantas outras possibilidades), como vimos na Entrevista E26.

Contudo, o educador precisava lidar também com uma série de dificuldades, como a falta informações curatoriais sobre essa seleção de objetos e até problemas de legendagem e de conteúdo, de modo que o discurso de cada educador com frequência complementava ou até mesmo corrigia falhas ou "gafes" identificadas no acervo.

Um exemplo desse tipo de situação, era a relação com os objetos de origem africana, sobre os quais alguns educadores se dedicaram a pesquisar e acabaram descobrindo a falta de uma das estatuetas *Ibeji.* Por representarem o laço entre gêmeos,

elas deveriam ser expostas em par, e não em unidade, como se via no museu (Entrevista E05).

Como os educadores e orientadores de alguma forma se tornavam “o rosto do museu para o visitante”, no caso de algum dado impreciso eles também recebiam os primeiros protestos de grupos específicos. Com frequência, os educadores encaminhavam à gestão sucessivas listas com sugestões e pedidos de correção no acervo.

3.3.5. Linha do Tempo

A *Linha do Tempo* era um painel que buscava apresentar (majoritariamente em texto verbal) um resumo sobre a história da língua portuguesa a partir de uma abordagem cronológica. Para nossa pesquisa, cabe destacar que este é um ponto polêmico. Por um lado, desde o começo houve inúmeras críticas sobre a linha (tanto da Academia quanto dos próprios educadores), muitas delas devido ao viés eurocêntrico, harmônico e homogeneizante que resulta da adoção do que se convencionou chamar de “mito das três raças” (DAMATTA, 1987: 58-85). Por outro, sempre foi bastante evidente o interesse do público por essa parte do museu, talvez até porque este seja um ponto em que ele se aproxima mais explicitamente da noção tradicional de museu.

Figura 12 – Imagens da *Linha do Tem*po (Fotos: Arquivo NE-MLP).

A parte inicial do painel remete a 4.000 a. C. e está dividida em três partes: na parte superior há referências aos indígenas em uma América Pré-Colombiana e na parte inferior, ao continente africano. Ao centro, há um breve histórico sobre as etapas de transição entre indo-europeu, latim e português europeu. A partir de 1500 o painel é unificado para ilustrar

a passagem ao português “no Brasil”. Ao final dessa linha, há um espelho com a legenda “nossa língua é nosso melhor retrato”.

Em um balcão ao longo de todo o painel, havia outras informações sobre a história da língua portuguesa. Os tópicos eram intercalados por monitores com depoimentos de especialistas, entre eles, Ataliba Castilho, Alfredo Bosi, Ayron Dall'Igna Rodrigues e Yeda Pessoa.

O trabalho dos educadores, neste espaço, era bastante variado. Entre as inúmeras abordagens, havia quem partisse da problematização de uma imagem ou de um trecho (Entrevistas E20 e E26), quem propusesse a desconstrução da língua atual diante do espelho e quem elaborasse propostas em que o visitante pudesse buscar ou inserir uma referência nessa cronologia.

Talvez seja interessante ressaltar que, em muitas ocasiões, o processo seletivo incluía o desafio de mediar um tópico dessa *Linha do Tempo* – aspecto comentado por praticamente todos os entrevistados.

3.3.6. Mapa dos Falares

O *Mapa dos Falares* era um equipamento localizado ao lado do espelho (ao final da *Linha do Tempo*). Em um painel, com o mapa do Brasil, o visitante podia escolher um Estado e assistir a uma pequena coletânea de depoimentos locais. Neste caso, também a escolha era bastante restrita, de modo que cada Estado continha depoimentos de duas ou três cidades.

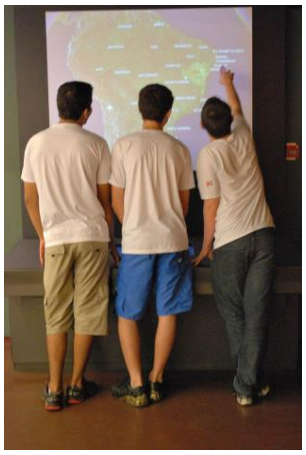


Figura 13 – *Mapa dos Falares.* (Foto: Arquivo NE-MLP).

Este era um espaço bastante focalizado pelos educadores, pois principalmente entre as crianças e adolescentes é muito frequente a impressão de que “quem tem sotaque é o outro” (Entrevistas E04, E05, E25, E26, entre outras).

3.3.7. Mapa das Famílias Linguísticas

O *Mapa das Famílias Linguísticas* era um painel localizado na parede ao lado do início da *Linha do Tempo*. Era um organograma no qual se destacava apenas o percurso do indo-europeu ao português brasileiro, passando pelo latim culto, latim vulgar, romance e português europeu.

Figura 14 – *Mapa das Famílias Linguísticas* (Foto: ZILIOTTO, 2009: 82).

Alguns educadores desenvolveram maneiras peculiares de trabalhar este tema. Um exemplo é o *Jogo das famílias linguísticas* (descrito no documento **R553** e na Entrevista E12) realizado por uma educadora durante os anos de 2010 a 2012, no qual, a partir de cartões com palavras em várias línguas, o público era convidado a levantar hipóteses sobre os elementos em comum e “graus de parentesco” entre elas. (Esta atividade é descrita no Capítulo 6 desta dissertação).

3.3.8. Beco das Palavras

O *Beco das Palavras* era um espaço escuro onde “pedaços” de palavras eram projetados em uma mesa e, a partir de um sensor de movimento, os visitantes podiam reunir esses pedaços com as “sombras” de suas mãos. Ao formar uma palavra na tela (mesa), iniciava-se automaticamente uma breve explicação sobre sua etimologia.

Figura 15 – *Beco das Palavras.* (Foto: Arquivo NE-MLP).

Certamente, esse era um dos espaços mais apreciados pelos estudantes, mas ficava muito evidente a dificuldade de aproveitamento (Entrevista E20), quando não havia uma orientação prévia (fosse do educador do museu, ou de qualquer outra pessoa). Para os educadores do museu, esse espaço implicava também um desafio no controle do tempo de visita, tanto pela dificuldade de organização em caso de lotação do espaço quanto pela necessidade de conversar com o grupo em um momento anterior ou posterior ao jogo em si. Mas, mesmo que a interatividade tecnológica fosse limitada, as conversas traziam à tona analogias e reflexões interessantes (para o visitante e para o educador). Houve casos em que a própria dificuldade do grupo de trabalhar em equipe para formar a palavra se tornava uma analogia ao caráter intrinsecamente interativo da aquisição e do uso da língua. Pelo mesmo viés, discutia-se, por exemplo, nossa falta de controle absoluto sobre o que foi dito e o que foi compreendido em cada enunciação.

Muitos educadores costumavam rememorar com os grupos as palavras formadas e interpelá-los sobre o que mudou no sentido ao longo do tempo, ou a que as pessoas atribuíam tal mudança. Algumas palavras apresentadas mais brevemente (em entradas curtas na tela) eram “ampliadas” na conversa com o educador.

3.3.9. Corredor do Restauro

Situado entre o *Beco das Palavras* e o espaço das *Palavras Cruzadas*, o *Corredor do Restauro* era uma área dedicada à memória do prédio. Além de ter painéis contando essa história que remete ao início da ferrovia, em 1865, era um ambiente com iluminação natural[25] (sem ar condicionado) e com um número menor de intervenções arquitetônicas.

Nesse espaço, os visitantes podiam visualizar diretamente algumas referências materiais que de alguma forma também refletem relações culturais (os ladrilhos hidráulicos vindos de Portugal, as estruturas metálicas vindas da Escócia, o madeiramento das portas vindo da Letônia etc.).

Figura 16 – *Corredor do Restauro* (Foto: Arquivo NE-MLP).

Geralmente, as pessoas ficavam bastante impressionadas ao ouvir que somente a mão de obra e a areia utilizadas na construção eram originais do Brasil, por isso, muitas vezes os educadores aproveitavam o "gancho" para inserir aspectos socioeconômicos da História do Brasil, ou mesmo para estabelecer uma analogia com as palavras de diversas

[25] Devido à grande quantidade de projetores e outros equipamentos eletrônicos, a temperatura ambiente do espaço expositivo precisava ser controlada (entre 18º e 20ºC) para evitar o superaquecimento. Muitas vezes, por causa desse resfriamento que incomodava os visitantes (e também por causa do som), o *Corredor do Restauro* se configurava como um espaço mais "aconchegante" para a conversa. A depender da situação, uma proposta de atividade era dada no corredor, e o grupo era liberado para ter sua experiência no espaço *Palavras Cruzadas* por alguns minutos.

línguas que acabaram sendo incorporadas ao Português Brasileiro (CASTILHO 2010; PERINI 2010). Este espaço era um local em que o visitante também era convidado a refletir sobre o contraste presente no uso do prédio para a inserção do museu (Entrevista E10 e E34).

3.3.10. Praça da Língua

A *Praça da Língua* era uma parte da exposição de longa duração situada no 3º andar do museu, em **um espaço anexo ao auditório**. **Após assistir ao vídeo *Idiomaterno***, **a mudança de sala** (do auditório para a *Praça da Língua*) era marcada pelo **áudio de um verso de Carlos Drummond de Andrade[26] como convite.**

Na *Praça da Língua***,** que também era um ambiente escuro, os visitantes ingressavam para uma experiência audiovisual de literatura em língua portuguesa com projeções audiovisuais no teto e nas paredes.

Figura 17 – Imagens de projeções da *Praça da Língua*, situada no 3º andar
(Fotos: Arquivo NE-MLP).

Embora o ambiente fosse coletivo, desde a entrada no auditório (com 180 lugares), essa parte do museu costumava ser a de maior introspecção, não somente pelo forte apelo afetivo e estético das obras literárias, mas também pela ressignificação de muitas delas ao serem apresentadas em um novo suporte e desvinculadas de qualquer cobrança ou avaliação. As sessões duravam 30 minutos (somando *Idiomaterno* e *Praça da Língua*) e eram oferecidas a cada 45 minutos.

Registramos esse aspecto estrutural, pois os horários fixos interferiam diretamente no ritmo das visitas e das atividades que poderiam ser desenvolvidas com os visitantes.

---

[26] O verso era “penetra surdamente no reino das palavras”, do poema “Procura da poesia” (ANDRADE, Carlos Drummond de. **Carlos Drummond de Andrade poesia e prosa em um volume**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983).

Tabela 07– Estrutura: Horário das sessões do 3º andar	
10h15	14h
11h	14h45
11h45	15h30
12h30	16h15
13h15	17h
(Entre 2008 e 2012, na última terça-feira de cada mês, havia atendimento ao público à noite, com sessões às 18h, 19h, 20h e 21h)	

3.4. No final das visitas: o "fechamento"

Com exceção de alguns grupos agendados para o primeiro horário (10h) e casos especiais em que as pessoas não poderiam ficar o tempo planejado para uma visita "inteira", o fechamento do trabalho dos educadores costumava acontecer no *hall* 3º andar, com uma breve introdução sobre o que viria a ser essa experiência.

Havia educadores que nesse instante, antes da entrada para o auditório, comentavam uma obra literária ou "cutucavam" os participantes sobre as possibilidades de sentidos da palavra *Idiomaterno*. Outros ainda, faziam algum tipo de dinâmica ou jogo para introduzir o tema literatura. Jogos como *Dominó de palavras* e *Entrelinhas* vinham sendo bastante utilizados neste momento (Entrevistas E10, E15, E34 e **R586**), mas o educador tinha autonomia para escolher como finalizar o trabalho com o grupo, ou seja, não havia nenhuma determinação sobre qual atividade realizar nesse momento.

Alguns pediam que cada pessoa escolhesse com cuidado uma palavra para comunicar sua identidade naquele momento e introduziam uma reflexão sobre o trato das palavras na literatura, principalmente sobre as possibilidades que descartamos no ato de escolha[27].

Nos casos em que era possível conversar com o grupo após a sessão (até 2008 era mais recorrente o educador entrar com o grupo ou reencontrar as pessoas na saída da sessão apenas para fazer o fechamento), geralmente o que acontecia era uma conversa sobre as impressões e sentimentos naquele espaço. Sem dúvida, a parte preferida pela

[27] Sobre isso, uma atividade é descrita em nosso texto "Sapato, pato, lagoa, lagarto – a língua portuguesa na Educação Não Formal", Revista Virtual Leitura Crítica. n. 21, 2015, ISSN 2189-2410. Disponível em: http://www.lercritica.com/prumo21. Acesso em: 23 out. 2015.

maioria dos adolescentes e jovens era o trecho do poema “Epigrama”[28], mais conhecido como “Verdade vergonha”, de Gregório de Mattos, musicado por Rappin Hood. Poucos haviam reparado na data do poema na apresentação (século XVII) e se impressionavam com a atualidade do texto.

No caso dos cursos e oficinas oferecidos a professores, geralmente reservava-se um tempo para que eles pudessem passar por essa experiência e depois planejar coletivamente estratégias de sensibilização ou aproveitamento para seus alunos.

3.5. Nota sobre uma proposta anterior à inauguração do MLP

Embora esse não seja o nosso foco de análise, acreditamos ser indispensável registrar e reconhecer o trabalho de outros educadores naquele projeto que deu origem ao MLP (em um momento anterior à inauguração). Referimo-nos aos resultados de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Secretária de Estado da Educação para um amplo programa de formação para professores chamado GEN (Grupo de Estudos da Nossa Língua). O programa contava com videoconferências, material impresso e audiovisual, e apoio técnico de assistentes de 89 Diretorias Regionais de Ensino. De acordo com o único documento[29] que encontramos em nossos arquivos pessoais, a meta era formar 300 GEN (um por escola) e o alcance do programa superou as expectativas no que tange à capilarização, pois formou 282 GEN, com 664 escolas em 169 municípios naquele ano.

Entre os objetivos daquele trabalho estavam a ampliação do acesso às ferramentas da WEB, para fomentar os usos das salas de informática nas escolas, e o incentivo à elaboração de projetos interdisciplinares. O foco dos trabalhos era a intertextualidade como

---

[28] MAGALHÃES JÚNIOR (org.) **Antologia de Humorismo e Sátira**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1957: 5.

[29] O documento datado de janeiro de 2006 era um relatório do Projeto Estação da Luz da Nossa Língua, dando contas da parceria com a Secretaria de Estado da Educação, do Governo do Estado de São Paulo. Este documento chegou a nossas mãos em 2012, quando por ocasião de reorganização dos arquivos sobre a memória do museu, os documentos em duplicidades seriam descartados. Como um dos cursos para professores era nossa responsabilidade, com permissão da responsável, ficamos com um exemplar para conhecer melhor essa história. Mais de uma vez já havíamos recebido questionamentos de professores e visitantes sobre essa experiência, mas até então como havia algumas dificuldades de comunicação interna, não sabíamos do que se tratava. Com essa nota, também esperamos pelo menos dar a futuros pesquisadores a possibilidade de buscar mais dados sobre essa parte da história.

elemento para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas disciplinas Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Artística.

Esse programa de formação de professores é relevante na introdução sobre a história do Núcleo Educativo MLP, pois por muitos anos a estrutura física do Núcleo (em uma sala pequena no térreo) ficou condicionada ao que havia sido planejado para salas amplas do 1º andar – impedindo especialmente o uso dos recursos disponíveis numa sala chamada de *Espaço Digital*. Entretanto, durante todos esses anos, foi mantida a placa na portaria 4 que indicava o acesso a esse que seria o "Setor de Educação" – mas era uma referência ao programa de formação mencionado, e não ao trabalho do Núcleo Educativo que descrevemos aqui.

Como o leitor vai perceber, embora por coincidência em alguns momentos haja pontos de diálogo entre as abordagens (ambas enfatizam os usos cotidianos da língua e intertextualidade, por exemplo), o trabalho que foi construído pelo Núcleo Educativo MLP tinha um viés bastante diferente daquele programa. Se o GEN tinha como prioridade a formação do professor para fomentar a experiência do aluno na sala de aula, o Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa tinha como foco a "potencialização da experiência direta do visitante no museu" e a "sensibilização/conscientização" sobre o Português Brasileiro no dia a dia, como detalharemos mais adiante, no Capítulo 5.

CAPÍTULO 4 – O PROCESSO DE PESQUISA

Neste capítulo, explicitamos o referencial teórico relacionado à pesquisa qualitativa, levando em conta aspectos sociais e discursivos que perpassam os 606 documentos de base (relatórios, questionários e entrevistas). Por meio de gráficos e tabelas, apresentamos os sujeitos de pesquisa, os procedimentos e critérios utilizados, tanto na identificação de sua representatividade, quanto na seleção e validação de documentos.

Se nosso objetivo é identificar as características das atividades realizadas pelo NE-MLP, entre tantos funcionários, estabelecemos como ***foco o discurso dos educadores sobre seu próprio trabalho***.

Ainda que as diretrizes de atribuições dessa categoria não se tenham alterado no sentido burocrático, a cronologia apontou para uma transformação no que se refere à implementação das práticas, que foram se tornando cada vez mais complexas. Alguns depoimentos, por exemplo, afirmavam que num primeiro momento a figura do educador se confundia com a do "orientador de público" (Entrevista E06, E07, E09, E10, entre outras). Embora os detalhes estruturais do Núcleo sejam descritos no próximo capítulo e um quadro com a descrição das categorias de funcionários tenha sido apresentado na introdução, para propiciar ao leitor a contextualização dos documentos, cabe relembrar algumas das distinções entre os diferentes profissionais que compunham o Núcleo Educativo:

Orientadores de público eram os funcionários responsáveis pela recepção do visitante do museu. Esses funcionários (com níveis variados de escolaridade) ficavam distribuídos entre os vários espaços do museu com a responsabilidade de organizar o fluxo, dar informações pontuais sobre as regras institucionais, horários e localização das "partes" do museu. Eram eles que recebiam e organizavam os grupos escolares (dividindo-os em turmas de 20 alunos e um adulto responsável), para que os educadores pudessem iniciar a visita já sabendo algumas informações práticas (horário de sessão no 3ºandar, necessidade de adaptação para o atendimento a pessoas com deficiência etc.).

Orientadores de exposição eram os funcionários terceirizados responsáveis por informações pontuais em uma parte do museu. Geralmente eram funcionários contratados em caráter temporário, muitas vezes estudantes universitários, que recebiam uma formação específica. Eles também ajudavam na organização do fluxo no espaço expositivo e chamavam um educador quando havia necessidade de uma orientação mais complexa.

Entre 2007 e 2009, houve exposições em que essa função era exercida por estagiários (universitários em final de curso). Entre as pessoas que aceitaram participar de nossa pesquisa, há 11 educadores que ingressaram no museu como orientadores de exposição e depois participaram do processo seletivo para se tornar educador.

Os educadores eram responsáveis pela mediação cultural em visitas orientadas ou no atendimento direto, dentro e fora do espaço expositivo. Eram funcionários contratados em caráter efetivo, com as garantias previstas à época pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Eram profissionais com formação universitária completa, graduados e/ou pós-graduados (em diversas áreas das Ciências Humanas). Eles também eram responsáveis pela criação de materiais educativos, jogos, dinâmicas, oficinas, além da realização de cursos e produção de conteúdos variados (para as redes sociais e, em uma fase mais recente, intervenções que traziam a voz do público ao acervo). Algumas dessas frentes de trabalho eram fixas (atribuições básicas de todos os educadores), enquanto outras variavam conforme as afinidades e as demandas circunstanciais, com possibilidade de revezamento e apresentação de projetos, conforme o interesse de cada um. Assim, ninguém estava envolvido o tempo todo com todas as frentes, mas ninguém se limitava a uma atividade só – como muitas vezes acontece em outros museus. A rotina do Núcleo e as atividades representativas estão descritas no Capítulo 5 desta dissertação.

4.1. Os documentos

Como apontamos na introdução, em consequência do incêndio, nossa proposta de pesquisa exigiu uma adaptação metodológica e tal ajuste trouxe consigo um grau maior de complexidade. Se inicialmente pretendíamos documentar em vídeo algumas atividades que eram realizadas pelo Núcleo Educativo do MLP, agora isso já não era possível. De repente, a própria relação de convivência entre os funcionários foi interrompida de maneira trágica, de modo que até a condição para o diálogo com algumas pessoas ficou comprometida por vários meses.

Devido a essas três instâncias de dificuldade (a falta da estrutura física do museu, a interrupção da rotina do Núcleo e as peculiaridades dos sujeitos envolvidos), encontramos nos apontamentos de Holsti sobre a análise documental (*Apud* LÜDKE, 1985: 39) uma aproximação e uma viabilidade; e no paradigma indiciário de Ginsburg (1989) um caminho de reflexão sobre eventuais singularidades. Portanto, nosso processo de pesquisa implica:

i. A análise de fontes primárias (MALHEIROS, 2011: 86), como publicações institucionais e relatórios (cedidos pelo museu) que mencionem as atividades.

ii. A aplicação de questionário a educadores que passaram pelo museu ao longo de dez anos.

iii. Entrevistas com alguns funcionários que possam colaborar com suas percepções e reflexões sobre as diferentes etapas de consolidação dessas práticas.

A opção por esses tipos de documentos deve-se à relação que cada um deles estabelece com o problema de pesquisa (MALHEIROS, 2011: 86). As publicações institucionais indicadas na revisão bibliográfica – e, no caso, alguns **cadernos educativos** produzidos pelo grupo – costumam ser menos detalhadas do que os relatórios de alguns educadores (que geralmente trazem reflexões sobre o processo de elaboração e a reação do público). Entretanto, questões estruturais, como o ritmo de atendimento, com a falta de tempo e de computadores disponíveis, muitas vezes faziam com que os relatórios ficassem "suspensos" em algumas épocas, ou que fossem entregues em uma estrutura muito resumida – quando não, superficial. Por isso, optamos por questionários e entrevistas que pudessem suprir eventuais lacunas.

Além disso, sabemos que o contexto, o autor e a natureza do texto podem interferir na interpretação (MALHEIROS, 2011; CELLARD, 2008) – é o caso dos relatórios institucionais feitos por diferentes atores (em diferentes níveis de hierarquia e com diferentes fins). Então, na medida do possível, procuramos sempre confrontar as informações. Quando necessário, procuramos desvelar eventuais contradições ou silenciamentos e, de acordo com a orientações de Franco (2003: 14), fundamentar as inferências, levando em conta a complexidade de cada caso.

Ao comparar a quantidade de documentos obtidos ao final da coleta e o prazo para conclusão do mestrado, um dos maiores desafios foi o refinamento do material para análise, uma vez que, no contato com a Coordenadora do Núcleo Educativo, obtivemos a autorização institucional (anexo 2) para analisar **544 documentos** (relatórios, planilhas, roteiros) no formato de **arquivos digitais**. Esses dados compõem o arquivo institucional do Núcleo Educativo do MLP e foram preservados graças às cópias de segurança dos computadores da coordenação.

Depois, agregamos a este material **15 publicações** institucionais, além da aplicação de **23 questionários** e da realização de **24 entrevistas** (convertidas em mais de 360 páginas transcritas). Assim, chegamos a um **total de 606 itens**.

No caso das entrevistas, por nosso foco ser informativo (explicitar a cronologia e as eventuais singularidades) optamos pela transcrição sem destaques para marcas de entonação, prolongamentos ou repetições excessivas de marcadores conversacionais como "né", "sabe", entre outros, embora sejam mantidos alguns, em casos que nos pareceram mais expressivos da identidade de cada sujeito ou quando uma linha de raciocínio parecia ter sido interrompida na dinâmica da fala.

A classificação dos documentos foi também um momento de rememoração e releitura (mais distanciada) de nossas experiências. Sobre eles, apresentaremos aqui apontamentos, com o intuito de sustentar uma decisão criteriosa sobre os "limites" desta investigação.

Na classificação de documentos representativos (CELLARD, 2008: 296), procuramos estabelecer categorias que favorecessem a identificação dos tipos de atividade, a fim de que o levantamento sobre as visitas comentadas e outras atividades fosse periodizado.

Foi necessário, portanto, avaliar essas categorias, também considerando as instâncias de institucionalização das práticas, antes de refinar os limites da pesquisa.

Tabela 08 – Pesquisa: Primeira triagem dos documentos

Total de 606 documentos	**Categorias**	**Assuntos**	**Conteúdos explícitos**
47	Relatórios	Visitas	Roteiros de visitação ao acervo.
		Atividades	Descrição de dinâmicas pontuais.
		Ocorrências	Notificações sobre imprevistos, problemas ou dificuldades eventuais.
39	Relatórios	Saguão	Descrição de ações realizadas fora do museu (no saguão da *Estação da Luz*).
86	Relatórios	Estudos	Reflexões a partir dos grupos de estudos (internos).

69	Relatórios	Participação externa	Reflexões sobre cursos e eventos em outros espaços culturais.
05	Tabelas	Pesquisas de público	Registros internos sobre reação do público às atividades.
83	Relatórios	Oficinas e cursos	Encontros coordenados ou ministrados pelos educadores do museu (para vários tipos de público).
88	Relatórios	Organização interna	Agendas, escalas, atas, inventários de materiais em uso.
35	Relatórios	Projetos	Textos de planejamento ou de solicitação de autorização para ação específica.
92	(vários)	Outros tópicos	(sem classificação específica: comunicados burocráticos, trâmites de atividades ou projetos em andamento, solicitações, entre outros.)
23	Questionários	Experiência no MLP	Dados pessoais, datas, relatos subjetivos após o incêndio.
24	Entrevistas/depoimentos	Experiência no MLP	Percepções sobre mudanças no Núcleo Educativo, fases e práticas profissionais de cada educador.
15	Publicações	Cadernos e artigos	Materiais educativos e reflexões compartilhadas em eventos do Centro de Referência de Educação em Museus

A pesquisa de Elizabeth Ziliotto (ZILIOTTO, 2009) – educadora do MLP de quem testemunhamos a observação cuidadosa àquela ocasião – é referência para demonstrar mudanças substantivas, tanto no que se refere às atividades, quanto ao referencial adotado pelo Núcleo Educativo ao longo dos anos. Ela foi a primeira a expor em uma pesquisa acadêmica uma perspectiva interna sobre o MLP. Além dela, há artigos publicados por educadores (MACHADO, 2015; CICHETTO, 2016; OLIVEIRA, 2013; SANTOS, 2013;

OLIVEIRA; FERNANDES, 2015, entre outros) e outras pesquisas em andamento que nos ajudam a delinear nossa descrição reflexiva.

Nossa imersão de oito anos no Núcleo Educativo do MLP – primeiramente como educadora e depois como assistente de coordenação – exigiu de nós de uma "objetivação da subjetividade" (MILLS, 1965), com o uso contínuo da reflexão crítico-investigativa, e critérios que assegurem o rigor científico. Por outro lado, também procuramos minimizar a "fusão de subjetividades" no diálogo com os funcionários (GHEDIN *et al.* 2008: 115 e 125), pois nessas relações corroboramos as palavras de Ecléa Bosi (BOSI, 1994: 38) sobre a noção de "comunidade de destino". Por isso, na sequência, após a apresentação dos sujeitos de pesquisa e algumas considerações sobre os desafios enfrentados, explicitaremos nosso referencial teórico sobre o tema "Memória".

4.2. Os sujeitos de pesquisa e as condições de produção dos documentos

Com relação aos documentos digitais cedidos pela coordenação do Núcleo Educativo do MLP em 2016, o mapeamento de autoria mostrou-se inconsistente por haver muitos textos produzidos coletivamente e outros que, embora fossem aparentemente individuais, não traziam a data e a autoria. Esse problema acontecia com alguma frequência por conta da pressa, e gerava o (mau) hábito de contextualizar o documento em um texto no corpo do e-mail enviado à coordenação (assim, ambas as partes confiavam na memória virtual, considerando desnecessária a inserção das mesmas informações no arquivo anexo). Como somente os arquivos foram cedidos, em vários casos, faltam informações contextuais. Contudo, reconhecemos esses documentos como válidos pelas referências a atividades que também foram mencionadas em outros documentos e entrevistas devidamente identificados.

Precisamos ressaltar que em muitos casos, a linguagem burocrática e o caráter institucional dificultam o aproveitamento, pois não se pode ter clareza sobre como as relações de poder resultam ou não em posturas de "superficialidade" a respeito de uma ação. Fazemos essa consideração em relação a documentos que "não descrevem" a atividade realizada, limitando-se apenas a informar o número de participantes e um breve comentário se foi "bem-sucedida" ou não – sem entrar no detalhamento do que isso quer dizer.

Pela necessidade de cruzamento das informações para resolver esse tipo de lacuna, além da aplicação dos questionários (respondidos por 23 dos 74 educadores), realizamos 24 entrevistas com ex-funcionários do museu que atuaram diretamente no Núcleo Educativo em diferentes épocas. Entre eles estão educadores de diversas áreas de formação, dois assistentes de coordenação (sem contar a pesquisadora que ao longo de 8 anos atuou no mesmo espaço como educadora e como assistente) e a coordenadora Marina Toledo, que exerceu esse cargo desde de abril de 2007 e hoje é a única funcionária remanescente, responsável por toda a documentação das atividades educativas do museu.

Os questionários foram aplicados via formulário digital e as entrevistas presenciais foram realizadas em diferentes ambientes – em alguns casos, deslocamo-nos até o atual local de trabalho do entrevistado, em outros, marcamos um encontro em um café, uma biblioteca ou um espaço cultural. Algumas pessoas que estão fora da cidade, preferiram participar enviando um depoimento por escrito ou enviando uma mensagem em áudio (via aplicativo de mensagem WhatsApp), que também foi transcrita. Outras ainda, estando fora do país, aceitaram conceder as entrevistas via Skype, que também foram transcritas. Como já foi dito, reconhecemos que cada um desses suportes e circunstâncias de enunciação interferem no discurso e eventualmente trouxeram problemas técnicos (como falha no questionário digital e a "frieza" do suporte para tratar um tema de alta carga afetiva). Mas em geral, considerando o nível de aprofundamento para o qual temos condições neste momento, os resultados são suficientes.

4.3. Outros desafios no processo de construção do objeto de pesquisa

Atendendo às orientações do capítulo III da Resolução 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre Processo de Consentimento e do Assentimento Livre e Esclarecido, todos os depoimentos, questionários, entrevistas e documentos foram solicitados de modo documentado (por e-mail) e todos os colaboradores tiveram a oportunidade para esclarecimentos de dúvidas, acréscimo ou correção de informação e de revogação de sua autorização a qualquer momento. Em alguns casos específicos, a pedido do colaborador, nomes citados nas gravações não foram transcritos, para evitar que o acesso público a esta pesquisa traga ao declarante eventuais prejuízos ou desconfortos de ordem pessoal.

Também com o intuito de evitar quaisquer prejuízos ou desconfortos de ordem pessoal ou profissional, à exceção da coordenadora que responde institucionalmente pela

autorização de acesso aos documentos, no geral, os nomes dos educadores entrevistados serão omitidos no texto. Todos os dados, documentos e transcrições, que foram autorizados para uso restrito a esta pesquisa, serão mantidos pela pesquisadora em arquivo pessoal, e em caso de uso para pesquisas futuras, os educadores serão contatados para nova autorização. A listagem dos documentos e as características dos sujeitos constam no anexo desta dissertação.

Lembramos ainda que, no caso dos documentos institucionais, a autorização (Anexo 2) foi feita sob a condição de que enviaremos um exemplar da dissertação para que seja arquivado pelo gestor atual do Museu da Língua Portuguesa. Pelo mesmo princípio ético, comprometemo-nos a levar o resultado desta pesquisa a todos os participantes.

Infelizmente, durante o processo de solicitação alguns educadores se recusaram a colaborar com as entrevistas e questionários. Como temos clareza de seu desconforto, procurou-se evitar sua exposição, bem como o uso explícito dos documentos significativos de sua autoria em nossas citações diretas.

Reconhecemos assim nossas limitações na construção do objeto (apesar de nosso esforço de construí-lo da forma mais coletiva possível). Enfrentamos algumas dificuldades, primeiramente porque, por acaso, a data planejada para aplicação dos questionários coincidiu com dois eventos significativos: a demissão dos últimos funcionários (dissolução do Núcleo Educativo, em janeiro de 2017) e uma pesquisa institucional que foi rejeitada por muitos funcionários (e eles acabavam rejeitando também o nosso contato, entendendo que fizéssemos parte dessa iniciativa da instituição). Tentamos encontrar educadores mais antigos por meio das redes sociais, mas com isso, o questionário acabou chegando a pessoas que não se enquadravam no recorte da pesquisa (por não terem exercido a função de educador).

Em consequência do fato de que “as relações eu/outro nem sempre são harmônicas” (BRAGA, 2010: 152) houve recusas e animosidades por parte de alguns, de modo que achamos por bem adiar as entrevistas para julho, quando o contexto social já era mais favorável, mas mesmo nesse momento, houve recusas.

Dessa forma, reconhecemos o conjunto dos documentos como um recorte complexo que dificulta generalizações, mas oferece indícios sobre a realidade cotidiana do Núcleo.

4.4. Sobre o questionário e a entrevista semiestruturada

O questionário de 24 questões (Anexo 3), além de identificar mudanças de fases, tinha a intenção de mapear o perfil dos educadores, suas referências no que se refere aos elementos usados no período de formação e suas preferências, no que tange ao repertório de recursos usados para atividades.

Na elaboração optamos por organizar os tópicos (de recursos e referências de formação interna) de modo que não houvesse uma hierarquia e, em alguns casos, colocamos mais de um nome para o mesmo referente, pois pelo convívio sabíamos que havia esse tipo de variação (os educadores se referiam aos mesmos textos por diferentes títulos/nomes). No entanto, pelo contexto e por problemas com a própria ferramenta (que apresentou falhas para alguns participantes, ocultando parte dessas opções), entendemos que para identificar esses recursos e preferências, os resultados dos questionários devem ser desconsiderados (ou pelo menos relativizados no que se refere a indicadores numéricos), mas as respostas dissertativas sobre o mesmo tópico são válidas do ponto de vista qualitativo.

Especificamente no caso das entrevistas semiestruturadas, tínhamos como referência inicial os seguintes pontos:

a. Apresentação do entrevistado;

b. Mudanças percebidas na dinâmica geral do Núcleo Educativo;

c. Mudanças nas suas práticas pessoais;

d. Algo mais que o entrevistado quisesse comentar sobre sua experiência no MLP.

Como veremos adiante, nas anotações sobre os conteúdos, o fluxo da conversação trouxe outros elementos que também favorecem a reflexão sobre a organicidade dos documentos.

4.5. A Memória e as memórias: os aspectos sociais e discursivos no *corpus*

Estamos cientes, tanto da impossibilidade de acessar o passado quanto da impossibilidade de acesso pleno às memórias dos sujeitos envolvidos na produção dos documentos em análise. Sabendo que o passado é sempre percebido a partir de “vestígios” e sob a perspectiva do “tempo presente” (LOWENTHAL, 1998: 65, 70), no decorrer da

pesquisa optamos pelo “paradigma indiciário” (GINSBURG, 1989) como referência e elegemos a disciplina *EDF5085 Memória: aspectos sociais, históricos e discursivos*[30] como um passo indispensável para garantir uma postura de cautela acerca da relação “memória e discurso” em nosso processo de trabalho.

Como o conjunto dos documentos (relatórios, questionários e entrevistas) é vasto, limitamo-nos a elencar alguns apontamentos que nos nortearam.

O conceito de **Memória** foi um grande desafio, e por isso optamos por cursar uma disciplina que nos ajudasse a enfrentar o tema. Devido a nossa falta de experiência, em muitos momentos, as aproximações equivocadas do senso comum nos faziam mesclar as noções de memória, lembrança e o ato de rememorar. Isso dificultava bastante a leitura de cada texto e talvez o fato de não resistirmos a mencionar isso neste item seja um sinal de que a construção dessa “segurança” ainda está em processo.

No decorrer do curso, o referencial teórico ramificava em perspectivas que mostram o **fenômeno da memória como algo que não é puramente subjetivo**, mas também marcado e constituído pelo conjunto das experiências, das interações sociais e dos saberes coletivos compartilhados por cada sujeito.

Com a noção bergsoniana de *Memória* como uma instância em movimento que “impregna” toda percepção (BERGSON *apud* BOSI, 1994: 46), e sua relação com o conceito de “duração”, como um laço entre tempo e subjetividade, começamos a perceber que o trato das informações que nos dispomos a analisar seria um processo muito mais complexo do que imaginávamos a princípio.

Em Santos (2003: 85), vimos essa ***Memória* como um fluxo contínuo de experiências – diferente do discurso historiográfico que implica uma sequência**, uma esquematização a partir de cortes arbitrários, do qual, possivelmente, nossa dissertação tende a se aproximar.

Se partimos de relatos que já são respostas a situações interacionais específicas, há muitos elementos que perpassam cada texto e cada discurso. Entre eles, o constante processo de mediação constitutiva, e nem sempre harmônica, das relações interpessoais, institucionais e culturais (BRAGA, 2010). Por meio delas, as várias vozes se fazem presentes nos enunciados e na memória discursiva de cada um (BAKHTIN,1997; POSSENTI, 2009; MAINGUENEAU, 1997; AMORIM, 2004). Essas reentrâncias entre o que

[30] Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga, no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no segundo semestre de 2017.

parece de ordem pessoal e o que é explicitamente coletivo certamente também estão presentes entre nós e os sujeitos consultados.

Para nossa pesquisa, começamos por reconhecer que os diferentes sentidos assumidos pela palavra *Memória* também estão subjacentes a qualquer trabalho relacionado a um museu. Porém, como nosso foco pousa sobre as atividades realizadas pelo Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa (e não necessariamente o acervo), neste quesito, nosso embasamento teórico se concentra nas reflexões sobre como o "rememorar" (ato que responde a um estímulo) perpassa o *corpus* analisado e eventualmente as atividades em si.

Partindo de nosso lugar de fala, como ex-educadora do museu (ou seja, uma pessoa que era questionada constantemente sobre o que acontecia naquele contexto e hoje, sobre o que acontecerá no futuro), reconhecemos nas palavras de Halbwachs (HALBWACHS, 1952) um dos disparadores dessa pesquisa:

> Ordinariamente, se eu me lembro, é que os outros me incitam a me lembrar, que sua memória vem ao socorro da minha, que minha se apoia sobre a deles.
> (HALBWACHS, 1952, *apud* BRAGA, 2010: 160)

Além disso, cabe acrescentar, como diz Santos, "percebemos e lembramos o que é significativo para nós" (SANTOS, 2003: 53). Nesse ponto, também, corroboramos as palavras de Ecléa Bosi (BOSI, 1994: 38) sobre a noção de "comunidade de destino". Tais palavras identificam com precisão nossa relação com esses funcionários e com os desdobramentos de nossa análise.

Retomando Jakobson, Bosi (1994) afirma "um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa". Em nosso caso, os educadores entrevistados foram, antes, nossos colegas de trabalho e em alguns casos, firmou-se uma relação também de educador-educando, por termos atuado em instâncias de formação interna. Podemos afirmar que há, na relação em si e nesse nosso movimento discursivo de referência, "uma apropriação da palavra alheia" na construção de nossa própria "autoconsciência". Afinal, como lembram Vygosty e Bakhtin (*Apud* Braga, 2010: 169) essa noção do "eu-para-mim" só se aprende na relação.

Por tudo isso, temos certeza de que essa experiência pessoal e profissional nos proporcionou algo **muito próximo de uma observação participante**, pois nos dá "uma **compreensão sedimentada no trabalho comum**, na convivência e nas condições de vida muito semelhantes" (BOSI, 1994: 38). Assim, identificamos esses sujeitos como nossa

“comunidade de destino”, afinal, como afirma a autora, a partir das palavras de Jacques Loew:

> [Comunidade de destino] significa sofrer de maneira irreversível, sem possibilidade de retorno à antiga condição, o destino dos sujeitos observados.
> (*Apud* BOSI, 1994: 38)

Reforçamos nossa identificação com o trabalho de Bosi (1994) sobre “as lembranças de velhos”, principalmente porque nós também enfrentamos dilemas parecidos, a começar pela necessidade de esclarecimento sobre o que pretendemos escrever. Não queremos escrever sobre *este museu*, nem sobre a *Educação em Museus* (embora reconheçamos tais etapas como necessárias para contextualização ao leitor). Esta proposta de pesquisa, consiste em selecionar e analisar registros sobre o trabalho realizado por educadores nas especificidades daquele contexto (que em vários aspectos difere de outros museus).

Sabemos que nosso próprio esforço de pesquisa já implica, por parte de todos os envolvidos (inclusive nós) uma “reelaboração” e uma “convencionalização” das percepções sobre os fatos sempre mediadas pela adequação e pertencimento àquele grupo (BARTTLET, 1997: 268). Tudo isso implica lidar com a complexidade do fenômeno *Memória*, sobretudo em vários aspectos discursivos e sociais que necessariamente enfrentaremos ao lidar com os documentos. Entre tantos outros aspectos, destacamos: as noções de simplificação, assimilação, retenção parcial e eventuais apagamentos que fazem parte desse processo de “construção social” (BARTTLET, 1997: 271-279).

A importância do rememorar estava presente naquelas práticas educativas:

i. Como elemento fundamental da instituição;
ii. Como condição de complexidade inerente ao objeto do museu;
iii. Como recurso inerente ao trabalho educativo;
iv. Como aspecto discursivo de relevância para o processo de pesquisa.
v. Como elemento complementar ao esquecimento (intrínseco) no ato de escrever, portanto, na manifestação de nossa própria subjetividade ao compor este trabalho.

Neste último item, a memória aparece, ora como apoio, ora como ruído no discurso da pesquisadora que vivenciou grande parte das atividades e participou da elaboração de vários dos documentos institucionais analisados.

A fim de que essas nuances nos auxiliem na compreensão dos conteúdos e no trato das informações, convém dedicarmos um breve espaço a cada um desses itens.

4.5.1. A memória como elemento fundamental da instituição

A memória aparece como elemento fundamental da instituição, pois a noção de museu já nasce (até etimologicamente) do compromisso com "uma memória", e o consequente esquecimento de outras. Além disso, ao ser o museu um dos "lugares de memória" (SMOLKA, 2000: 186), a imagem da instituição funde-se ao senso comum permeado por memórias discursivas que se constituíram em diferentes momentos sociais, culturais e históricos, de modo que cada pessoa tenha um imaginário do que é um museu (tradicional) e esse imaginário, geralmente era bem diferente[31] do que o público encontrava no MLP: um ambiente repleto de recursos multimidiáticos.

4.5.2. A memória como condição do objeto museal

Eventualmente enfrentamos aspectos da memória como condição de complexidade inerente ao objeto do museu (a língua portuguesa como objeto cultural e um fator de identidade), que nas relações intersubjetivas segue seu processo constante de transformação e conservação.

Na criação de jogos e na elaboração de roteiros e materiais educativos havia sempre uma preocupação de propiciar ao visitante uma oportunidade de apropriação e de construção simbólica que têm raízes na alteridade e florescem na "consciência de si", como já indicavam os estudos de Bakhtin, Vygotsky (*Apud* BRAGA, 2010: 169) entre outros.

4.5.3. A memória como recurso inerente ao trabalho educativo

A memória também aparece como um "recurso" inerente ao trabalho educativo, pois medeia a noção de "esquema" (BARTLETT *apud* SANTOS, 2003: 59) que passa pelas alternâncias entre lembrança e esquecimento. Uma tarefa primordial do educador num espaço como o MLP é auxiliar no estabelecimento de um foco que facilite o aproveitamento da visita. Isso muitas vezes significava o enfrentamento de um excesso de estímulos e exigia estratégias para "filtrar" interesses de cada grupo e de cada pessoa. É a partir da

[31] Apenas para que se tenha uma ideia, entre as crianças, era muito comum a expectativa de ver um "dinossauro" no museu. Quando enfatizávamos que aquele era um museu dedicado à Língua Portuguesa, vinha à tona a expectativa de que o museu seria algo semelhante a uma biblioteca, com livros, dicionários, textos impressos em geral.

explicitação e do cruzamento entre referências dadas pelo público que o educador podia mapear (em sua própria memória) possibilidades de diálogo a partir do acervo.

4.5.4. A memória como aspecto discursivo no processo de pesquisa

A memória como um aspecto discursivo se revela, primeiramente, na constatação de que no meio acadêmico, entre os mais de 80 títulos relacionados ao Museu da Língua Portuguesa, há uma quase "invisibilidade"[32] do trabalho educativo realizado com dezenas de milhares de visitantes. Lidar com esses discursos acadêmicos é parte de nosso processo. No Capítulo 2, na revisão bibliográfica, refletimos sobre essa situação.

Pela noção de vestígios/indícios (LOWENTHAL, 1998; GINSBURG, 1989) e pelas ferramentas da Análise do Discurso (POSSENTI, 2008 e 2009; MAINGUENEAU,1997), na leitura dos documentos procuramos observar o uso de algumas palavras que sirvam de indicador para a periodização.

Apenas como um exemplo de nosso processo em andamento, citamos a referência à metodologia da "descoberta orientada" (GRINSPUM, 2000; GRIDER; McCOY, 1998, ZILIOTTO, 2009), que foi o primeiro direcionamento dado ao Núcleo. A partir de um grupo de estudos realizado em 2010, houve o reconhecimento de que as práticas vigentes naquele ano se aproximavam mais do conceito de "experiência" (LARROSA, 2002; DEWEY, 2001; 1958), que foi bem mais desenvolvido no atendimento ao público espontâneo e em atividades paralelas a partir de então.

Outro exemplo seria o modo como as palavras "monitor", "guia", "mediador" e "educador" aparecem, pois também caracterizam diferentes épocas e entendimentos sobre as práticas, como vemos num trecho da dissertação de Ziliotto (2009) e nas passagens de dois depoimentos (de um educador e de uma educadora) a seguir:

> [...] cabe ao setor [Educativo] o desenvolvimento de um plano básico de **visita orientada/monitorada** ao público específico. O planejamento de uma **visita monitorada**, **termo usual nesse contexto**, tem início com (1) o acolhimento dos visitantes para definição da edição do percurso de leitura. Definido o roteiro, (2) inicia-se o percurso, com objetivo de promover a integração do grupo com a exposição.
> (ZILIOTTO, 2009: 51) – [grifo nosso]

[32] À exceção de pesquisas pontuais, entre elas, Mafra (2012) e Silva (2017), nas quais o pesquisador se dispôs a vivenciar a rotina do museu, a maioria das dissertações e teses sobre o museu se concentram apenas no acervo ou na expografia, sem considerar o Núcleo Educativo como um elemento significativo na relação do público com os conteúdos expostos.

PESQUISADORA: Pode falar... Bom, a primeira coisa que eu queria saber de você é: do que você se lembra da época em que você era educador? Você viu que o Educativo mudou muito ao longo do tempo – eu sei que você percebeu isso – mas como era no começo? Você entrou em 2006?

EDUCADOR: Em 2006, em junho de 2006.

PESQUISADORA: Certo. O que você lembra?

EDUCADOR: É muito diferente, né? ***Naquela época a gente brigava pra ter "Educador" escrito atrás das camisas... então, antes era "Monitor". (risos) Esse era o nosso primeiro questionamento, por que ser Monitor e não Educador****, essa era uma das nossas brigas, hoje parece uma coisa tão... (...)*

PESQUISADORA: E qual que era o argumento naquele momento? Da nomenclatura Educador e Monitor, quem estava lá achava...

EDUCADOR: É que ***Educador é totalmente diferente, você tem uma visita mais dialogada****, enfim. A questão de Monitor era como se fosse qualquer outra coisa, Monitor de Parque, Monitor... Sei lá... de festas infantis (risos) ou o que quer que seja, mas não era Educador, que era o que a gente se propunha a fazer lá no momento. Então, eu lembro que essa foi [uma das] nossas primeiras brigas. [...]"*

(Entrevista E01 – vínculo de 2006 a 2017 – Artes) [grifo nosso]

[...] ***Eu não identifico uma orientação metodológica geral pra todo mundo, a gente tinha liberdade de conduzir, de desenvolver a visita guiada*** *aos grupos de acordo com a nossa formação, de acordo com aquilo com que nos identificávamos mais, tanto no acervo temporário quanto no acervo permanente. Tudo era estudado na teoria, todo o conteúdo, mas na prática o educador sempre teve autonomia pra desenvolver a sua visita, a sua orientação para os grupos. [...]*
(Entrevista E29 – vínculo de 2006 a 2007 – Letras) [grifo nosso]

Na primeira ocorrência, o fato de Ziliotto ter a cautela de indicar que "visita monitorada" era um "termo usual", já é um indício de que havia em seu discurso alguma resistência a ele. Algo confirmado no discurso do segundo entrevistado, que opõe diretamente as palavras "monitor" e "educador", e no texto da própria Ziliotto (na passagem a seguir) quando adota a palavra "educador" para uma visita chamada de "monitorada". A terceira transcrição, de outra funcionária do mesmo período, revela uma nuance mais sutil dessa indefinição institucional pela expressão "visita guiada" (que se aproxima da noção de monitoria), mas também traz um impasse na declaração explícita de que "não havia uma orientação metodológica" – discurso que contrasta com uma referência de Ziliotto sobre a "descoberta orientada":

> O tipo de aprendizagem esperada na visita monitorada é a **descoberta orientada** que dever ocorrer a partir da **construção de uma vivência significativa** para os visitantes-leitores. O educador, portanto, desenvolve o roteiro que melhor possa explorar as condições gerais apresentadas pelo grupo em acompanhamento para atingir a eficácia do processo."
> (ZILIOTTO, 2009: 52) [grifos da autora]

Sabemos que o processo exige que lidemos com nossa própria memória acerca desses fatos que também presenciamos, com o cuidado de relativizar nosso próprio discurso, como aponta Ricoeur (2014) ao refletir sobre "o si mesmo como outro".

Consideramos, também, as reflexões de Amorim (2004: 19) sobre a abordagem dialógica do texto de pesquisa em Ciências Humanas, na qual o **objeto tratado** é ao mesmo tempo "texto já falado, objeto a ser falado e objeto falante".

A partir desse tipo de ocorrência, entendemos que o tópico "memória" assume maior relevância nas "miudezas" do paradigma indiciário (GINSBURG, 1989), afinal, todos os documentos foram gerados em quadros sociais e condições de enunciação específicos. Esta contextualização das situações de interação discursiva, advertida inclusive por Lüdke e André (1986: 40-51) e Demo (2001), deve ser explicitada no que se refere ao nosso lugar de fala, pois, nas interações (entrevista, questionário, relatório etc.), nossa posição se desdobra em várias perspectivas. Há momentos em que, para nós e para o próprio entrevistado, assumimos outros papéis sociais além do de pesquisadora (pois somos também educadora, ex-funcionária, profissional de Letras, assistente de coordenação, "desafeto", "amiga", "colega" etc.). Nesse sentido, a problematização desses processos interacionais e suas consequências no discurso são de grande importância para a análise do *corpus*.

Esse tipo de situação pode ser apontado quando os entrevistados se autocorrigiam para evitar pronunciar o nome da coordenadora, substituindo-o pela expressão "a coordenação"(Entrevistas E10, E09, E34), ou quando uma ou outra pessoa que no cotidiano do trabalho costumavam ser expansivas e bem-humoradas desenvolvem seus discursos num tom extremamente formal (Entrevista E05). Mas mesmo nesses casos, houve um bom aproveitamento dos conteúdos explicitados nas entrevistas.

Esperamos que, de acordo com a tendência geral apontada por Lüdke (1985: 51), esses longos períodos (tanto o de nossa imersão, quanto o de nosso afastamento do MLP) tenham favorecido a acuidade das percepções sobre os tópicos analisados.

Pelo fato de reconhecermos também que “a realidade pesquisada não pode ser reduzida aos discursos que os sujeitos pesquisados emitem a respeito dela” (GHEDIN, 2008: 124), procuramos garantir “depuração crítica, contextualização, identificação e diferenciação dos diversos aspectos dos discursos: a fala que esconde, a que denota, a que veio atender à expectativa do pesquisador, entre outras dificuldades”. Para isso, entre outros recursos, usamos da “triangulação das informações” (DENZIN *apud* LÜDKE, 1985: 52).

Assumimos que algumas anotações realizadas em observação direta durante nossa experiência profissional aproximam-nos do “modelo da interação” (CHAUCHAT, 1985) e estamos cientes de que elas exigirão o cuidado e o distanciamento da multirreferencialidade para reconhecer “valores implícitos ou não declarados” (GHEDIN, 2008: 41) que possam interferir nas interpretações. Daí, a opção de cotejar relatórios, questionários e entrevistas – sem esquecer de que eles também são situações interacionais discursivas complexas e diferentes entre si, especialmente no que se refere aos processos de reconstrução e adequação às convenções (BARTLETT,1977), aos enquadramentos sociais (HALBWACHS, 1990; VYGOSTKY, 1991 e 2010;), às tensões entre o eu e o outro e a consciência de si mesmo, que, afinal, ocorrem em relações nem sempre harmônicas (BOSI, 1994 e 2003; BRAGA; SMOLKA, 2010).

Portanto, se cada documento traz a reconstrução de um discurso sobre o que aconteceu (BARTLETT, 1977), ele também é marcado pelas relações sociais interpostas em cada situação (HALBWACHS, 1990) – e isso acontece da mesma forma conosco a cada etapa da pesquisa. **Sabemos que o resultado de nosso trabalho tende à construção de um mosaico, uma rede de fragmentos circunscritos às limitações dos suportes** (gravação, relatório, questionário, dissertação), pois vivenciamos nesse processo a mesma situação apontada por Bosi (1994: 39): “lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito”.

Justamente por ter vivenciado o Museu da Língua Portuguesa, cujo fluxo de público chegava a mais de 30 mil pessoas por mês, atingindo mais de 1,9 milhão de pessoas nos primeiros três anos, acreditamos ter um olhar sensível sobre detalhes e conexões internos àquele contexto – mais um motivo pelo qual ressaltamos a importância de levar em conta nossas anotações pessoais, embora o ritmo do museu não nos tenha permitido à época uma “sistematização reflexiva” (CHAPOULIE, 1993).

Por fim, neste exercício de aproximação e afastamento do olhar – ora como educadora, ora como pesquisadora que retoma o contato com os documentos após mais de 30 meses de afastamento – procuramos considerar os processos de socialização também presentes na relação com o público nesse ambiente de educação não escolar, apoiando-nos em autores como: Brougère e Bézille (2007); Gohn (2009); Marandino (2011; 2016) e Moura e Zucchetti (2014), entre outros.

4.5.5. A escrita sobre as memórias e a necessidade do esquecimento

Como foi dito na introdução, em uma referência ao trabalho de Roy Schafer, Lowental comenta que "o analista/pesquisador acaba impondo sua marca ao que analisa" (LOWENTHAL, 1998: 102). Ele refere-se a Whithrow para demonstrar que "o esquecer é condição para lembrar" (LOWENTHAL, 1998: 96). Na mesma página, destaca o esquecer como "desejável e inevitável".

Quando nos deparamos com centenas de documentos, contendo menções a milhares de acontecimentos e atividades, o ato de escrever uma dissertação sobre o Núcleo Educativo tornou-se um embate íntimo para efetuar recortes, permitir-nos renúncias, omissões e, enfim, fazer escolhas.

Neste trabalho, por exemplo, estamos abrindo mão de explorar mais profundamente pontos que para nós também são de extrema relevância, mas para os quais não teremos tempo e espaço para um desenvolvimento a contento. Compartilhamos então uma lista de interesses despertados na leitura dos documentos, mas que **estão sendo adiados para estudos futuros:**

- Detalhamentos de práticas decorrentes da divisão do tempo do educador.
- A relação com os professores em diferentes cursos e situações.
- As especificidades e desafios para a acessibilidade no MLP.
- A variedade dos roteiros de visita ao prédio.
- A variedade dos roteiros de visita ao acervo.
- O histórico complexo de vários projetos e programas.
- Indícios da (não) leitura do visitante no MLP.
- Os indícios da relação entre a origem socioeconômica dos educadores e o vínculo profissional.
- Atribuições e desvios de função na rotina de trabalho.
- A relação com os curadores em diferentes exposições e períodos.

- As perspectivas e limites entre o papel de educador do MLP e o de pesquisador.
- Os conflitos entre as demandas institucionais e os aspectos pedagógicos.
- Os desafios das propostas de integração de funcionários e consciência funcional.
- A autoimagem do educador MLP e a questão da regulamentação profissional.
- As relações de poder – na visita e nas atividades internas.
- As ocorrências, por exemplo: problemas ou situações estruturais que de alguma forma resultavam em interrupção ou cancelamento de uma visita agendada.

Nesse caso, assumir a tarefa de dissertar implicou, portanto, o desafio íntimo de abstrair e generalizar algo que, como "experiência" – no sentido existencial de Larrosa (2002) – não é generalizável. Contudo, no reconhecimento dessa incompletude que é a marca do humano, tentamos organizar, registrar e compartilhar o que foi possível. Afinal, sabemos que os desafios e conquistas daqueles educadores também fazem parte das memórias coletivas sobre o Museu da Língua Portuguesa.

Sempre restará o não dito – e o passado inalcançável – e, certamente, haverá quem perceba os mesmos documentos por um outro viés.

4.6. A representatividade dos sujeitos e dos documentos.

Procuramos organizar este levantamento de modo que, "**para cada ano**" do museu, houvesse um número de sujeitos aptos a dar informações. Como vários deles trabalharam no museu por um longo período, a distribuição dos educadores (entre questionários e entrevistas) é a seguinte:

Tabela 09
Quantidade de educadores representativos sobre cada ano do MLP

Ano	Número de participantes da pesquisa
2006	5
2007	13
2008	15
2009	17
2010	16
2011	16
2012	16

2013	16
2014	19
2015	20
2016	14
2017	02

Também procuramos oferecer um panorama, equilibrando o número de participantes de acordo com sua **área de formação** e **tempo de MLP**, para que pudéssemos expor uma pequena amostragem do que ocorria naquele contexto.

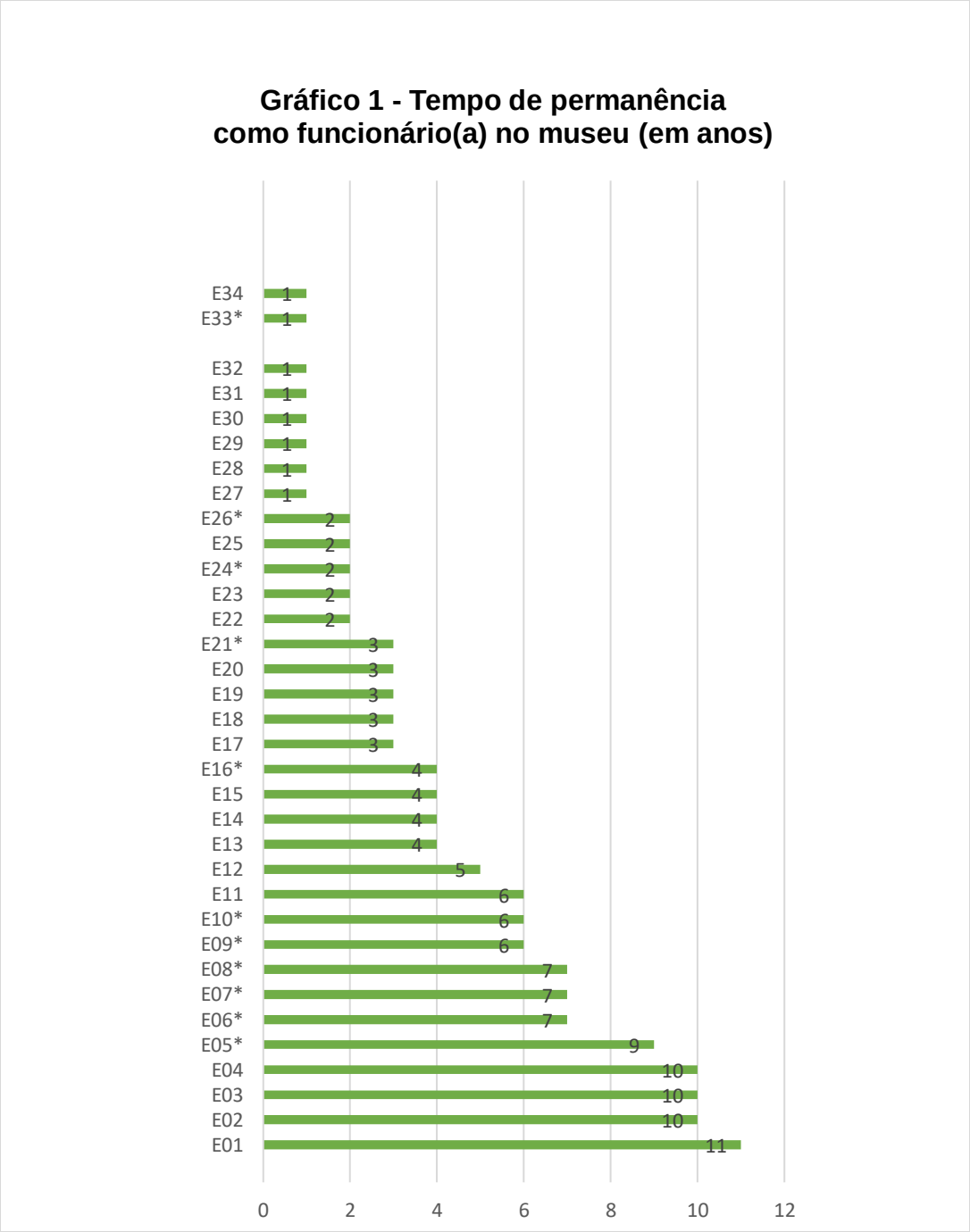
Em respeito às autorizações restritas para este trabalho (e em reconhecimento à delicada situação sociopolítica enfrentada por profissionais da área da cultura em 2019), os nomes dos educadores foram omitidos – à exceção da coordenadora, que responde institucionalmente pela autorização de acesso aos documentos. Ainda assim, as **respostas ao questionário** e **transcrições completas** (inclusive a da coordenadora) foram disponibilizadas somente para a banca examinadora. Essa medida visa garantir a privacidade dos sujeitos de pesquisa e evitar quaisquer prejuízos decorrentes de suas declarações. Esse conjunto de documentos passa a fazer parte do **arquivo pessoal da pesquisadora**. A consulta e uso para outros trabalhos dependerá de nova autorização expressa dos educadores envolvidos, os sujeitos da pesquisa.

Tabela 10 - Quadro geral dos participantes da pesquisa						
Questionário (Q) Entrevista (E) Depoimento (D)						
Tipos de participação			**Quantidade**			
Questionários respondidos			23 (Q)			
Entrevistas/depoimentos coletados			24 (E/D)			
Participantes das duas etapas			11 (Q/E)			
Total de participantes: 36 pessoas						
Total de documentos válidos: 34						
Tempo médio de vínculo empregatício com o MLP (média ponderada): 3 anos						
Legenda	**Área**	**tempo**	**Nasc.**	**Entrada MLP**	**Saída MLP**	**Tipo**
E01	Artes	11	1976	2006	2017	Q/E
E02	Artes	10	-	2007	2017	E
E03	Geografia	10	1980	2006	2016	Q
E04	Ciências Sociais/Políticas	10	1978	2006	2016	Q/E
E05*	Letras	9	1981	2007	2016	Q/E
E06*	Letras	7	1988	2006	2013	Q/E
E07*	Artes	7	1988	2009	2016	Q/E
E08*	Turismo	7	-	2009	2016	E
E09*	História	6	1985	2009	2015	Q/E
E10*	Filosofia	6	1987	2009	2015	Q/E
E11	Letras	6	1971	2007	2013	Q/E
E12	Letras	5	-	2007	2012	E
E13	História	4	-	2008	2012	E
E14	Letras	4	1975	2007	2011	Q
E15	Design Gráfico	4	-	2008	2012	E
E16*	História/ Sociais	4	1987	2007	2011	Q
E17	Turismo	3	1988	2013	2016	Q
E18	Ciências Sociais	3	1985	2013	2016	Q
E19	Artes	3	1978	2008	2011	Q
E20	História	3	-	2012	2015	E
E21*	Pedagogia	3	1989	2012	2015	Q/E
E22	Artes /Comunicação	2	-	2012	2014	E
E23	Letras	2	-	2007	2009	E
E24*	Jornalismo	2	1989	2014	2016	Q
E25	Artes	2	1988	2014	2016	Q/E
E26*	Letras/Ciências Sociais	2	1981	2014	2016	Q/E
E27	Letras	1	-	2014	2015	E
E28	História/Gestão Cultural	1	1979	2015	2016	Q
E29	Letras	1	-	2006	2007	D
E30	Turismo	1	1986	2007	2008	Q
E31	Pedagogia	1	1986	2013	2014	Q
--	*Letras (orientador)*	*1*	*1974*	*2007*	*2007*	***Questionário inválido***
E32	Letras-Linguística Libras	1	1988	2015	2016	D
--	*Letras (orientadora)*	1	1976	2007	2008	***Questionário inválido***
E33*	Artes	1	-	2014	2015	E
E34	História	1	-	2015	2016	Q

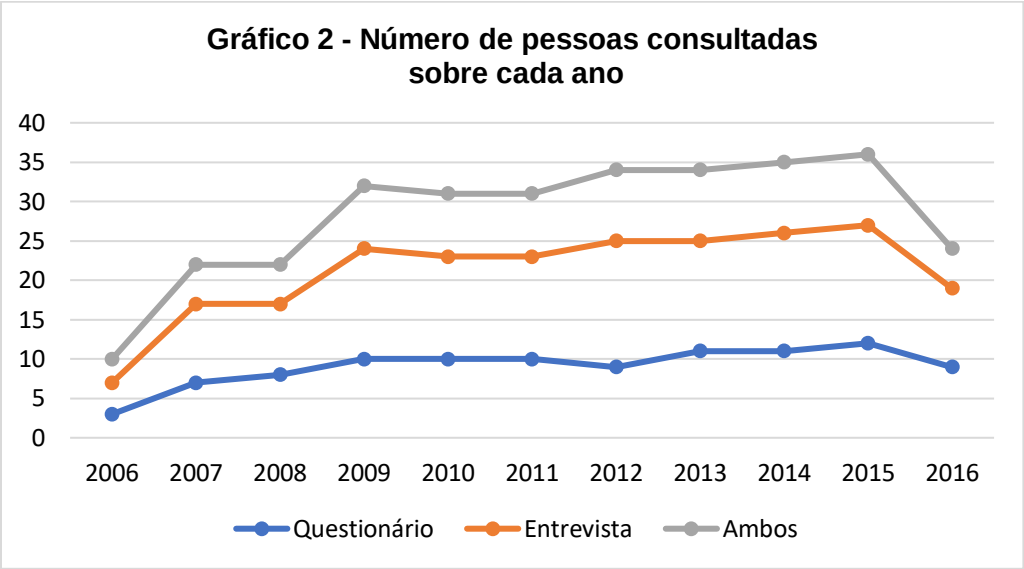
Observações:
Os 2 questionários em destaque precisaram ser desconsiderados por terem sido respondidos por pessoas que não chegaram a assumir o papel de educador no museu (atuaram somente como orientadores).
Os 11 asteriscos indicam pessoas que ingressaram no MLP na função de orientador(a) ou estagiário(a), e depois, após passar pelo processo seletivo, assumiram a função de educadores.

Ressaltamos que, no conjunto dos documentos que constituem nosso objeto de pesquisa, procuramos concentrar o olhar sobre as contribuições dos educadores que permaneceram mais tempo no museu, com eventuais contrastes ou apontamentos a partir dos demais.

Para facilitar a visualização desses contrastes e recortes temporais, a cada citação direta, explicitaremos o tempo de vínculo empregatício do educador com o Museu da Língua Portuguesa.



* Os 11 asteriscos indicam pessoas que ingressaram no MLP na função de orientador(a) ou estagiário(a), e depois, após passar pelo processo seletivo, assumiram a função de educadores.



4.7. Anotações gerais sobre os conteúdos

Devido a questões de privacidade e à inviabilidade de anexar as centenas de páginas de informações coletadas no anexo, compilamos nossas anotações com base nos questionários, depoimentos e entrevistas, de modo a destacar os resultados da análise na tabela a seguir.

Tabela 11 – Anotações gerais a partir dos questionários e entrevistas	
Faixa etária dos educadores	**A maioria dos educadores entrou no museu quando tinha entre 22 e 30 anos, mas há alguns casos de pessoas que começaram a trabalhar como educador no MLP após os 30. Há um único caso de educador que começou antes dos 20 anos, como explicitamos abaixo.**
Grau de escolaridade ao iniciar a atuação no MLP	**Apenas 8 pessoas declararam ter iniciado a atuação com Ensino Superior Incompleto (alguns porque entraram como estagiários ao final da graduação e quando assumiram a vaga de educador já estavam concluindo o curso), mas um dos entrevistados corrigiu sua resposta durante a entrevista, declarando ter entrado "como monitor" após concluir o Ensino Médio (isso aconteceu à época da inauguração do museu). Todos os demais eram graduados no momento do ingresso como educador.**
Cargo/função no MLP e atribuições	Apesar de eventuais flutuações num mesmo discurso, todos usaram o termo *educador* para se referir à atividade de atendimento a grupos (o que a princípio sugere a consolidação desta terminologia). Entre os 34 educadores que colaboraram com a pesquisa, 11 entraram no museu na função de orientador/estagiário e 21, após serem admitidos

	como educadores, mantiveram um vínculo empregatício de 3 a 10 anos. Essa informação ganha relevância como índice dos laços afetivos e da disposição para enfrentar o ritmo e as especificidades daquele ambiente, apesar das dificuldades por eles mencionadas.
Rotina de trabalho	Nesta questão vieram informações sobre os horários e escalas de trabalho em diferentes épocas: Primeiramente com turnos de 4h30, com plantão de um dia (10h às 18h) em finais de semanas alternados (a cada quinze dias); **Havia um rodízio entre os educadores para o trabalho à noite na última terça-feira de cada mês, quando o museu funcionava até às 22h. (Esse era um grande complicador, especialmente para os orientadores de público – pela longa jornada – e para a turma da manhã, que precisava sair e voltar ao museu à noite, além de todos os funcionários que ainda estavam estudando ou trabalhando em outros lugares no contraturno). As reuniões mensais da equipe também eram à noite e traziam o mesmo problema.** Depois, com o turno de 6h de terça a domingo, a escala de final de semana passou a ser quinzenal (mas com 6h no sábado e 6h no domingo). Algumas pessoas destacaram atividades como: o atendimento ao público agendado e espontâneo, a pesquisa, preparação e produção de conteúdo para materiais educativos antes do início de uma nova exposição, produção de texto/mediação via Facebook, e ações extramuros que aconteciam pelo menos três vezes por mês. Houve destaque para mudanças como a criação de horários e dias fixos para grupos de estudo, reuniões com a coordenação e institucionalização do horário para atividades nos andares. Também foram mencionados o trabalho de elaboração de cursos e ações de atendimento externo (exposições itinerantes e projeto Dengo – que consistia em atendimentos em hospitais e Centros de Crianças e Adolescentes).
A descrição do trabalho sobre a língua portuguesa naquele ambiente	**Grande parte das respostas trazia mais uma "apreciação positiva" do que uma descrição. Houve quem destacasse dificuldades internas (indicando embates de perspectivas de áreas diferentes), mas todos ressaltaram o lado positivo, e há declarações relevantes para nossa análise, como a ludicidade, o transbordamento do acervo, a ênfase na diversidade cultural (entre outros). Destacamos uma fala do questionário E18 (vínculo entre 2013-2016), que nos chamou a atenção para a relação com o acervo:** *"Havia educadoras/es comprometidas/os em problematizar o conteúdo apresentado sobre língua portuguesa pelo museu, mas não era uma postura de todo o núcleo educativo e nem da instituição".*
Percepções sobre a relação do público com a temática língua	**As respostas variaram, mas em geral, apontaram percepções positivas, como a postura de curiosidade, o**

portuguesa a partir do trabalho realizado	**envolvimento, a reflexão, a afetividade e até a "mudança de paradigmas". Vieram também reflexões bastante importantes, como os desafios impostos pela escolarização e pela tecnologia (entre eles a distração, a superficialidade, o imediatismo). As respostas a este item estão disponibilizadas no anexo 5.**
Principais conquistas e desafios do Núcleo Educativo	**Interessante perceber (como também aconteceu nas entrevistas) a variação conforme a fase em que o educador vivenciou aquele espaço. Houve quem declarasse que a principal conquista foi a "unidade da equipe" e quem declarasse "a construção da unidade" como o maior desafio. Vieram à tona temas como a otimização do tempo, as ações com o público do entorno, a liberdade para criar, a relação com a pesquisa, a consolidação de projetos como o Dengo e o reconhecimento externo do Núcleo Educativo.** Entre as declarações que chamaram a atenção neste tópico, destacamos: um apontamento sobre as dificuldades internas de comunicação; as adaptações a cada troca de Organização Social (gestora); a eliminação do horário noturno obrigatório, a falta de plano de carreira, a sobrecarga de atribuição e considerações de ordem institucional (verbas, uniformes etc.).
Atendimento ao público espontâneo	**Vieram comentários breves, mas significativos sobre a singularidade deste público e o modo como se percebeu a necessidade de adaptação das atividades, tanto na relação com o tempo de visita quanto com o tipo de atividade a ser desenvolvida. Foram colocadas observações sobre a diferença entre a atividade em que o educador procura o público e aquela em que o público vai em direção ao educador. Também foram apontados desafios como as entradas e saídas de participantes ao longo de uma visita.**
Produção de conteúdo	Com exceção de dois orientadores (cujos questionários foram invalidados pela falta de enquadramento na função), todos os demais responderam ter produzido conteúdos para suportes digitais e impressos. Alguns destacaram seu desapontamento em relação à coordenação e ao museu como instituição, especialmente destacando a demanda por produção de textos, sem *feedback* nem estrutura/espaço para publicação, bem como por projetos não implementados.
Processo seletivo/Pré-requisitos	As respostas indicam processos seletivos com objetivos e critérios variados, conforme as necessidades de cada fase. (Ex.: em um momento o pré-requisito é uma língua estrangeira, em outro momento é a graduação em determinado curso, em outro ainda, o compromisso de aceitar trabalhar em hospitais etc.).
Formação/Preparação interna para atendimento a grupos	**As respostas variaram um pouco quanto ao tempo e processo, mas todos afirmaram ter recebido formação interna.**
Referencial de formação interna	**As respostas foram variadas e entendemos que cada um desenvolvia um percurso pessoal a partir da base recebida. Entre os pontos mais citados como relevantes**

	para as práticas cotidianas, estão: as reflexões sobre o preconceito linguístico, a sociomuseologia, a noção de educação não formal e desescolarização dos museus, a educação patrimonial e a educação dialógica de Paulo Freire.
Formação continuada	À exceção dos dois orientadores e educadores que trabalharam somente nos primeiros anos do museu, todos afirmaram ter participado de formação continuada (com maior ou menor grau de organização) e destacaram a importância da garantia de tempo para estudo dentro do horário de trabalho. Inicialmente, no turno de 4h30, os educadores ficavam divididos entre as visitas e o atendimento nos andares com 15 minutos de descanso (fazendo mais de uma visita por dia). A partir de 2007, com uma visita por dia, cada um tentou organizar estudos individuais em sala. Mas a equipe toda só se encontrava na troca de turno, por menos de 30 minutos e raramente era possível algum tipo de reunião. **As reuniões do educativo passaram a ser fora do horário de trabalho (às 18h30), o que fazia com que a equipe da manhã precisasse voltar à noite.** **Somente após 2012, essa sistemática foi alterada, com a instituição de horário fixo garantido para grupos de estudos semanais.**
Participação em evento externo (com apoio)	**A maioria declarou ter participado de cursos, palestras e eventos apenas com a liberação de horário e exigência de relatório, mas alguns destacam terem recebido apoio, inclusive financeiro, para participação em eventos nacionais e internacionais.**
Atividades lúdicas mais utilizadas	As respostas sobre as atividades mais utilizadas variaram bastante (às vezes, havia confusões ou nomes diferentes para uma mesma proposta). Para realizar tal compilação, tomamos como referência uma planilha de dinâmicas registradas em 2013 (R288) e uma lista de atividades atualizada em 2016 (R551) – ambos os documentos foram cedidos pela coordenação do NE-MLP. Entre as atividades reconhecidamente mais citadas e utilizadas continuamente por vários educadores, estão as *Expressões Idiomáticas*, o *retrato de Baderna*, o *Telefone sem fio* e o *Dominó de palavras*. (A grande variação de atividades concomitantes levou-nos a selecionar um conjunto de atividades para ilustrar a diversidade de cada fase.)
Acréscimos espontâneos	Em muitos dos comentários espontâneos, há declarações da importância dessa experiência na formação como pessoa e como educador. Assim como nas entrevistas, há relatos de aprendizado, amadurecimento e gratidão, entre outras reflexões e revelações. Destacamos uma declaração na entrevista E20 (vínculo de 2012 a 2015): *"No MLP fiz as pazes com a Educação".*

Especificamente nas entrevistas, pela dinâmica mais informal da conversa e pela nossa própria presença como entrevistadora (com interesses explícitos e vivências compartilhadas com muitos dos entrevistados), os quatro itens norteadores se desdobraram em vários outros tópicos, como vemos no quadro abaixo:

Tabela 12 – Tópicos recorrentes nas entrevistas
Mudanças estruturais nos tipos de atividades realizadas;
Relações entre as áreas de formação (da equipe multidisciplinar);
Atividades preferidas por educador e por tipo de público;
Desafios, obstáculos, angústias de educadores em diferentes fases;
Conquistas, facilidades, contentamentos de educadores em diferentes fases;
Projetos, programas, ações e engajamento individual em diferentes fases;
Relações interpessoais (e sua interferência nas práticas) em diferentes fases.

4.8. Nota sobre a organicidade do conjunto e a seleção de documentos

Em muitos casos, os **documentos** guardam relações de **intertextualidade e inter-referencialidade**, pois além de haver atividades cíclicas (como ações em datas comemorativas, programas de cursos e oficinas mensais ou semestrais), há também textos que se encaixariam tanto na categoria de proposta de atividade, quanto de relatório (por conter em seu discurso os dois elementos). Infelizmente, desde já, reconhecemos que não haverá tempo para análises detalhadas sobre esses pontos de intersecção.

Outra ressalva importante é lembrar que o **número restrito de pesquisas acadêmicas** sobre as práticas educativas no MLP reflete uma peculiaridade quase paradoxal de nosso objeto de pesquisa, afinal, trata-se de investigar as atividades de educadores em um museu que tinha como bandeira o discurso de autonomia do visitante em um acervo “interativo e autoexplicativo”.

Conforme apresentamos no Capítulo 2, em *strictu sensu*, entre os 12 trabalhos (6 Doutorados e 6 Mestrados) que tratam do Museu da Língua Portuguesa, encontramos **apenas uma dissertação de mestrado que tem como foco as práticas educativas**. Em 2 doutorados e em 2 mestrados, a referência ao Núcleo aparece, mas não como foco da pesquisa. Entre os 69 restantes (artigos e outras produções), há 13 textos que se referem a práticas do NE-MLP, porém, 10 deles foram escritos por educadores do MLP.

É possível que, para o público em geral, o contexto do MLP pudesse significar a inexistência ou a dispensabilidade de educadores. Entretanto, os educadores estavam lá e, com frequência, discutiam as especificidades desse espaço e dessa profissão.

Tabela 13 – Visibilidade do Núcleo Educativo na revisão bibliográfica sobre o MLP					
Distribuição dos 81 títulos do levantamento bibliográfico					
LEVANTAMENTO DE TÍTULOS	**Menções ao NE-MLP**			**Sobre a autoria**	
	Algum tipo de referência breve ou contextual	Atividades do NE-MLP como foco	Nenhuma menção ao NE-MLP	Autoria de educador MLP	Autoria externa
6 Doutorados	2	1	3	1	5
6 Mestrados	3	2	1	1	5
69 Artigos e outras produções	13	8*	48	10	59
(81 títulos no total)	18	11	52	12	69

* Portanto, entre 81 títulos, 11 trabalhos têm o NE-MLP como foco. Entre esses 11, apenas 4 não se configuram como reflexões de funcionários a partir do próprio trabalho. Cabe registrar que 8 desses 11 são artigos de menor extensão, comentando uma atividade ou ação pontual. Há educadores que também escreveram sobre aspectos do acervo, não tendo o Educativo como foco.

Como havia uma rotina de Grupos de Estudos (GE) e revezamento na participação em cursos e eventos externos, firmou-se uma articulação da equipe para o compartilhamento de reflexões. Com isso, entre os documentos (que chegaram às nossas mãos sob o rótulo genérico de “relatórios”) há inúmeros arquivos com produções textuais mais densas, com algumas que até se configuram como “esboços de artigos não publicados”. Várias delas aprofundam a reflexão sobre a relação do público com o acervo ou com um jogo específico. Outras, não se restringem a uma atividade, mas registram questões prementes daquele espaço. Em muitos casos, esses textos assumem uma relevância por trazerem à tona elementos de contraponto ou corroboração ao que temos encontrado no referencial acadêmico. Alguns desses textos também foram selecionados como referência, por entendermos que eles, mesmo não sendo exatamente “relatórios”,

podem nos dar indícios sobre a sequência das transformações e nos ajudar na organização geral das informações.

4.9. Os critérios para a seleção de documentos

A seleção de documentos apoiou-se, sempre que possível, nos seguintes critérios:

a. Consistência e representatividade de informação (entendida como referência explícita a assunto recorrente nas entrevistas e questionários).

b. Existência de conteúdo descritivo e/ou reflexivo sobre as práticas dos educadores.

c. Condição de periodização (seja pela data explícita no documento ou pelos comentários em questionários e entrevistas).

d. Evidência de possível contraponto a informações, recorrentes nos depoimentos e na revisão bibliográfica.

A listagem com os 77 documentos selecionados está disponível no Anexo 4 desta dissertação.

Como exemplo dessa diversidade textual que sobrepõe discursos, destacamos o documento **R159** – um relatório extenso de participação em evento que traz a descrição de uma visita técnica realizada em 2015. De acordo com a proposta do evento, 6 profissionais[33] da área cultural analisaram o MLP com base nesta visita. Entres vários apontamentos dos visitantes descritas pelo autor do relatório, estão:

> a. A falta de articulação entre os setores;
> b. A falta de um setor de pesquisa;
> c. As graves falhas do site institucional;
> d. A "falta de clareza do museu sobre sua missão institucional", à exceção do Núcleo Educativo que, de acordo com eles, "leva o museu" [sic].
> (Documento R159)

[33] O grupo era formado por Christiana Moraes (Coordenadora do Educativo do Paço das Artes), Eveline Maria, Renata Allucci (Produtora Cultural em São Paulo), Suely Torres (Produtora Cultural em Berlim), Karen Worcman (Museu da Pessoa) e Jean François Leclerc (Centre d'histoire de Montréal).

Já o documento **R46** é o discurso que uma educadora do MLP apresentou em um congresso no Chile, no qual descreve o projeto *"O que conta minha história?"* – uma ação de Educação Patrimonial realizada no bairro do Bom Retiro, em parceria com o Instituto Dom Bosco. O documento desdobra-se em duas partes (dois arquivos digitais) com registros de atividades realizadas em 2010 que marcam o início de uma relação mais lúdica com o tema língua portuguesa e com o bairro.

CAPÍTULO 5 – NÚCLEO EDUCATIVO do MLP: apresentação

Neste capítulo, apresentamos a rotina do Núcleo Educativo com ênfase na equipe multidisciplinar de educadores (sujeitos de nossa pesquisa). O objetivo é fornecer informações gerais sobre o cotidiano no MLP para que, no capítulo seguinte, a cronologia e a descrição das atividades possam ser contextualizadas. Descrevemos a divisão do tempo, os tipos de atividades, as atribuições dos educadores e as etapas de sua preparação para o atendimento ao público.

A equipe que em 2006 começou com uma coordenadora e 5 educadores em cada turno, em 2015 contava com 19 educadores, 2 assistentes de coordenação, e abarcava todo o receptivo do museu (12 orientadores de público efetivos, 1 orientador-supervisor e um número variável de orientadores temporários contratados a cada exposição).

De acordo com a coordenadora do NE-MLP, "a maior parte do tempo houve 10 orientadores de público. Nos últimos três ou quatro anos, o Núcleo havia conseguido passar para 12. Três para cada andar (térreo, 1º, 2º e 3º), embora circulassem de acordo com a necessidade". Ela disse que somente no último ano foi conquistada a vaga para um supervisor, passando a uma equipe de 13 orientadores efetivos.

Nesses 10 anos, o Núcleo Educativo atendeu diretamente mais de 370 mil pessoas[34], sendo que tais números se baseiam em estimativas a partir de documentos do segundo ano de atendimento[35] (2007). Mesmo após a interdição do espaço físico, em 21/ de dezembro de 2015, de acordo com o depoimento da coordenadora e de alguns educadores (Entrevistas E02, E05, E07 E25, E26), houve atividades que continuaram em andamento no decorrer do ano seguinte, a saber: oficinas e intervenções em espaços públicos, como o saguão da Estação da Luz, atividades educativas do Programa Dengo em instituições sociais como os Centros para Crianças e Adolescentes, formação de educadores e atendimento em exposições itinerantes em várias cidades, produção de cadernos educativos para exposições temporárias itinerantes, entre outras.

[34] Números fornecidos pela coordenadora do Núcleo Educativo, Marina Toledo, em 24 set. 2016.
[35] Ao que tudo indica, os registros do primeiro ano, anteriores à atual coordenação, estavam em documentos em papel que se perderam no incêndio.

Essa flexibilidade foi possível porque grande parte do acervo era digital, podendo ser carregada em um computador portátil e montada como exposição itinerante em qualquer espaço físico. Além disso, as estratégias educativas e materiais de apoio (também portáteis) possibilitavam a continuidade de ações similares àquelas que vinham acontecendo no museu.

O quadro de atribuições dos educadores em 2015 e as possíveis frentes de trabalho são um indício do quanto o Núcleo evoluiu ao longo dos anos, tornando-se mais complexo.

Tabela 14 – Atribuições básicas dos educadores do MLP (em 2015)
Visitas ao acervo (grupos agendados);
Visitas ao prédio (público espontâneo);
Visitas acessíveis em português e atendimento a pessoas com deficiência;
Atendimento ao público espontâneo;
Produção de conteúdo para redes sociais;
Produções coletivas de cadernos educativos para exposições;
Participação nos Grupos de Estudo e processos internos de formação;
Participação em ações extramuros (eventos recorrentes na via pública e no ambiente externo da Estação da Luz).

Tabela 15 – Quadro de algumas das possíveis frentes de atuação (Alguns educadores se dedicavam paralelamente a uma ou mais dessas atividades)
Atendimento fixo no Programa Dengo em hospitais e CCAs;
Criação e realização de visitas temáticas, cursos e oficinas;
Produções específicas de materiais educativos;
Visitas em língua estrangeira ou em Libras;
Intervenções de caráter artístico;
Criação de propostas de eventos para a programação cultural;
Representação do Núcleo Educativo em eventos externos (locais, nacionais e internacionais);
Formação de educadores/mediadores culturais (no MLP e em outras instituições).

5.1. Etapas de preparação para o atendimento ao público

Os documentos analisados revelam que tanto o processo seletivo quanto o processo de formação do educador atendiam a demandas específicas a cada entrada de um novo funcionário, mas havia uma base desse processo preparatório para o atendimento ao público que passava pelas seguintes etapas:

Tabela 16 – Etapas do processo de formação interna
PRIMEIRA ETAPA
Conhecer as dependências do museu, as áreas e os funcionários;
Conhecer as obras de referência (sobre Língua Portuguesa, sobre Patrimônio e sobre Mediação);
Conhecer o acervo;
Conhecer os cadernos educativos;
Conhecer as atividades criadas pelos educadores;
Orientações sobre procedimentos gerais (uso do rádio, segurança, acessibilidade);
Acompanhar visitas de grupos agendados;
Acompanhar visitas com público espontâneo;
Discutir textos de referência com a coordenação;
Atendimento ao público no 2º andar;
Preparar seu próprio roteiro;
Apresentar seu roteiro à coordenação;
Realizar visitas (com público espontâneo e agendado).
SEGUNDA ETAPA
Conhecer/estudar as obras de referência sobre a história do prédio;
Acompanhar visitas ao prédio e ao entorno;
Preparar seu próprio roteiro para visita ao prédio;
Realizar visitas ao prédio.
TERCEIRA ETAPA
Estudos e preparação para as exposições temporárias;
Conhecer os projetos do Núcleo Educativo;
Preparação de atividades/projetos de acordo com as áreas de interesse/demandas;
Participação mais ativa nos processos de elaboração dos materiais educativos;
Realização de oficinas e cursos (no museu e em outros locais).

Segundo o depoimento do assistente de coordenação, Jayson Miranda (E01), este processo demorava cerca de três meses para ser concluído. Para ele as mudanças de gestão eram o principal desafio, pois interferiam diretamente na consolidação desse processo. Cabe registrar que, nos últimos quatro anos (2012-2015), as dificuldades estruturais eram tantas que houve vários casos de educadores que não chegavam a completar três meses de casa.

5.2. Os tipos de visitas

O museu fazia vários tipos de agendamentos, mas a divisão básica era entre “visitas com educador” (no começo, chamadas de “monitorias”) e visitas sem educador (no caso, grupos que vinham em excursão e viam o museu somente com os professores ou com agentes de turismo).

De acordo com depoimentos de educadores que vivenciaram o primeiro ano do museu (Entrevistas E01 e E06), foi a partir de reivindicações da equipe que o agendamento para as visitas com educador passou a exigir condições de organização: horários fixos, 20 pessoas por educador e a presença de, no mínimo, um adulto responsável em cada grupo. Essas referências que norteavam as visitas agendadas também se aplicam a outros tipos de visitas que comentaremos a seguir.

5.2.1. As visitas agendadas com educador – (com os "grupos")

Essas visitas agendadas – a maioria delas com estudantes que "foram trazidos pela escola ao museu" – tinham duração de 1h a 1h30min e os educadores precisavam fazer o "fechamento" de seu trabalho com tempo hábil para o ingresso do grupo no auditório (passando antes pelo banheiro e pelo bebedouro, principalmente no caso de grupos de crianças ou vindos de longe).

Tabela 17 – Horário das visitas agendadas "com educador"		
Horário de início	**Expectativa de fechamento da atividade do educador**	**Sessão no 3º andar** (Às vezes, os primeiros grupos do dia começavam pela sessão das 10h15).
10h	11h30	11h45
12h	13h	13h15
14h	15h15	15h30
16h	16h55	17h
* Na última terça-feira de cada mês, havia atendimento à noite (de 2008 a 2012)		
19h	19h55	20h
20h	20h55	21h

5.2.2. As visitas ao prédio da Estação da Luz (com o público espontâneo)

Como o funcionamento do museu era de terça a domingo, das 10h às 18h, havia uma escala mensal de trabalho aos finais de semana (com um número reduzido de educadores para garantir a todos o direito trabalhista de pelo menos um descanso dominical por mês). Como aos sábados a entrada era gratuita, o fluxo de público muito intenso tornava inviável o atendimento a grupos agendados com educador.

Com o tempo, já no primeiro ano do museu, os educadores tiveram a iniciativa de oferecer aos sábados, domingos e feriados uma visita mais voltada para a sensibilização sobre o Patrimônio Histórico e Cultural preservado na materialidade do edifício da *Estação da Luz*. Era iniciada na portaria 1, geralmente seguindo pela área externa (às vezes indo até o Parque da Luz do outro lado da rua). Eram observados detalhes arquitetônicos, em seus aspectos históricos, sociais e culturais, como as diversas origens (no caso da importação dos materiais) e outros símbolos do poder econômico do café. Assuntos como as causas misteriosas do incêndio que destruiu a Ala Leste em 1942 e a própria diversidade de pessoas que hoje fazem uso da ferrovia compunham os roteiros. Depois, os visitantes entravam "pelos bastidores do museu" (portaria 3, na Ala Oeste, acesso restrito a funcionários) e conheciam a área restaurada (onde ficavam as salas da administração) que não havia sido atingida pelo incêndio. Geralmente, os educadores faziam uma conexão entre a história do prédio e a história da língua portuguesa e concluíam a visita apresentando o *Corredor do Restauro* (ou outro local) e uma brevíssima introdução ao 2º andar do museu.

A relação com o público nesta visita era totalmente diferente, pois os interessados se inscreviam 15 minutos antes. Geralmente eram adultos vindos de diversas partes do Brasil que estavam se encontrando ali, no mesmo grupo, por acaso, e tinham interesses e disponibilidades de tempo também distintos. Por esses e outros motivos, a visita ao prédio costumava ter um outro ritmo e não raramente havia saídas e entradas de novos participantes que "pegavam carona" no decorrer do percurso (como vimos na entrevista E06).

Tabela 18 – Horários das visitas ao prédio da *Estação da Luz* *(com público espontâneo)*	
Sábados, domingos e feriados	Às 12h e às 14h
*Como foi comentado em uma das entrevistas (Entrevista E10), apenas excepcionalmente havia visitas desse tipo com escolas (planejadas em virtude de alguma parceria específica). Em geral, esse era um atendimento voltado ao público espontâneo. Após 2010 começaram ser oferecidas visitas especiais, com oficinas e outras experiências no prédio.	

5.2.3. As visitas comentadas ao acervo (com o público espontâneo)

Por causa da relação entre as demandas e o número de educadores, demorou um pouco para que se conseguisse consolidar os horários de visitas comentadas ao acervo. Em 2007, por exemplo, houve uma tentativa, mas até por resistência interna (por motivos diversos), elas aconteciam apenas eventualmente, no formato de "visitas temáticas" em ocasiões especiais.

Depois de 2012, com a reorganização da carga horária, que propiciou momentos de reuniões coletivas na intersecção entre os turnos da manhã e da tarde, as escalas passaram a fixar horários para atendimento ao público espontâneo com jogos (de curtíssima duração) no espaço expositivo e visitas comentadas que eram iniciadas na portaria 1, geralmente com um "combinado" sobre as áreas do museu a serem visitadas em cerca de 50 minutos. Esse recorte era bastante variável, e o educador tinha total autonomia para oferecer suas opções ao grupo.

Tabela 19 – Horários das visitas comentadas ao acervo *(com público espontâneo)*	
* Sábados, domingos e feriados	*Às 14h e às 16h
*Desde 2012, embora não fosse divulgado oficialmente (devido às demandas do público agendado), mesmo durante a semana, havendo disponibilidade de educador, essas visitas eram oferecidas nesse horário.	

5.2.4. Encaixes preferenciais e outras visitas não agendadas (idosos, pessoas com deficiência, estrangeiros, "VIPs")

Havia casos de visitas que nem sempre eram agendadas, mas também diferiam da dinâmica do público espontâneo (que tinha um horário fixo e inscrições 15 minutos antes). Caso acontecesse, por exemplo, de chegar uma pessoa com deficiência e solicitasse educador na bilheteria, procurava-se garantir este atendimento imediatamente, pois geralmente só o educador poderia tornar aquela experiência "acessível", uma vez que o museu pecava por inúmeras pendências no quesito acessibilidade. Muitas vezes, a falta de condições para o atendimento em Libras impossibilitou este acesso – tanto que os desafios sobre a **acessibilidade** foram tópicos recorrentes nos documentos (R37, R135, R160, R185, R216b, R234, R246, R351, R560, entre outros) e depoimentos coletados (Entrevistas E05, E29, E20, E32, E33). Quando um grupo com pessoas com deficiência avisava antecipadamente sua vinda ao museu, havia um cuidadoso trabalho de identificação das

possibilidades de aproveitamento para a construção de um roteiro mais confortável para o visitante, mas, infelizmente, nem sempre esse aviso acontecia.

Um outro tipo de atendimento que era totalmente diverso e de difícil classificação foi apelidado de "VIPs[36]" pelos educadores, por não haver uma agenda fixa e muitas vezes exigir uma organização institucional diferente (encaixe, interrupção do fluxo de público em um determinado espaço, autorizações especiais para filmagem etc.). Tratava-se de visitas de autoridades, celebridades, programas de TV, entrevistas, situações em que o educador assumia uma função de "apoio" e, em alguns casos, era quase um "apresentador institucional" ou um "observador" para evitar riscos de distorções acerca do conteúdo. Esses casos também geravam situações novas, pois podia ser uma oportunidade de refletir sobre perspectivas inusitadas sobre o tema língua portuguesa, colocando-se inclusive na posição de educando ou passando por situações em que o sentido educativo do encontro se esvaia totalmente. Isso também desencadeava discussões internas e reflexões (Entrevista E12).

No caso da chegada de visitantes estrangeiros (mesmo sem agendamento), havia um esforço (e para alguns, até uma "pressão") para que um educador bilíngue pudesse pelo menos dar as orientações básicas imediatamente. Isso muitas vezes foi motivo de discussão, pois na prática, os educadores bilíngues acabavam sendo mais requisitados, e havia quem relatasse dificuldades para a organização pessoal dos tempos de descanso e estudo. Para equilibrar a distribuição desses atendimentos "emergenciais" um supervisor/assistente de coordenação mantinha o controle mensal de número e tipos de visitas por educador.

5.3. As atividades e recursos educativos do NE-MLP

Ao longo desses 10 anos, os educadores criaram ou incorporaram jogos, dinâmicas e materiais de apoio que eram utilizados em diferentes situações, como visitas, oficinas, cursos e no atendimento ao público espontâneo no espaço expositivo. Eventualmente, um desses jogos se tornava o foco de um evento ou visita temática na programação cultural do

[36] A sigla refere-se à expressão inglesa "*Very Important People*".

museu (como aconteceu com *História à La Carte*[37], *Desenha-me um Brasileiro*[38], entre outros), outras vezes era uma atividade complementar, mas não havia qualquer obrigatoriedade sobre o uso de um determinado recurso, havendo sempre margem de autonomia para o planejamento de cada educador.

Como comentaremos mais detalhadamente nos próximos capítulos, a maioria dos jogos era composta por cartões com imagens e/ou palavras que estabeleciam relações mais ou menos diretas com o acervo, mas havia também um conjunto de objetos "inusitados" utilizados para instigar a curiosidade do público (entre eles, por exemplo:

Figura 18 – Alguns dos objetos utilizados em atividades educativas. (Foto: Arquivo pessoal)

espanador, bola de capotão, alimentos cenográficos, caxixi, grãos de café), além de brincadeiras e dinâmicas centradas na oralidade (*Telefone sem fio*, *Entrelinhas*, *Dominó de palavras*, *Formal-informal*). Também era comum o uso de recursos pessoais do próprio educador (*RG*, *fotografia, celular, óculos* ou um *livro* de sua coleção pessoal são alguns

[37] *História à La Carte* era uma oficina com a proposta de utilizar a culinária como estímulo para identificar influências culturais e linguísticas presentes em nosso cotidiano. Por exemplo, enquanto produziam uma *salada de frutas*, o educador conversava com o grupo sobre a origem dos nomes das frutas, a relação com as culturas indígenas, entre outros aspectos.

[38] *Desenha-me um brasileiro* era uma experiência de sensibilização sobre os estereótipos culturais. A partir de alguns cartões o educador conduzia uma conversa sobre as características de cada povo e depois desafiava o visitante a representar um brasileiro. Nesse momento, geralmente temas como diversidade e influências culturais vinham à tona e a conversa poderia fluir ou não em direção aos aspectos linguísticos.

exemplos). Alguns utilizavam objetos de origem desconhecida, e instigavam o público a (re)nomeá-los e (res)significá-los.

Várias vezes tentou-se listar esses recursos, identificando as variações quanto às maneiras de utilizá-los, mas por nossa experiência e contato constante com os educadores já sabíamos que o documento disponibilizado pelo museu (com data de 2013) estava incompleto.

A coordenação procurava registrar os usos, especialmente no atendimento ao público espontâneo. Embora o documento **R288** (Anexo 4) seja um retrato muito pontual – de um mês específico, cujos números não coincidem totalmente com o conjunto de nossas inferências sobre as atividades mais usadas – ele revela como era feito este acompanhamento (com números por atividade e por educador). Esse documento também é um indício na incompletude da lista descritiva que recebemos da coordenadora do museu em 2016 (**R551**). No documento de 2013 (**R288**) há referência a 43 recursos, enquanto a lista de 2016 (**R551**) continha 35.

5.4. A produção de conteúdos educativos em diversos suportes

Outro destaque entre as atividades recorrentes do Núcleo Educativo é o processo colaborativo de produção de conteúdo para cadernos educativos, redes sociais e outros suportes.

Os cadernos e encartes eram materiais oferecidos ao visitante como um estímulo para a continuidade da reflexão após a visita (todos os cadernos continuam disponíveis para download na página do Núcleo Educativo[39]).

Os primeiros materiais desse tipo, produzidos em 2008, foram criados a partir de parcerias entre “alguns” educadores. Por motivos diversos, nesse tempo, nem todos participaram da elaboração. A partir de 2010, quando houve a elaboração do caderno para a exposição temporária *“Menas – o certo do errado e o errado do certo”,* a dinâmica de produção coletiva (de “todos”) passou a ser uma prática educativa nas duas direções (o educador se colocava como agente e, de alguma forma, também como sujeito em processo de aprendizagem na interação com os colegas).

[39] Disponível em: http://museudalinguaportuguesa.org.br/estacao-educativo/cadernos-educativos/ . Acesso em 14 jan. 2018.

Tabela 20 – Produção de conteúdo impresso (materiais educativos e outros impressos institucionais)		
Ano	**Título do material**	**Envolvimento na produção**
2008	Folder da Família	alguns educadores
2008	Mundo Língua Palavra	alguns educadores
2009	O francês no Brasil em todos os sentidos	alguns educadores
2010	Folder para estrangeiros (trilíngue)	alguns educadores
2010	“Menas” – O certo do errado e o errado do certo	todos
2011	Oswald: o culpado de tudo	todos
2012	Pitadas de Jorge Amado	todos
2013	Cazuza Mostra tua cara	todos
2013	Estação Língua	todos
2014	Futebol na Ponta da Língua	todos
2014	Narrativas Poéticas	alguns educadores
2014	Cadernos do Centro de Referência de Educação em Museus (1 e 2)	alguns educadores
2015	Caderno do Centro de Referência de Educação em Museus (3)	alguns educadores
2015	Folder do Prédio	alguns educadores
2016	A origem dos nomes dos municípios paulistas	alguns educadores

Esses trabalhos foram marcados por várias questões interessantes ao longo dos anos, algumas citadas em entrevistas e questionários. Entre elas, destacamos:

a. Os caminhos do processo criativo;
b. Processos de transformação da linguagem “institucional”;
c. A busca de consolidação de uma identidade gráfica;
d. Dilemas e embates sobre o reconhecimento (e crédito) da autoria, sobretudo nos textos de escrita criativa inseridos nos materiais.
e. As limitações das publicações institucionais.
f. Embates internos (nas relações pessoais e profissionais) a cada edição do texto.

Para ilustrar o tipo de material produzido (no caso dos cadernos educativos), inserimos aqui algumas das páginas do caderno “Menas”, que poderiam ser recortadas e utilizadas como jogos de cartas com a temática da variação linguística.

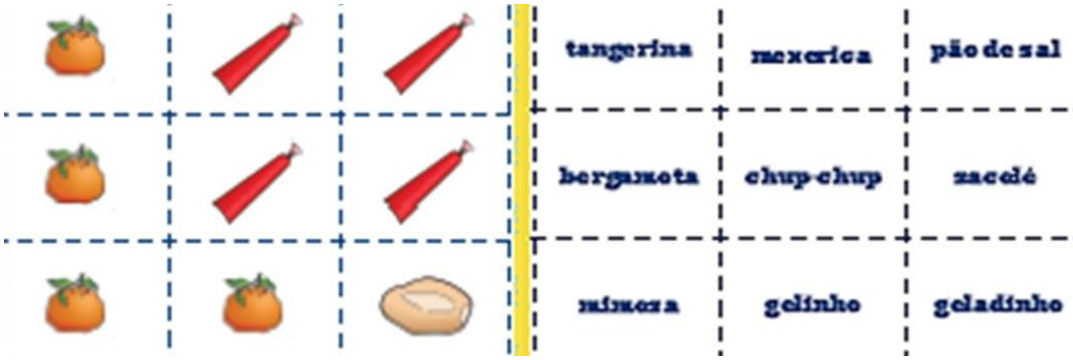


Figura 19 – Jogo regionalismos (frente e verso), fragmento do *Caderno “Menas”* (2010).

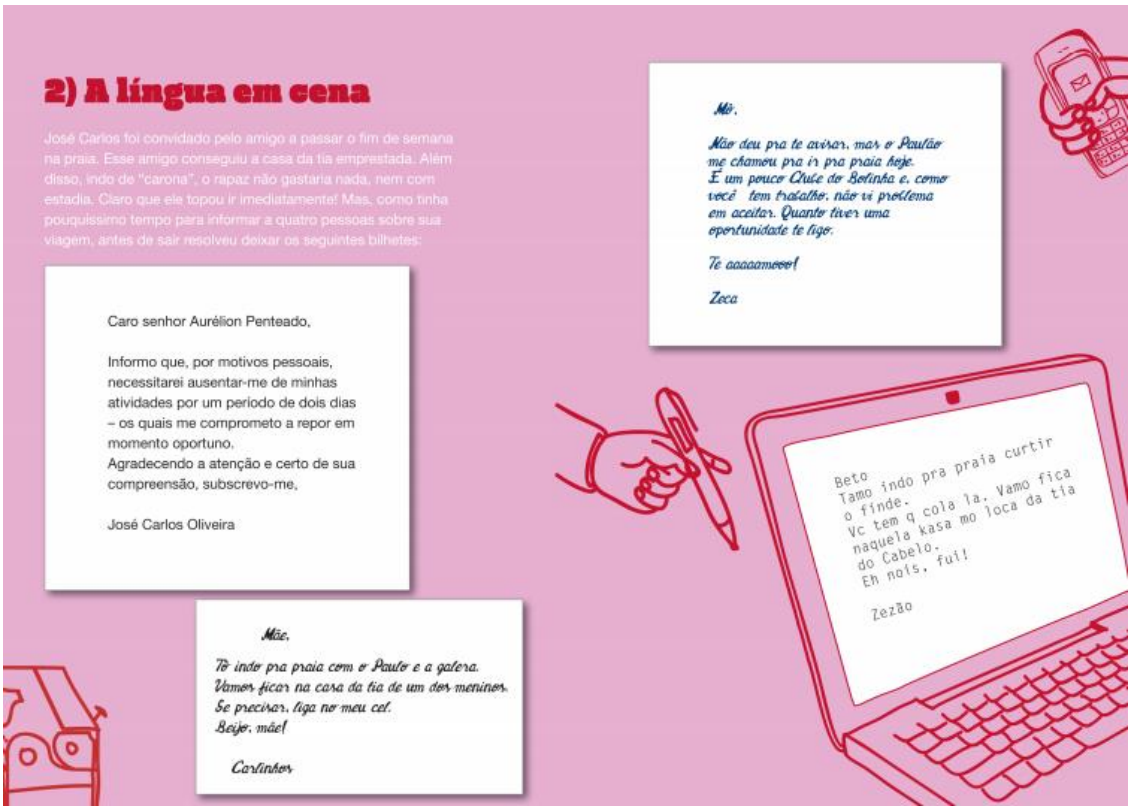


Figura 20 – Contextualização do jogo *Formal/Informal*, fragmento do *Caderno “Menas” (2010).*

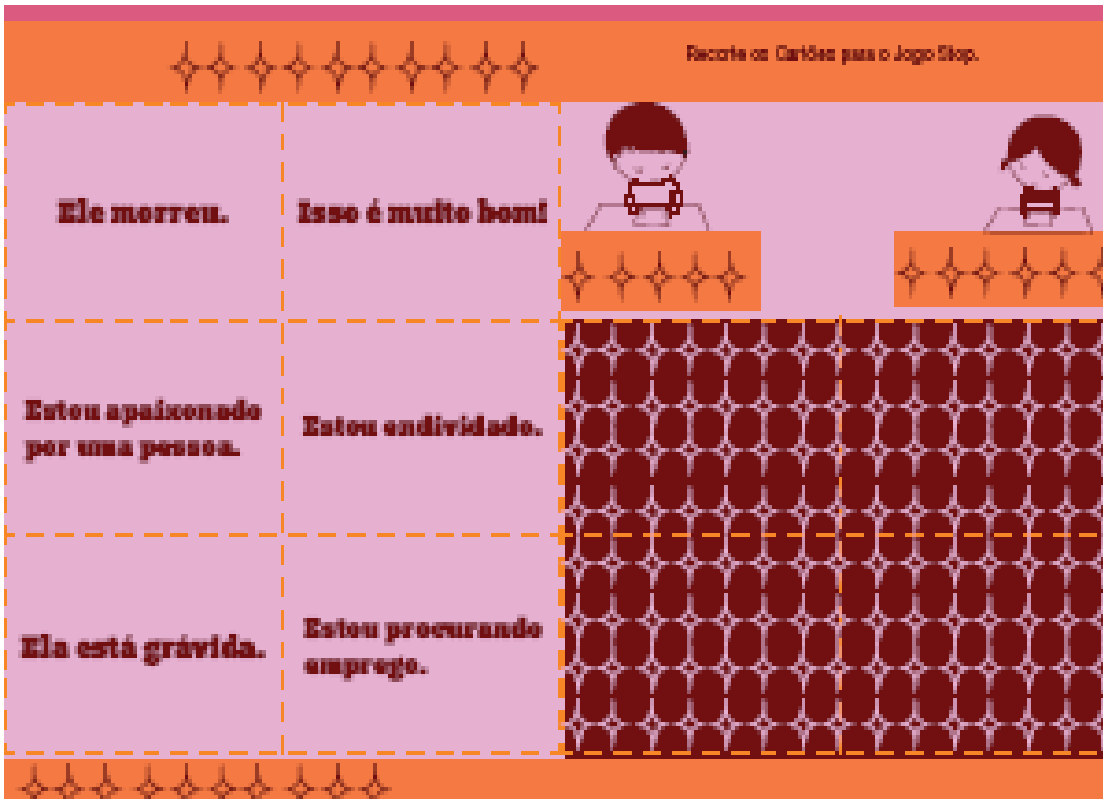


Figura 21 – Cartas do jogo *Formal/Informal*, fragmento do *Caderno "Menas"* (2010).

Outro exemplo é esta página do *Caderno "Oswald: o culpado de tudo",* na qual os educadores estabeleceram uma analogia com as redes sociais contemporâneas para falar de Oswald de Andrade como uma figura central no panorama cultural do Modernismo. A página servia de apresentação da obra "*O perfeito cozinheiro das almas desse mundo*", também conhecido como "*Diário coletivo da garçonniére de Oswald"* (ANDRADE, 1987).

Caro visitante,

O mundo muda, a língua se modifica e os costumes também. O tempo todo passamos por transformações nem sempre percebidas no nosso dia a dia. Hoje, ao embarcar nesta viagem pela obra de Oswald de Andrade – um escritor que nasceu em 1890 e morreu em 1954 – recebemos informações sobre suas referências e reflexões. Saber a respeito de seu momento histórico é também conhecer um pouco mais sobre nossa História de modo geral.

A viagem não é somente de ida. Mergulharemos naquele tempo, sim, mas a proposta é ir até lá para reconhecer o nosso tempo e o nosso lugar. Este é um convite: embarque nas ideias de Oswald e use sua imaginação para trazê-lo ao nosso tempo.

Como tudo isso se desdobra no mundo atual?

Entre maio e setembro de 1918, Oswald de Andrade compôs com diversos amigos *O perfeito cozinheiro das almas deste mundo* [p.160]. Era um diário coletivo onde eles escreviam pensamentos, reflexões, piadas e todo tipo de coisas. Além disso, eles colavam o que achavam interessante: imagens, pequenos objetos, cartas, charges etc., construindo um diálogo em várias cores.

A partir da leitura desse diário, no qual as pessoas respondiam os recados umas das outras, surgiu a curiosidade: como seria o perfil de Oswald de Andrade numa dessas redes sociais se ele e seus amigos vivessem hoje?

Navegando pela obra do escritor construímos esta apresentação e convidamos você a imaginar outras possibilidades de leitura.

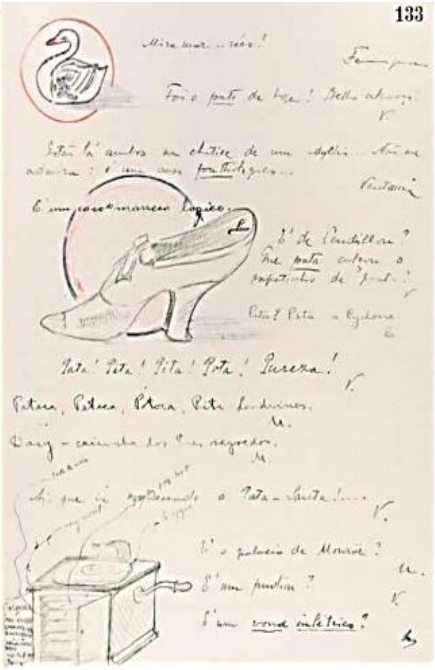
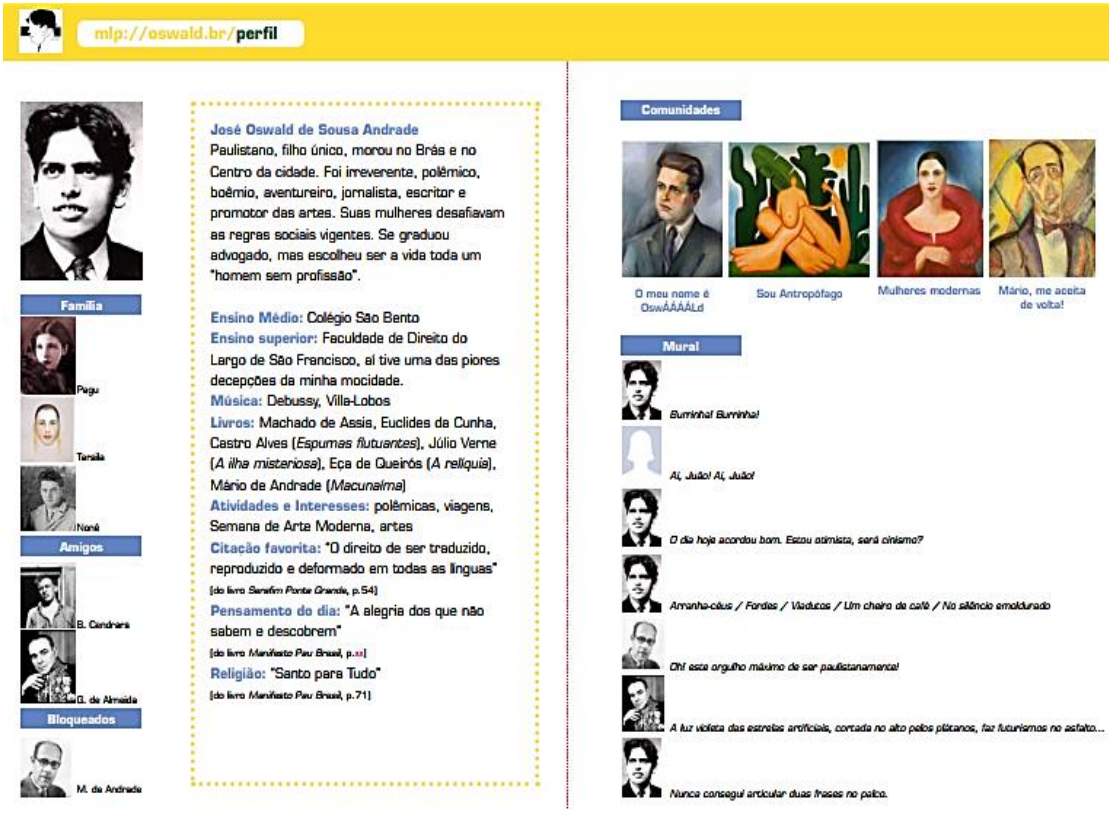


Figura 22 – Fragmentos das páginas de abertura do Caderno "*Oswald: o culpado de tudo*"(2011).



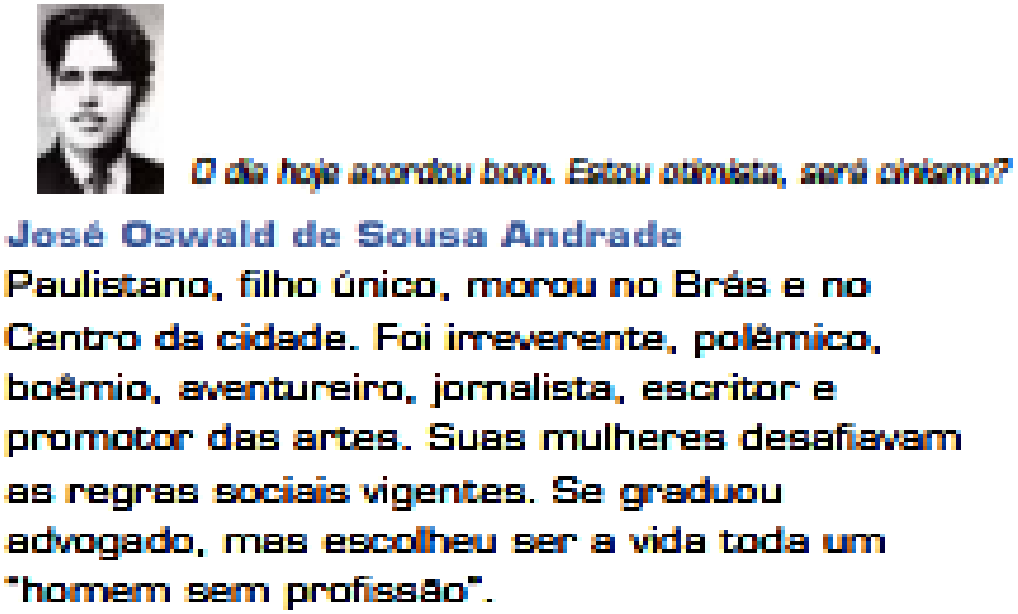


Figura 23 – Páginas seguintes e detalhe expandido do Caderno Educativo *"Oswald: o culpado de tudo"* (2011).

Os casos de conteúdo digital são mais complexos e, nesta dissertação, apresentaremos apenas a lista dos títulos para compor a cronologia.

Tabela 21 – Produção de conteúdo digital (rotina de publicações em mídias sociais, parcerias com páginas externas e inserções temporárias no acervo)		
Trabalho realizado		**referência**
2012	Linha do Tempo no Google Cultural Institute	R377
2013-2016	Postagens (diárias) no Facebook	R347
2014	Palavrachim (Jogo digital de neologismos)	R100
2015	Com quantas línguas se faz uma literatura?	R546
2015	São Paulo nas suas Palavras	R174, R523
2015	Filme Aniversário da Estação da Luz	R174
2015	Fronteira não é barreira	R546, Entrevistas E20 e E26
2014-2016	Conteúdos e jogos para a plataforma digital do Núcleo Educativo MLP, além de outras mídias sociais	R370, R379, R305

5.5. As ações extramuros

Como já foi mencionado em algumas passagens, além do trabalho no espaço expositivo, cursos e oficinas oferecidos a diversos públicos, o Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa vinha realizando ações em espaços externos. Isso incluía, por exemplo, intervenções em eventos de outras instituições parceiras (como as atividades na Festa dos Imigrantes, realizada no Museu da Imigração, antigo Memorial do Imigrante). Havia ainda ações na Estação da Luz, em via pública, como a intervenção musical e poética ***Palavra bolha no saguão*** (2013) – referida nos documentos **R370, R379** e **R490 –** na qual os educadores recitavam o poema *Bolhas* de Cecília Meireles[40], enquanto uma máquina jogava bolhas de sabão sobre o público.

Na relação com o entorno, o primeiro projeto extramuros que teve bastante destaque foi a proposta de Educação Patrimonial **"*O que conta minha história?*"**(2010)**,** que, de acordo com o documento **R46a**, abordava aspectos como "memória, patrimônio e multiculturalismo"**.** O projeto consistia em um conjunto de oficinas para jovens, realizados em parceria com uma instituição educacional do bairro – no caso, o Instituto Dom Bosco, localizado no Bom Retiro. Entre as atividades desenvolvidas estavam o mapeamento afetivo do bairro, visitas sensoriais à Estação da Luz e a interpretação de objetos cotidianos.

[40] MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. [ilustrações de Fernando Correia Dias]. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; FNDE/MEC, 1990.

Cabe lembrar que as ações extramuros tiveram início em 2009, como um projeto chamado **Dengo** – palavra da língua quicongo que originalmente significa “carinho”. Tratava-se de uma ação na qual os educadores levavam parte do acervo em um *laptop* e realizavam atividades em hospitais. Com o passar dos anos esse projeto se tornou um programa de continuidade de grande destaque. No decorrer de nosso levantamento, a ação do programa Dengo foi mencionada praticamente por todos os educadores contatados (sobretudo nas Entrevistas E01, E02, E04, E05, E06, E07, E08,E11, E15, E20, E23, E26), e destacada como forma de resistência do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa após o incêndio (Entrevista E07).

Figura 24 – Algumas imagens de ações extramuros de destaque: visita sensorial do projeto *O que conta minha história* (superior à esquerda), atendimento *Dengo* (inferior à esquerda), intervenção *Palavra bolha no saguão* (à direita).

No Capítulo 6, comentaremos mais detalhadamente as atividades que, a nosso ver, se configuram como casos emblemáticos de situações em que o museu vai até as pessoas, e até vai a quem não é “seu público” usual. Falaremos da especificidade de criar atividades destinadas a quem não tinha (necessariamente) a intenção de lidar com a temática “língua portuguesa” naquele momento – como é o caso das pessoas que circulavam pela via pública da Estação. Como veremos em alguns depoimentos, esse desafio de ir em direção a um público misto e imprevisível muda a percepção (e até a postura) do educador em relação a seu próprio trabalho.

CAPÍTULO 6 – NÚCLEO EDUCATIVO DO MLP: ATIVIDADES E FASES

Neste capítulo, apresentamos uma seleção de atividades realizadas pelo Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa e outras informações, levantadas a partir dos documentos. Na medida do possível, procuramos organizá-las de acordo com a data em que foram realizadas pela primeira vez, visto que algumas permaneceram até 2015, outras, não. Ressaltamos que essa ordem se configura como uma cronologia parcial, limitada a um conjunto de atividades selecionadas entre centenas. Nossa intenção foi descrever brevemente cada proposta, dando uma ideia da diversidade das ações em cada período e indicando os documentos de referência. No próximo capítulo, as características em comum e eventuais singularidades serão analisadas.

Em 2015, a metodologia de trabalho do Núcleo Educativo ainda não havia sido sistematizada. Esse foi um dos motivos pelos quais, em 2016, iniciamos esta pesquisa. A intenção era dissertar sobre as atividades realizadas por educadores do MLP – especialmente aquelas que se configuravam como atividades linguísticas (em que o sujeito produz textos verbais imbricados nos não verbais) e epilinguísticas (em que o sujeito reflete sobre sua própria produção). Desde o início, a interação dialógica, a oralidade e a leitura mediada de textos não verbais evidenciaram-se como recursos amplamente utilizados, porém não havia registros sobre como tais estratégias se concretizavam nas práticas, considerando fatores como: a multidisciplinaridade da equipe, o contexto institucional e a diversidade de público. Até aquele momento, segundo a entrevista (E02) concedida pela coordenadora, já haviam sido percebidas diferentes estratégias em **relação ao acervo**, inclusive, no que se refere às **interações** durante o atendimento ao público, porém também não havia ainda documentação organizada sobre como essas mudanças aconteceram e nem em que sentido elas encaminharam o conjunto das ações.

Ao tomarmos tais percepções como base para nossas hipóteses iniciais, organizamos o processo de pesquisa como uma “procura de indícios” que possibilitassem respostas para a seguinte **pergunta**: *quais as características das atividades do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa, em diferentes fases, até a data do incêndio?*

Os principais **critérios para análise** do *corpus* foram a **consistência** e a **representatividade** de declarações encontradas em relatórios, questionários e entrevistas

– nesse caso, declarações confirmadas no cruzamento entre depoimentos dos educadores que permaneceram mais tempo no museu e outros registros institucionais.

Como demonstraremos nas descrições a seguir, por meio da periodização, temos indícios de que, nas atividades realizadas pelo Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa, as conexões com a exposição de longa duração se tornaram **menos explícitas** com o passar dos anos e, por meio de mudanças nas ações do Núcleo, **a voz dos participantes foi ampliada tanto nas atividades quanto no próprio espaço expositivo do museu.**

6.1. Momentos, movimentos ou fases

Já nos primeiros desafios inerentes à intenção de delinear como e quando ocorreram as mudanças nas atividades, tivemos dificuldade em escolher a palavra para designar cada um dos recortes de análise, pois, embora também sejam cortes cronológicos, em várias situações eles exigem alguns esclarecimentos. Por isso, ainda que tenhamos mantido o termo “fases” no título, registramos nossa cautela com tal noção por nem sempre ser possível identificar com segurança momentos de homogeneidade ou sequenciamentos precisos das ações, tampouco elementos de causalidade que permitam inferir uma tendência evolutiva entre atividades. Ou seja, embora seja reconhecível o surgimento das atividades aqui indicadas como representativas dentro dos períodos recortados com base nos depoimentos, também é evidente que as antigas práticas conviviam com as novas – ainda que em menores proporções.

Note-se que essas práticas aqui identificadas como “novidade”, hoje podem não ser reconhecidas como tal, pois coincidem com o que outros museus têm feito em seus educativos. Entretanto, com base nos documentos, afirmamos que elas eram novas em relação àquele tempo e em relação à história interna do NE-MLP.

Nesse sentido de inovação, as experimentações se configuravam mais como um processo, um movimento, pois avançavam em múltiplas direções. Por exemplo, na escolha dos temas, nas abordagens, nos recursos utilizados. Acontecia de um mesmo recurso criado para tratar da temática histórica, começar a ser usado também em visitas sobre diversidade cultural e social, literatura, estética, variação linguística, arquitetura e urbanismo, entre tantas outras possibilidades.

Por isso, cada vez que usamos o termo “fase” nos referimos não necessariamente a uma ruptura brusca ou um bloco homogêneo, mas ao início de um novo movimento que aos poucos se propagou entre os educadores.

6.2. Dengo – uma iniciativa e muitos desdobramentos

Um caso representativo desse tipo de “movimento” foi a iniciativa de levar a experiência do acervo às crianças e jovens que estivessem em hospitais, sem condições de mobilidade e acesso até o museu. O projeto Dengo – que mais tarde se tornou um programa de grande destaque do Núcleo Educativo MLP – começou com estratégias de mediação concentradas nas partes digitais do acervo que poderiam ser levadas num computador (*laptop*). Inicialmente, esses educadores se limitavam aos recursos da oralidade e ao próprio dispositivo digital, como um prolongamento do museu.

A história desse programa é bem mais complexa – marcada por relatos comoventes em que o impacto social da atividade vai muito além do aspecto educativo, como se percebe especialmente em alguns depoimentos (Entrevista E11).

Entre 2009 e 2010, devido a desafios práticos – como a falta de equipamentos entre outros fatores (**R435**) – eles começaram a levar também uma sacola com objetos cenográficos que servissem de referências lúdicas sobre as palavras disponíveis na tela. Exemplo: mostravam à pessoa um tomate ou um pãozinho de plástico para iniciar uma conversa sobre a origem desses termos e para chegar à relação entre cultura e língua. Ao longo dos anos, esse projeto foi sendo ampliado, alcançando diferentes espaços e públicos, como se percebe no documento **R581,** de 2013. Em entrevista, uma educadora comentou esse primeiro momento de transição no Dengo, que de alguma forma também refletia um empenho de toda a equipe:

> *Foram dois motivos que fizeram a gente levar jogos para o hospital. O primeiro foi que a gente começou a ir em grupos maiores e aí não tinha computador suficiente* [...] *E aí depois foi a repetição dos lugares, porque a gente começou a ir com mais frequência, então, a gente percebeu que tinha uma repetição grande de pacientes e precisaria de materiais diferentes para trabalhar com o mesmo paciente. Foram essas duas coisas: aumentou o número de pessoas indo, não tinha computador suficiente; começou a repetir o número de pacientes, a gente precisaria de cartas na manga pra levar coisas diferentes.* [...]
> *(Entrevista E07 – vínculo de 2009 a 2016 – Letras)*

Esses mesmos educadores – que também conduziam visitas no espaço do museu – começaram a usar a estratégia no cotidiano e logo praticamente todos os colegas também compartilhavam ideias de objetos para comentar os mais diversos assuntos.

Curiosamente, entre os objetos usados, estavam os pequenos espelhos da primeira exposição do museu (em homenagem a Guimarães Rosa, 2006-2007). Isso dá indícios de que os objetos já estavam inseridos nas atividades antes de 2009, não sendo possível rastrear quando uma determinada abordagem começou. Vê-se que a presença de objetos em visitas começou nos primeiros anos – no caso de fotografias do prédio e grãos de café (como estímulo para falar sobre a construção da Estação da Luz graças à produção cafeeira). Mas ela se configura como um movimento "novo" num momento em que os membros da equipe já eram outras pessoas que limitavam esse uso de objetos à visita ao prédio.

Nesse ponto, vemos um indício de que entre 2009 e 2010, quando começou a haver uma **estabilidade da equipe**, cada um também começou a se sentir mais seguro para adaptar os recursos e contribuir a partir de sua área de formação. Esse indício foi explicitado em entrevista:

> *Com o tempo, principalmente com as formações, com a possibilidade de a gente sentar para conversar, ler textos juntos é que a coisa foi ganhando uma unidade. Não sei se alguém chegou a comentar alguma coisa assim, mas foi o que eu senti ao longo do tempo. E dessa unidade, de o grupo se sentir afinado e um conseguir confiar... porque aí gerou uma confiança no trabalho do colega. Você começa a perceber "ah, beleza"! Então as trocas foram acontecendo com mais intensidade* [...] *(Entrevista E07 – vínculo de 2009 a 2016 – Artes)*

Comentamos o caso acima para reforçar que **não pretendemos organizar uma cronologia precisa, e sim, apenas aproximada**. As referências aos anos devem apenas nortear um período em que tais movimentos estavam presentes com intensidade, ou sendo entendidos como experimentação, pois as entrevistas indicam a construção metodológica de trabalho dos educadores (e a própria construção do Núcleo Educativo do MLP) como uma **rede de fatores "flutuantes"**, que em alguns momentos assumiram maior ou menor relevância no andamento das práticas. Entre esses fatores, há questões administrativas, configurações circunstanciais da equipe, embates internos e demandas burocráticas que não serão detalhadas neste texto.

Ainda na noção de “flutuação”, ressalta-se o reconhecimento de vários períodos de transição, nos quais essas práticas muito diferentes conviviam ao serem ensinadas a cada novo membro na sua entrada na equipe. Assim, posturas e estratégias identificadas como uma suposta “fase inicial” eram reativadas (ainda que individualmente) para favorecer a adaptação do novo colega.

Vimos, então, que os educadores que permaneceram um maior período e os que entraram no museu após 2011 vivenciaram praticamente todos os movimentos – mesmo que alguns tenham permanecido um tempo menor no museu.

Entre 2006 e 2015, mais de 70 educadores com formação em diferentes áreas do conhecimento participaram da equipe multidisciplinar do Núcleo Educativo do MLP (NE-MLP). Cada um deles criou, ou pelo menos esboçou, conexões entre a experiência vivenciada naquele ambiente, seus próprios conhecimentos linguísticos e a proposta curatorial da instituição. Nesse contexto, se desde o início de nossa pesquisa identificamos o contraste entre o museu visto pela Academia e o museu enunciado (e promovido) pelo discurso institucional, o confronto com a palavra dos educadores trouxe um terceiro viés.

Essa terceira perspectiva é ainda mais multifacetada por incorporar as subjetividades presentes nas interações entre pares. Ela apresenta aproximações e afastamentos em relação às pesquisas acadêmicas sobre o acervo. Compõe-se de olhares que revelam diferentes reações à imagem veiculada pela mídia, especialmente no que se refere às promessas de interação tecnológica que atraíam milhares de visitantes. Por exemplo, os discursos sobre esse tópico são bastante distintos quando comparamos os textos de Ziliotto (2009), Machado (2015) e Cichetto (2016) – os três pesquisadores, ex-educadores do museu. As estratégias de mediação dão indícios dessa diversidade.

Na **identificação de jogos e dinâmicas** (item 16 do questionário aplicado), notou-se, por exemplo, o reconhecimento ou menção a um número bem menor de recursos entre os educadores que deixaram o museu até o ano de 2009 do que entre os educadores que saíram do museu após 2015.

Tabela 22 – Identificação de jogos e dinâmicas	
Em uma lista de 50 recursos e atividades para visitas apontadas no questionário:	
Educadores	Reconhecimento de práticas
saída até 2009	2 a 13 recursos reconhecidos
saída até 2015	30 a 40 recursos reconhecidos

Reafirmamos que **não se trata de isolar uma atividade em uma época**, pois muitas estratégias – como o *Telefone sem fio e* o retrato de *Marieta Baderna* (descritas adiante) – foram utilizadas desde a inauguração do museu até as ações itinerantes após o incêndio. Em vários casos, houve a ampliação das possibilidades de abordagem com base no mesmo recurso. Em outras palavras, foram inventadas novas maneiras de usar um objeto ou jogo que já existia, cabendo a cada educador escolher como utilizá-lo de acordo com seus objetivos.

Reconhecemos que há **alguns recursos** que **resultaram de mudanças estruturais** e organizacionais (como a institucionalização de grupos de estudos e de reuniões dentro do horário de trabalho, com maior troca de experiências). A continuidade de tais estruturas consolidou uma identidade do Núcleo Educativo do MLP ancorada em práticas compartilhadas (não se restringindo, portanto, a um tipo de estratégia ou atividade educativa, mas a **um modo de construir coletivamente** as ações).

A implantação e a caracterização de algumas atividades de destaque em cada movimento/fase são apresentadas aqui em uma sequência cronológica pautada pela ênfase em entrevistas e questionários e pelo confronto com a diversidade contida nos documentos institucionais.

O processo de pesquisa conduziu-nos à elaboração de um quadro de síntese (Tabela 35), cujas partes serão desenvolvidas na sequência[41]:

[41] Na tabela, procuramos apresentar os itens em ordem cronológica para que os leitores possam ter uma noção do conjunto descrito a seguir. Os recursos e/ou atividades indicados entre parênteses foram comentados anteriormente ou serão comentados em outras partes dessa dissertação por estabelecerem algum tipo de referência ou contraste em nossa reflexão.

6.3. Síntese cronológica das características

O objetivo do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa era potencializar, de modo geral, a relação do público com a cultura e com a língua de modo geral. Esse trabalho assumiu diferentes características ao longo de 10 anos, ora voltando-se para o destaque do acervo, ora experimentando outras direções e estratégias de ação.

No quadro a seguir, sintetizamos as principais observações com base nos documentos, para depois discorrermos detalhadamente sobre as atividades de cada período.

Tabela 23 – SÍNTESE CRONOLÓGICA DAS CARACTERÍSTICAS (Entre parênteses, estão atividades citadas ou comentadas ao longo do texto)			
Anos	**Movimento predominante**	**Características e contextualização geral**	**Exemplos de recursos e atividades**
2006 a 2009	**ADAPTAÇÃO:** O mais importante era conhecer o museu e mostrá-lo para o visitante.	Nos meses iniciais, devido à superlotação, na maioria das vezes as visitas eram "guiadas", sem tempo para dinâmicas. Depois começaram atividades muito rápidas e dialogadas, com apelo afetivo ou sensorial, que **introduziam ou sintetizavam alguma informação explícita do acervo.** Ao longo desse período, houve o uso de fotografias ou palavras impressas. Foram realizados os primeiros cursos com duração de 3h. As oficinas e seminários, realizados pelo Núcleo Educativo nessa época, eram raridade na Programação Cultural do MLP, mas o potencial já era identificável em eventos como o *Seminário Negros Escritos* (organizado por educadoras em 2008). A produção de conteúdo foi iniciada com o caderno para professores, o *Folder para famílias* e o caderno para a exposição sobre a influência do francês no Brasil (*O francês no Brasil em todos os sentidos*).	Telefone sem fio, Marieta Baderna, Mímica (Café) (Laptop Dengo) (Espelho)

		Essas foram produções de pequenos grupos de educadores. Nesse período, houve o início do Projeto Dengo, com atendimento em hospitais. Em 2009, pela primeira vez experimentou-se a produção colaborativa de um caderno educativo com a participação de toda a equipe (*Caderno "Menas"*). Mas o caderno impresso só foi recebido pelos educadores e distribuído ao público em 2010.	
2010 a 2011	**ESTABILIZAÇÃO**: Integração da equipe e produção colaborativa de recursos e estratégias com o objetivo de potencializar a experiência do visitante no museu. A ênfase estava mais em mostrar "o fenômeno língua" e "as línguas" do que em mostrar "o museu".	Neste período, alguns grupos de estudos específicos sobre descoberta orientada e sobre jogos levaram os educadores ao uso de cartões mais elaborados. As atividades passaram a **tomar mais tempo na visita agendada.** Houve mais **visitas temáticas** com a preocupação de potencializar a experiência do público espontâneo. Os diálogos começavam a **extrapolar o conteúdo explícito** no acervo. **Os processos colaborativos com toda a equipe passaram a ser rotina e a multidisciplinaridade ganhou força.** O projeto Dengo começou a se consolidar como um programa, ampliando suas possibilidades de mediação e ganhando o prêmio Darcy Ribeiro. Atividades e cursos passaram a fazer parte da programação cultural do MLP. O NE-MLP passou a oferecer oficinas para os pares em outras instituições culturais no interior de São Paulo por meio do SISEM (Sistema Estadual de Museus).	Objetos das vitrines Regionalismos Formal e Informal Boneca Carajá Transformação das palavras Orixás Paralelismo cultural Sincretismo Pessoinha Dominó de palavras (Deixe sua palavra)
2012 a 2013	**EXTRAPOLAÇÃO:** Ampliação do alcance das atividades para além das visitas agendadas e para	Além da diversificação de propostas e **temas paralelos ao acervo** para o público espontâneo, os educadores fortaleceram as experiências com	Bola de capotão Bate-bola Pontos da Luz

	além do espaço físico do museu.	**novos públicos na área externa** da Estação da Luz. Essa mudança começou a gerar **novas percepções** sobre a língua e sobre o papel do museu. Os registros, mesmo quando superficiais, abriram novos caminhos de interação e parcerias por afinidade. Intensificou-se a produção de conteúdos impressos e digitais. Neste momento, o Programa Dengo enfrenta uma crise por falta de patrocínio.	Caraoquê Bilhetes literários Barracas (Redes sociais) (Minicontos) (Oficinas de HQ)
2014 a 2015	**CONSOLIDAÇÃO:** A essa altura a identidade do Educativo já era reconhecida pelo tipo de relação com o público e pela absorção das experiências extramuros, disseminadas em atividades e produções audiovisuais que abarcavam diversas vozes (até de pessoas que nem conheceram o espaço físico do museu).	As propostas de atividade passaram a **registrar** e/ou **amplificar a voz dos participantes**, mesmo que eles não fizessem alusões diretas ao acervo. Em vez de apresentação do museu, em várias ações, o que se buscava era, antes**, incorporar à dinâmica do acervo aqueles saberes e experiências linguísticas** que os participantes compartilharam durante as atividades. Nesse momento, o NE-MLP conquistou um espaço para intervenções multimídia no 2º andar. Programa Dengo foi retomado com adaptações, passando a atender também Centros para Crianças e Adolescentes (CCA) e outros espaços.	Museu autor Ebó de palavras Painéis no saguão Emojis Dicionário poético Almoço de domingo Palavrachim, Com quantas línguas se faz uma literatura? Fronteira não é barreira

6.4. Detalhamento dos períodos

ADAPTAÇÃO: 2006-2009

Conhecer o museu e mostrá-lo para o visitante

Especialmente entre 2006 e 2008, tanto a organização interna dos funcionários quanto as abordagens para atendimento ao público partiam do reconhecimento do espaço como hipertexto (ZILIOTTO, 2009). Os discursos acompanhavam as possibilidades interpretativas dadas pelo projeto curatorial e a ênfase na ludicidade ainda era mais uma opção subjetiva do que uma orientação institucional.

As impressões sobre os anos iniciais variam, havendo depoimentos (Entrevistas E02, E03, E23) que enfatizam a "novidade" e a "observação" e outros nos quais o destaque recai sobre a impressão de quase "amadorismo", pela falta de referências, sobretudo nos primeiros meses (Entrevista E06).

Como já foi mencionado em pesquisas anteriores (ZILIOTTO, 2009), as referências metodológicas iniciais partiam da noção de "descoberta orientada" (GRIDER; McCOY, 1998), apoiada no trabalho de Denise Grinspum (GRINSPUM, 2000). Por isso, nas então chamadas "visitas monitoradas", as eventuais dinâmicas tinham uma finalidade referencial evidente. A partir de algumas entrevistas (Entrevistas E02, E06 e E23) é possível inferir que essas atividades, quando existiam, em geral eram calcadas no anseio de mostrar (ou estimular o visitante a ver) a totalidade dos espaços.

Embora desde o começo os educadores procurassem fazer visitas dialogadas, na prática, muitos acabavam realizando uma "visita palestra" – um tipo de visita no qual, de acordo com Grinspum, "o monitor [educador] fala a maior parte do tempo, oferecendo informações e dando pouca oportunidade ao visitante de interagir" (GRINSPUM, 2000: 44). Com base em declarações, também podemos atribuir esse tipo de visita às dificuldades decorrentes da superlotação (Entrevista E06 e E23). Como veremos adiante, esse quadro só mudaria após um Grupo de Estudos sobre a descoberta orientada, em 11 de maio de 2010, e outros, com leituras sobre jogos e diferentes tipos de público em museus.

No início, portanto, as dinâmicas usadas eram de curtíssima duração e geralmente com ancoragem explícita, como veremos no *Telefone sem fio*, no retrato de *Marieta Baderna* e nos cartões para *Mímica*.

Essas propostas continuaram a ser utilizadas ao longo dos anos. A diferença é que, com o tempo, as conversas com os visitantes passaram a se configurar como uma abordagem mais ampla, que ia muito além da informação literal que o visitante encontraria no acervo.

6.4.1. Telefone sem fio

A brincadeira do *Telefone sem fio* é bastante popular no Brasil, sendo descrita como uma estratégia recorrente entre os profissionais da Educação Infantil (JESUS, 2010: 74). Trata-se de uma dinâmica na qual uma palavra ou frase é passada em segredo, de ouvido em ouvido, sequencialmente entre pessoas dispostas em círculo.

A principal regra é que a palavra não pode ser falada mais de uma vez para cada pessoa. Por isso é comum que os fonemas mal-entendidos sejam repassados aos demais ouvintes de forma cada vez mais deturpada, chegando ao ouvinte final uma palavra ou frase totalmente diferente. Esse final inusitado é o que torna a brincadeira divertida. É possível dividir os participantes em subgrupos para ver em qual deles, ao final, o último ouvinte pronuncia a palavra de maneira mais próxima à forma original.

De acordo com um documento de 2013 (**R551**), no Museu da Língua Portuguesa, os educadores apropriavam-se dessa brincadeira para ilustrar a transformação de uma palavra nas situações de interação ao longo do tempo. Esta analogia (embora reducionista no que se refere à complexidade de cada fenômeno linguístico) tinha a vantagem de colocar a temática língua em um espaço simbólico seguro e prazeroso – já que muitas pessoas conheciam a brincadeira e se sentiam à vontade para participar sem o receio de cometer “erros”.

Cada educador tinha a liberdade de conduzir a brevíssima conversa de acolhimento (desejavelmente em menos de 10 minutos) de acordo com seu roteiro e sua área de formação, priorizando um destaque vinculado àquilo que pretendia mostrar no museu. Nos anos iniciais (2006-2007), geralmente, essa atividade consistia em partir de uma palavra do acervo e usar a experiência do *Telefone sem fio* para contextualizar como ela sofreu modificações até chegar à forma atual e como as variações linguísticas atuais também fazem parte de uma dinâmica similar. Optava-se por uma palavra cotidiana ou – o que era mais comum – pela versão original, para causar estranhamento e tentar chegar a uma pronúncia próxima da forma atual. Esse processo de transformação seria evidenciado também na visita, por meio de um dos computadores do espaço *Palavras Cruzadas* ou

poderia ser relacionado ao *Beco das palavras*, aos vídeos da *Grande Galeria* e à *Árvore de palavras* que atravessava os três andares do museu. Geralmente, aproveitava-se essa experiência para comentar algo sobre os processos de transição entre o latim e o português.

Com o tempo essa atividade epilinguística foi se tornando mais complexa – ou o diálogo sobre ela, mais aprofundado. Os participantes podiam ser convidados a investigar brevemente, por exemplo, quais foram suas estratégias ao não entender a palavra que lhes fora sussurrada (pois isso poderia alavancar percepções mais concretas sobre os processos de adaptação fonética pela proximidade de pontos de articulação e pelo apagamento das sílabas átonas). A ênfase era na percepção e não na nomenclatura dos fenômenos envolvidos.

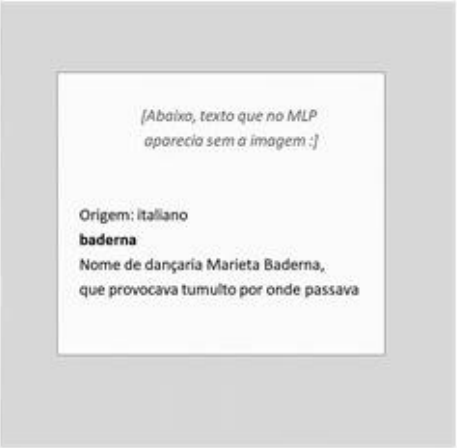
Muitas vezes, os educadores faziam uma conexão com a história do pronome de tratamento "você" (BASSO; GONÇALVES, 2014). Esse era um exemplo bastante produtivo, pois a intuição linguística dos falantes permite o reconhecimento de variações na transformação (vossa mercede > vossa mercê > vós mecê... > você). Com foco na *Linha do Tempo*, também era possível reconhecer implicações sociais, uma vez que a palavra "você" originalmente indicava uma assimetria entre os falantes e passou a ser usada como um tratamento entre iguais. Havia quem chegasse a considerações circunscritas a determinado suporte, como se percebe na pressa e contração características do "internetês", com o apagamento de vogais nas formas "*vc, td, kd*" para enunciar "você, tudo, cadê" (entre outras).

Graças a essa versatilidade, o *Telefone sem fio* sempre foi muito utilizado como atividade de acolhimento, ou seja, no início das visitas. Nesses casos, ele era realizado na área externa antes de ingressar no espaço expositivo, e relembrado na apresentação da *Árvore de Palavras*, do espaço *Palavras Cruzadas* ou mesmo no *Beco das palavras* – ambientes do museu que mais enfatizavam a etimologia.

6.4.2. Baderna

O retrato de *Marieta Baderna* é outro recurso inicial que implicava a apropriação de algo já existente – no caso, a reprodução do retrato – e que continuou a ser usado ao longo dos anos, apenas ampliando seu modo de abordagem (**R563, R551**). Trata-se de uma dançarina, cujo sobrenome, segundo Antônio Soares (*Apud* HOUAISS; VILLAR, 2009: 240), deu origem ao substantivo comum "baderna". Quando apresentada aos visitantes, a

imagem dessa jovem que visitou o Brasil no século XIX (CORVISIERI, 2001) costumava despertar diferentes reações e comentários. Cabia a cada educador conduzir a discussão de acordo com os objetivos de um roteiro relativamente pré-estabelecido (no sentido de que o educador costumava já ter em mente quais pontos do acervo pretendia apresentar).



Figuras 25a e 25b – Retrato de *Marieta Baderna* (à esquerda) que era usado separadamente por educadores e não fazia parte do acervo, nem era acessado por computador. À direita, reproduzimos o texto que aparecia sem imagem no totem Língua de Imigrantes (Arquivo do NE-MLP).

Nos anos iniciais, seguindo a estratégia de "descoberta orientada" (GRIDER; McCOY, 1998), como na apresentação de um enigma, o grupo era convidado a analisar a imagem tentando estabelecer alguma conexão entre ela e a língua portuguesa.

A conclusão da conversa se dava diante do computador das *Línguas de Imigrantes*, onde constava o substantivo *baderna* entre as palavras a serem abertas na tela. Havia também a opção de apenas citar a palavra *baderna* e convidar o grupo a investigar sua origem no espaço do 2º andar e, somente ao final, mostrar a imagem da dançarina italiana e comentar os detalhes dessa informação.

A relevância do educador por sua estratégia de comunicação e interação real com o visitante reside no ato do comentário, pois no acervo a informação disponível ao toque era muito reduzida e unilateral. Muitas vezes a tela nem chegava a ser observada (devido à impaciência de um observador exposto a tantos estímulos sonoros e visuais). Essa situação lembra-nos as observações de Tatiana Gentil Machado (MACHADO, 2015a: 241) sobre um dos equívocos predominantes nos dias atuais, que é "a associação direta da

interatividade com meios e dispositivos digitais – como se estes últimos promovessem automaticamente a interatividade". De acordo com a pesquisadora:

> [...] ela [a interatividade] deve ser entendida como relação dialógica – que é mediada por meios comunicativos, mas não necessariamente os digitais, e que pode ser promovida por estes, mas não de forma automática.
> (MACHADO, 2015a: 241)

A intervenção dialógica do educador, portanto, dava condições para que a informação se desacelerasse, favorecendo a atitude reflexiva.

Os educadores do Museu da Língua Portuguesa passaram a compartilhar suas experiências e possibilidades de trabalho sobre o retrato de Baderna, não sendo possível afirmar quais as datas, nem de quem partiu a iniciativa de cada abordagem. Contudo, com base no documento de 2013 (**R551**), que reunia anotações sobre os usos em visitas, reproduzimos e comentamos no quadro a seguir a lista de objetivos lá descritos sucintamente[42]. Tomando-se o item "i" como o mais recente, pode-se perceber um aumento na complexidade das abordagens.

Tabela 24 – Tópicos e comentários sobre o documento R551 de 2013.
(Texto original sobre objetivos do Retrato de Baderna como material de apoio)

(R551/2013) Texto original	Nosso comentário
i.trabalhar o tema do preconceito linguístico e cultural;	Alguns educadores optavam por tomar como referência as dificuldades de ordem cultural, econômica, social enfrentadas por imigrantes que chegaram ao Brasil na segunda metade do século XIX. Outros ainda, discorriam sobre diferentes versões da história da dançarina, pois, além de os barulhentos "fãs" de Marieta ficarem conhecidos como "baderneiros", na palavra poderia haver uma referência política a seu pai, um republicano que veio para o Brasil, fugindo da repressão. Na entrevista E05, houve ainda menções à sensualidade da dança de Marieta em suas apresentações e outros elementos que reforçavam o perfil de uma mulher que ousou desafiar as normas daquela sociedade conservadora e monarquista.

[42] Aqui, apoiamo-nos em Jaccoud e Mayer (2008: 263-264) para afirmar nossa "impregnação" e "interação" com os atores como aliadas na compreensão da realidade pesquisada. Com base no teor das entrevistas e questionários, podemos afirmar que a concisão dessa lista decorre dos constantes diálogos entre educadores. Como tinham um amplo repertório compartilhado na oralidade, nesse documento bastavam algumas palavras para que as linhas gerais fossem compreendidas pelos colegas. Se eventualmente essa compreensão imediata não fosse possível, uma conversa seria o suficiente para elucidar o ponto em questão. Contudo, acreditamos que para o leitor que não compartilha dos mesmos repertórios a leitura sem os comentários seria descontinuada e insuficiente.

ii.observar a transformação do significado;	Havia quem estimulasse o grupo a criar hipóteses sobre como se deu essa transformação da palavra por meio de uma brevíssima narrativa. As pessoas acabavam imaginando histórias engraçadas sobre como eram os gritos dos fãs, as faixas e cartazes e estabeleciam suas analogias. Por exemplo, as pessoas eram convidadas a imaginar como elas se comportariam se uma celebridade atual aparecesse ali, naquele momento. Essa estratégia às vezes gerava conexões equivocadas[43], mas a presença do educador e a situação de diálogo confortável garantiam os esclarecimentos necessários.
iii.observar (discutir) o estereótipo feminino.	Às vezes a mesma imagem despertava leituras muito diferentes entre os participantes e isso trazia à tona outras discussões sobre os usos sociais da linguagem, sobre as diferentes expressões associadas ao universo feminino e sobre as questões e discursos subentendidos em cada escolha vocabular. Na entrevista E05, alguns desses aspectos são comentados brevemente.
iv.preparar o grupo para usar as lanternas/totens;	A mera narrativa da história de Marieta já era um recurso para levar o grupo a desacelerar o olhar e entender como usar os computadores no local.
v.procurar a palavra nas lanternas; descobrir a origem da palavra;	Como dissemos acima, uma parte da história era usada como estímulo à procura da palavra no espaço.
vi.relacionar a palavra com a imagem;	O exercício da leitura de imagem também era uma oportunidade de conscientizar os participantes sobre processos mentais e linguísticos envolvidos em qualquer atividade. Procurava-se evidenciar o papel dos repertórios pessoais e das experiências de vida no processo de comunicação, uma vez que a mesma referência acionava leituras tão diferentes. Nesse caso, a conversa buscava sensibilizar o visitante. Firmava-se um eixo/foco para o ambiente repleto de estímulos sonoros e visuais. Ao usar os termos eixo/foco, sugerimos que o visitante poderia modular seu olhar do geral para o específico ou do específico para o geral.
vii.preparar o grupo para o Beco das Palavras;	Por se tratar de um caso em que a história da palavra é bastante curiosa, a imagem também era utilizada como exemplo para que os visitantes se dispusessem a escutar os vídeos no *Beco das Palavras* – espaço que também apresentava curiosidades etimológicas.
viii.relacionar à Árvore de palavras para exemplificar as mudanças dos	Esse é mais um exemplo do que chamamos de "ancoragem no acervo": mesmo que o retrato em si não estivesse na árvore, a mediação da imagem tinha como principal intenção a ênfase no item *Árvore de palavras* e no discurso

[43] Apenas um exemplo de conexão inusitada/equivocada: depois de saber que a dançarina deu origem ao substantivo baderna, aconteceu de visitantes perguntarem se o *sutiã* exposto em uma das vitrines estava ali por "ter pertencido à Marieta". Cabia ao educador, esclarecer que não, geralmente abrindo nova dinâmica de investigação sobre a própria palavra sutiã e sua origem francesa, ou sobre o que pode motivar a inserção de um objeto num museu.

significados e sonoridade das palavras;	institucional sobre a língua (e não necessariamente nas percepções dos visitantes acerca da passagem da dançarina pelo Brasil).
ix. pode ser utilizado no acolhimento.	Este item contém apenas essa espécie de "chancela" que orienta um educador iniciante. Uma hipótese é que tal declaração tenha sido acrescentada ao documento após um algum tipo de referendo, com o objetivo de tornar mais prática a seleção de atividades que funcionavam bem para iniciar as visitas.

Note-se que, no relatório **R551**, as estratégias dos anos iniciais – mais ancoradas nos computadores e itens disponíveis no acervo – são enunciadas a partir do item "iv". Esse posicionamento no texto levou-nos a inferir que as abordagens mais recorrentes em 2013 eram aquelas indicadas entre os itens "i" e "iii".

Na Entrevista E16, uma educadora que trabalhou no museu entre 2008 e 2012 destaca como a introdução de jogos e dinâmicas marcam a mudança de comportamento e de estratégia ao longo desse período:

> *[...] claro que dependia do educador, mas às vezes a visita acabava sendo muito explanativa, assim, do educador falando explicando e tal e quando a gente introduziu os jogos, as atividades, a gente dava uma introdução e aí eles tinham um desafio pra resolver e isso fazia com que eles, depois de entender como o espaço funcionava, explorassem o espaço por conta própria, sabendo que nós estávamos lá se eles precisassem tirar dúvidas ou se precisassem de ajuda. Mas aí eles não ficavam dependendo do que a gente mostrava, do que a gente falava, eles podiam escolher o que eles queriam olhar, e acho que isso incentivava eles a explorarem o espaço. [...]*
> *Eu acho que os jogos ajudavam a gente a direcionar o olhar um pouco, porque não dava para mostrar tudo e não dava para eles verem tudo em uma visita, então, ajudava a focar um pouco, para eles verem um pouco – porque eu acho que, como era muita informação, até pra gente que trabalhava lá era muito barulho, muita imagem, muita coisa se movendo, muito texto... Às vezes a pessoa queria ver tudo e aí não dava e acabava que ela não via nada. Quando tinha os jogos e as dinâmicas, a gente conseguia direcionar um pouco. [...]*
> *(Entrevista E15 – vínculo de 2008 a 2012 – Design Gráfico).*

6.4.3. Entrelinhas

Também neste período começou a ser utilizada a dinâmica aqui chamada de *Entrelinhas.* A apropriação desta proposta comum no meio teatral abarca um conjunto de possibilidades do jogo de livre associação. Sua descrição, que só veio a ser registrada anos depois, consta no documento **R210**[44]:

> *Este jogo de palavras, muito utilizado no meio teatral como estímulo à memória, pode ser um instrumento de preparação para atividades relacionadas à interpretação de texto. Por isso, aqui optou-se por apresentá-lo como uma experiência para compreender o conceito de "entrelinha".*
>
> *O educador começa a vivência organizando os participantes para a transmissão de palavras entre si. A primeira pessoa fala uma palavra qualquer ao colega, que a partir dela deverá enunciar outra palavra, que tenha ligação com aquela que recebeu do colega, e passá-la ao próximo. Quem recebe a palavra, a partir desta, falará outra, e assim por diante. Para que a dinâmica do jogo tenha fluência é importante que cada participante mantenha o foco de atenção à palavra que recebe do colega, estabelecendo relação com e ela – mesmo que não tenha nada a ver com as anteriores.*
>
> *É possível que surjam sequências como: sapato, pé, perna, osso, cachorro, gato, pelo, cabelo, shampoo... E o papel do mediador ao final do ciclo (que pode durar mais de uma volta para se chegar a palavras mais inusitadas) é destacar o conceito de entrelinha vivenciado ali:*
>
> *a) Foram faladas "palavras soltas", mas o silêncio entre elas continha um discurso lido (compreendido) por todos. Aliás, este preenchimento dos espaços vazios é uma atitude natural. Mesmo que se pergunte: "se há alguma ligação entre as extremidades sapato e shampoo", é de se imaginar que o grupo facilmente chegará a construções como "lavar o sapato com o shampoo" ou "os dois começam com s e terminam com o …" e assim por diante.*
>
> *b) Este silêncio repleto de significados, como o espaço em branco entre as linhas, é um campo de infinitas possibilidades. Aliás, o critério para escolher a palavra a ser dita não precisaria ser somente o significado, tanto que entre crianças de até 8 anos é comum se perceber a sonoridade da palavra como critério (mais "concreto" que a abstração do sentido). Para ilustrar este caso, podemos comentar uma sequência gerada por um grupo de pequeninos: "sapato, pato, lagoa, lagarto..." Ilustrar este tipo de situação já pode ser uma conscientização acerca do que os poetas fazem ao escolher as palavras por meio do som, da forma e do significado.*
>
> *c) Quando escolhemos uma palavra, as outras infinitas possibilidades ecoam para estabelecer relações no texto. E se entre duas palavras podemos pensar tantas*

[44] Esse era um dos muitos documentos sem identificação de autoria que eram mantidos abertos às contribuições dos educadores. Por nossa familiaridade com a dinâmica e participação no processo de redação, ele foi utilizado como base para nosso artigo sobre o diálogo com os professores no MLP. (BRAGA, Rita C. A. O diálogo entre o Museu da Língua Portuguesa e os professores. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia.** N. 6, Ano VII - Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2014, p. 248-257.)

ligações, quantos mistérios podem estar escondidos entre as palavras de um verso, de uma estrofe, de um parágrafo, de um livro?

(R210)

No cotidiano, esse recurso oral era usado com regularidade desde 2007, sobretudo no acolhimento ou no fechamento das visitas. O vínculo com o acervo se dava na escolha da palavra inicial ou no comentário que introduzia algo a ser visto no museu.

Uma variação da mesma dinâmica era pedir a cada visitante que se apresentasse dizendo seu nome e uma outra palavra "que tivesse a ver" com ele ou com ela, ou "uma palavra de que gostasse" (**R98**). Como geralmente todos enunciavam seus nomes seguidos de termos qualificativos, a reflexão sobre os sentidos implícitos vinha à tona numa conversa sobre identidade.

Como a partir de 2009 o acesso ao auditório e à *Praça da Língua* passou a ser condicionado a uma senha impressa em filipetas de papel, eventualmente esse tipo de dinâmica – com palavras – também era uma estratégia de encerramento da visita agendada com a entrega das filipetas de papel (Entrevista E10 e E15). Nesse caso, uma opção recorrente era trocar cada senha por uma palavra e depois o grupo tentar sintetizar uma impressão geral a partir das palavras faladas por todos. Ainda que não houvesse nenhum registro, para o educador, essa estratégia servia como uma espécie de avaliação da visita, uma vez que as palavras revelavam o humor, o interesse e as reflexões dos participantes.

Essa atividade continuou a ser utilizada, mas o vínculo com o acervo foi se tornando menos explícito. A ênfase na experiência do visitante passou a ser priorizada.

6.4.4. Mímica

A noção de ancoragem explícita ou vínculo com um ponto do acervo acontecia também com os cartões para *Mímica***,** que tinham palavras cujas origens deveriam ser procuradas nos totens e comunicadas ao grupo apenas por meio de gestos. Geralmente o educador colocava esse desafio de transposição de linguagem logo no começo da visita ou, o que era mais comum, no momento em que o grupo teria um tempo para explorar os totens em busca de **respostas bastante objetivas:** a forma original da palavra escrita no cartão, o sentido original e a base cultural-linguística que a originou. Não há como negar que o aspecto afetivo e a relação interpessoal já faziam grande diferença nesse caso:

> *[...] O [jogo] de mímica, geralmente, eu usava sempre no segundo andar, às vezes eu usava na entrada, no acolhimento, quando o museu estava muito cheio e eu sabia que ia demorar um tempo pra gente conseguir entrar – porque estava cheio ou porque o elevador estava quebrado e alguma coisa aconteceu. Eu já usava [o jogo] no acolhimento. As cartas tinham as palavras e cada um tinha sua palavra [para pesquisa], ou em dupla ou individual. Em dupla, era bem bacana, porque eles tinham que conversar entre si pra combinar o que iam fazer na mímica.*
> *Daí, eles tinham que traduzir aquela palavra, que era uma palavra dos totens, vinda de algumas das línguas que influenciaram o Português, presentes no segundo andar. Eles tinham que fazer a mímica, as pessoas tinham que adivinhar e eles tinham que explicar de onde veio a palavra, qual era a etimologia dela. E era bem bacana, porque às vezes o grupo estava com vergonha, era bom pra "quebrar o gelo", assim, era bom tanto no acolhimento porque já quebrava o gelo do grupo e era bacana também no segundo andar.*
> *(Entrevista E15 – vínculo de 2008 a 2012 – Design Gráfico)*

No jogo da *Mímica,* os procedimentos de interpretação de texto e busca de informação assumiam um papel diferente daquele recorrente em sala de aula, pois o objetivo da apresentação não era uma avaliação formal, mas uma experiência de interação lúdica com os colegas. Ao final, todos comentavam suas impressões sobre o processo e o que perceberam sobre a língua portuguesa nessa sua experiência ao mesmo tempo coletiva e pessoal.

Figura 26 - Frente e verso dos cartões usados para o desafio de mímica – abaixo de cada palavra está escrito "*Qual a origem dessa palavra?*" (Arquivo NE-MLP)

Para nós, essa atividade marca o início da transição para um tratamento estético dado aos materiais (com a parceria entre educadoras das áreas de arte e design e a coordenação do Núcleo.) Antes disso, acontecia de alguns educadores levarem algumas palavras escritas ou imagens, mas como não havia equipamentos suficientes para digitá-las e imprimi-las com frequência, as produções eram menos elaboradas.

ESTABILIZAÇÃO: 2010-2011

Integração e produção colaborativa de recursos e estratégias para mostrar "a(s) língua(s)" no museu

A fala de uma educadora com sete anos de MLP indica elementos de transição nas práticas:

> *[...] eu sentia no começo que a gente trabalhava muito com palavra, só a palavra, então, eram os jogos de cartas que tinham ali uma palavra e a partir dele, a gente sabe que é riquíssimo, que também dá para fazer muita coisa. Mas quando a gente começou a introduzir imagem e objeto, eu acho que a dinâmica mudou. A gente começou a perceber outras possibilidades de fazer o grupo trabalhar. O grupo inteiro. Propor dinâmicas em que um interagia com outro, não duplas isoladas ou um só circular pelo acervo com aquela palavra, com aquela cartinha. A gente conseguiu ir percebendo que dava para trazer materiais dentro de linguagens diferentes, que não só a escrita. Pegar essas imagens, pegar esses objetos e também trabalhar com o grupo e de formas diferentes.*
> *(Entrevista E07 – vínculo de 2009 a 2016 – Artes)*

6.4.5. Objetos das vitrines

Após as primeiras mudanças de gestão, a estabilização da equipe permitiu ao Núcleo Educativo do MLP avaliar a mediação e o papel do educador, introduzindo um período de transformação das práticas. Um fator relevante para mudanças foi a produção colaborativa de um *Caderno educativo*[45] (para leitura pós-visita) de uma exposição temporária. Essa tarefa realizada em 2009 desencadeou um processo reflexivo que exigia mais discussão. Com tantas demandas e dificuldades de agenda para reunir todos os educadores, somente em maio de 2010, foi possível dedicar parte da reunião do Educativo à revisão da prática de "descoberta orientada". Essa conversa resultou na realização de um primeiro Grupo de Estudos[46] específico sobre jogos, documentado nos relatórios **R04**, **R05, R10**, entre outros**.**

[45] Referência à publicação do Caderno Educativo *Menas – o certo do errado e o errado do certo* (2009-2010), distribuído gratuitamente aos grupos de estudantes e professores que visitavam a exposição homônima. Registre-se que o material foi produzido pelos educadores em 2009, mas devido a problemas burocráticos, só foi possível disponibilizá-lo ao público no ano seguinte, cabendo aos educadores a contextualização da proposta quando já não havia a exposição de referência. Essa distância entre a criação e o uso também gerou alguma dificuldade no começo.

[46] Como veremos mais adiante, a garantia de tempo institucional para essas reuniões (a partir de 2012) foi fundamental para a consolidação das práticas.

Chama a nossa atenção o fato de que, nessa reunião, ainda havia um receio em relação ao uso dos jogos, como se percebe nas reflexões escritas por educadores a partir da leitura do texto *O Museu em Jogo* (FORTUNA, 2008: 215-228) que focaliza a relação com o jogo nos museus em geral:

> *Relacionando o que a autora defende sobre o uso dos jogos em nossas visitas, compreendo que* ***o conteúdo do Museu pode ser utilizado como um jogo, por exemplo, no Beco das Palavras****, e que podemos trabalhar a história das línguas e as transformações das palavras, de modo que eles formem e percebam essas diferenças.*
> *Além disso, creio que podemos "enriquecer" a visita com dinâmicas, por sua praticidade, já que não temos um lugar próprio para isso e também não temos o retorno das escolas sobre a continuidade do que foi apresentado aqui. Outro* ***fator que me deixa receoso, é de deslocar o foco da visita para os jogos e reduzir o tempo de "contato" dos visitantes com a exposição.***
> *(R04 – Texto integral) [grifo nosso]*
>
> *[...]* ***Será que limitamos muito o olhar do visitante ao oferecer um recorte?*** *Como não limitá-lo?*
> *[...] Como conciliar as regras do museu às atividades lúdicas sem que os participantes se sintam controlados ou inibidos demais [?]*
> *(R05 – fragmentos) [grifo nosso]*
>
> *Lendo o texto fiquei pensando na nossa formação defasada, teórica, abstrata (completamente fora da realidade) que temos nos cursos de licenciatura de nossas universidades. Quando o texto cita que "o jogo é um modo de autorrealização do homem [...] e vê possibilidade de criar universos inteiros de realidade, os jogos são passaporte para a construção da subjetividade, o conhecimento do mundo, a relação com os outros, a experiência de processos internos de prazer e/ou dor e, em definitivo, uma oportunidade para desenvolver e viver."*
> *Essa é a responsabilidade que temos de intermediar através do jogo o "olhar-se". Percebi recentemente (depois de 3 anos de formada) que a experiência prática transforma o olhar sobre a arte, patrimônio, história, enfim a cultura.* ***Na universidade ficávamos apenas em teorias... É necessário a vivência pra se compreender o processo de criação e se compreender como agente desse processo****.*
> ***Vejo possibilidade de aplicarmos os jogos no nosso trabalho****. Cheguei a escrever um roteiro usando jogos teatrais com a exposição do Fernando Pessoa [...],* ***mas acredito que em primeiro lugar precisamos aplicar*** *[os jogos]* ***entre os próprios educadores****,* ***orientadores, depois público espontâneo e o auge, nossos grupos agendados, mas ainda não saberia dizer como****.*
> *(R10 – Fragmentos) [grifo nosso]*

Os jogos e recursos impressos passaram a ser mais utilizados a partir de então. Os educadores passaram a criar mais materiais de apoio (a maioria em cartões com palavras e imagens) e utilizar objetos cotidianos para despertar reflexões sobre "*a(s) língua(s)*" presente(s) no museu – pois o olhar sobre o acervo também começou a se aprofundar. Um espanador, por exemplo, poderia ser apresentado como um desafio interpretativo para estabelecer conexão e, ao mesmo tempo, contraste com o objeto ritual *irukerê*[47], exposto em uma das vitrines e citado em alguns documentos (**R98**, **R565** e **R568**). Apesar de os dois terem uma estrutura física similar, o espanador em nossa cultura é um objeto profano e utilitário, enquanto o *irukerê*, nas culturas de origem iorubá, tem sua função simbólica associada ao campo do sagrado (para afastar maus espíritos) e ao exercício do poder (tendo seu uso restrito, como uma espécie de cetro). Por meio dessa comparação nota-se que não somente o aspecto linguístico da palavra que nomeia o objeto era destacado, mas também o filtro etnocêntrico que permeia nosso olhar sobre o mundo. Para uma sensibilização lúdica, os visitantes eram convidados a dramatizar a reação dos nativos se esses papeis fossem trocados. Alguns indícios sobre esse trabalho estão presentes nas Entrevistas E04 e E15.

Em 2010, alguns jogos criados para o *Caderno educativo* passaram a ser utilizados nas visitas. Entre eles, destacamos o jogo de **Regionalismos**[48] – que costumava ser usado como um jogo de memória, com diferentes palavras para os mesmos objetos, e o jogo de cartas *Stop*, que na rotina do museu ficou conhecido como jogo **Formal e informal** (**R551**). Neste último, ao ver uma palavra ou expressão, o grupo era desafiado a elencar sinônimos ou eufemismos (com maior ou menor grau de formalidade), como ocorre com as expressões: *morrer – falecer – vir a óbito – bater as botas – ir para o beleléu* (entre outras). O objetivo era reconhecer que a noção de adequação é um saber linguístico sobre o qual todo falante tem algum domínio.

[47] Embora exista a versão convencionada em português (iruquerê), nesse e em outros casos, optamos por utilizar a mesma grafia transliterada presente nas legendas e nos materiais do museu.
[48] Esse jogo gerou outros com propostas similares, organizados por regiões.

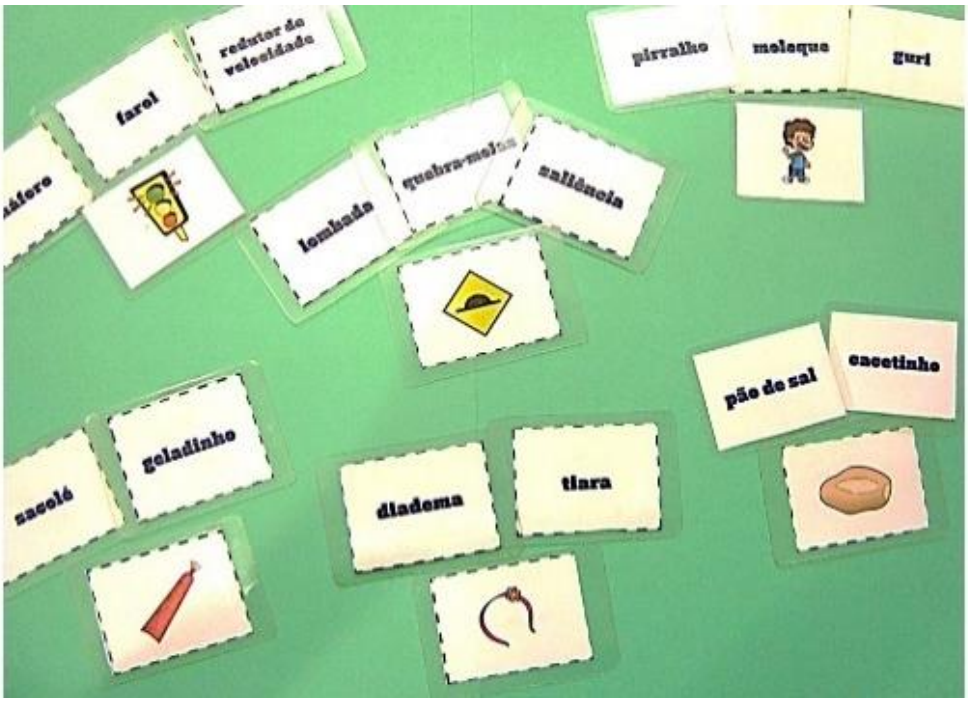


Figura 27 – Jogo *Regionalismos* do *Caderno Menas* (2010). (Foto: Arquivo NE-MLP)

Figura 28 – Cartões para correlação entre objetos das vitrines e outros, de uso reconhecível no cotidiano brasileiro.

À medida que os participantes expunham seus repertórios pessoais, elementos identitários, como sotaques e influências regionais, vinham à tona. Assim, cada pessoa acabava comentando suas referências e, ainda que brevemente, levantando hipóteses sobre os sentidos e as origens das expressões idiomáticas com as quais estava familiarizada.

6.4.6. Boneca Carajá

Em entrevistas e relatórios também encontramos menções ao uso de objetos de outras culturas, similares àqueles expostos nas vitrines deste ou de outros museus. A proposta era problematizar a mudança de olhar sobre algo que é colocado dentro de um museu (Entrevistas E04, E09, E10, E22).

No caso da boneca Carajá, a manipulação direta da peça em terracota, a análise do grafismo e da estética em geral tornava-se uma experiência sensorial – mesmo que não houvesse um equivalente ou similar na vitrine do MLP, a não ser pelos grafismos da cerâmica Assurini que era visualizada somente através do vidro. A experiência servia de sensibilização sobre nosso filtro etnocêntrico sobre a **palavra "boneca"**, sobre a noção de "nudez" e outros aspectos linguísticos e culturais que também nos ensinam algo sobre o reducionismo da palavra "índio".

A boneca é um objeto que foi utilizado de modo cada vez mais complexo, em 2013, chegando a fazer parte – ao lado da Abayomi, da Matryoshka e da Barbie, entre outras – de uma oficina específica sobre aspectos simbólicos e sociais das bonecas em várias culturas, conforme consta no relatório **R34, R571.**

Os contatos com a natureza e a alimentação também refletiam a relação entre o português e as culturas indígenas. Geralmente o diálogo era iniciado por meio de cartões, como jogos de memória e outros curtos que continham as referências ampliadas sobre a origem das palavras expostas no totem Tupinambá.

Figura 29 – Boneca Carajá (à esquerda) e alguns dos cartões usados em atividades com temática indígena: *jogo de memória* e *culinária na ponta da língua*.

Havia vários tipos de cartões. No documento **R561**, outros cartões traziam uma orientação visual (com diferentes tonalidades) para que o visitante os organizasse e a partir dessa experiência, desenrolava-se uma conversa sobre a dinâmica de transformação de algumas palavras.

Figura 30 – Cartões usados para mostrar etapas das *Transformações das palavras*.

Com base em entrevistas, percebemos que nessa época houve o uso mais constante dessas referências simbólicas/culturais impressas em cartões para a discussão de palavras do acervo. É o que acontecia com os cartões com referências de ***Orixás***, de ***Paralelismo Cultural*** e de ***Sincretismo*** – de acordo com os documentos **R584, R146** e

Entrevistas E04 e E10. Eles serviam como estímulo para que, com a orientação do educador, o público comparasse mitologias africanas e greco-latinas, bem como os paralelos com referências judaico-cristãs, contextualizando as narrativas. A proposta era garantir ao visitante um contato que ultrapassasse a informação superficial[49] disponível no totem das línguas *Iorubá, Evé e Fon.* A dinâmica de interação se dava pela leitura de imagens e pelo confronto de narrativas.

Com esse objetivo, em 2011, alguns educadores passaram a se reunir para estudar as influências africanas. Este grupo foi chamado de Kibaaba (essa palavra que significa "ama de leite" é a origem da palavra "babá", e estava presente no acervo).

Figura 31 – Cartões usados para as atividades sobre *Orixás e Paralelismo cultural.*

Figura 32 – Alguns dos cartões usados para as atividades sobre *Sincretismo Cultural.*

[49] Em casos de nomes de orixás, nos totens a informação se limitava à pronúncia original e/ou o elemento da natureza.

6.4.7. Boneco Pessoinha

Especialmente na Entrevista E07, encontramos um exemplo de como a produção de materiais de apoio foi se tornando mais complexa do que a mera configuração de palavras e imagens. Na exposição *Fernando Pessoa – plural como o universo* (2010-2011), os educadores também criaram estratégias para aproximar o visitante da noção de heteronímia que permeia a obra do poeta.

O boneco de papel "**Pessoinha**" (**R316**) transpunha para a linguagem visual o vínculo e o distanciamento entre os heterônimos. A partir da manipulação da figura sanfonada, os visitantes teciam seus argumentos para dizer se as imagens representavam ou não "a mesma pessoa". O educador conduzia a leitura das imagens para que o público identificasse algumas características de cada heterônimo: a relação com a natureza (Alberto Caeiro), a erudição clássica (Ricardo Reis), a relação com a modernidade urbana (Álvaro de Campos) e a figura de Fernando Pessoa (ele mesmo). A conexão entre as figuras e os heterônimos também despertava analogias com a noção de "perfil fake" em mídias sociais. A partir dessas referências, os visitantes recebiam um verso selecionado para ajudar no estabelecimento de foco para a visitação do 1º andar do museu, concentrando-os no aprofundamento em um dos heterônimos expostos.

Figura 33 – *Boneco Pessoinha* – material de apoio utilizado na exposição em homenagem a Fernando Pessoa (2010-2011). (Foto: Arquivo pessoal)

Em entrevista, a educadora que criou o material comentou sua motivação e o modo de utilização:

> *Eu tinha muita dificuldade no começo da exposição em explicar o que era um heterônimo sem confundir com "o raio" do pseudônimo! "Aí – eu falei – meu Deus, como vou fazer isso?" E eu sou uma pessoa muito visual, não é à toa que eu escolhi Artes. Falei "eu preciso criar alguma coisa em que eu mostre para as pessoas o que é um heterônimo e a diferença que existe entre eles, porque fazem parte da mesma pessoa que... Eles têm que ser iguais? Não, Fernando Pessoa quis evidenciar isso: eles trazem características diferentes. E como vou fazer isso?" [...] eu não sei como me veio isso, que eu poderia usar esse artifício, esse bonequinho que abre, mas aí, quando eu tive a sacada, de que eu poderia pegar uma imagem que representasse um pouco da personalidade de cada um dos principais lá, e mostrar esse Pessoa e tirar de dentro dele cada uma dessas silhuetas – o mesmo, só que cada um com uma imagem que poderia dizer um pouco das características de personalidade. E aí eu fazia isso, falava de heterônimo e muitas vezes eles traziam a ideia do pseudônimo. Eu abria "E aí? E agora, a partir disso, esse é o Pessoa, mas eu vou tirar de dentro dele tudo isso. Como é que ficou agora para vocês o heterônimo? Cada imagem é uma... E aí? Será que eles são os mesmos? É um Pessoa de que maneira? Se eu falo de flor... se eu falo de cidade... o cara da cidade é o mesmo que aquele que está acostumado a falar de campo?" Então me ajudou demais.*
> *(Entrevista E07 – vínculo de 2009 a 2016 – Artes)*

6.4.8. Famílias Linguísticas

Alguns educadores desenvolviam propostas de sensibilização mais voltadas para a análise linguística como método científico. Geralmente, por serem jogos mais específicos, nem todos tinham segurança para utilizá-los. Acontecia de um jogo se tornar uma especialidade de determinado educador. É o caso do chamado *Jogo das Famílias linguísticas*, que costumava ser realizado diante do *Mapa das famílias linguísticas* no 2º andar. O jogo foi descrito no documento **R553** e comentado pela educadora que o criou:

> *[...] [O mapa no acervo era] um painel, sim, então veio a ideia a partir da própria, digamos... da própria proposta que nós tínhamos no Núcleo Educativo de* ***fazer as pessoas se sentirem à vontade com temas que pra elas são estranhos****. Então, era familiarizá-las com algo científico, que é a questão linguística. Os grupos eram grandes, eram mais ou menos quinze pessoas. Nós nos reuníamos numa roda e eles recebiam uma palavra. A primeira palavra se não me engano era a palavra Família, em quinze idiomas diferentes, idiomas germânicos e idiomas latinos, neolatinos. A ideia, a proposta era que eles se dividissem em pelo menos dois grupos, tentassem a partir daquela palavra se dividir em dois grupos. Eles tinham*

muita dificuldade porque a palavra era idêntica em todas as Línguas, então eu perguntava para eles o que definia uma família. Havia a ideia da semelhança e da diferença em relação aos outros, que era bastante interessante, então, a partir daí, eu mostrava outras palavras e finalmente frases pra que eles conseguissem se dividir finalmente, mas sempre com a ideia de que a Ciência se baseia em algo factual, em algo real e não precisa ser um monstro. Qualquer um, digamos assim, com um pouco mais de perspicácia, de observação, pode entender o método científico.
(Entrevista E12 – vínculo de 2007 a 2012 – Letras)

Aparentemente, o documento **R553** é o texto de um convite no qual há a descrição completa da atividade, com as listas de palavras utilizadas. Ele também serve de referência sobre o tom de leveza e informalidade que se buscava comunicar nos cadernos educativos e textos de divulgação das atividades:

O que você sabe sobre a palavra <u>família</u>?

Afinal de contas o que caracteriza uma família? São as semelhanças ou as diferenças? Você sabia que os estudiosos dividem os idiomas do mundo em grandes e pequenas famílias? E como eles podem saber se uma língua é um parente próximo ou distante de outra língua? Vamos tentar descobrir um pouco?

Observe estas palavras:

Alemão: FAMILIE - Catalão: FAMÍLIA - Dinamarquês: FAMILIE - Espanhol: FAMILIA - Francês: FAMILLE - Galego: FAMILIA - Holandês: FAMILIE - Inglês: FAMILY - Italiano: FAMIGLIA - Norueguês: FAMILIE - Português: FAMÍLIA - Romeno: FAMILIE - Sueco: FAMILJ

Você diria que elas pertencem à mesma "família" ou que pertencem à famílias diferentes? A verdade é que elas são suficientemente parecidas para deixar-nos confusos, né? Será que através de uma única palavra é possível descobrir o "parentesco" das línguas? Seria mais ou menos como imaginar que através da orelha podemos definir o parentesco de um grupo de pessoas! É certo que uma eventual semelhança pode contar-nos muitas coisas, mas o certo é que precisamos de mais!

Podemos imaginar, por exemplo, que essas línguas têm uma origem em comum, mas talvez estejam mais distantes do que parecem à primeira vista.

Vamos observar outras palavras? Você seria capaz de separá-las em duas "famílias"?

Alemão: BUCH - Catalão: LLIBRE - Dinamarquês: BOG - Espanhol: LIBRO - Francês: LIVRE - Galego: LIBRO - Holandês: BOEK - Inglês: BOOK - Italiano: LIBRO - Norueguês: BOK - Português: LIVRO - Romeno: CARTO - Sueco: BOK

Eu poderia apostar que uma dessas palavras ficou sem família! Ela seria uma órfã? Hummm... Se você pensou como eu pensei, acho que você descobriu que precisamos de mais pistas!

Tente separar essas palavras em dois grupos de acordo com as semelhanças.

Alemão: BRÜCKE - Catalão: PONT - Dinamarquês: BRO - Espanhol: PUENTE - Francês: PONT - Galego: PONTE - Holandês: BRUG - Inglês: BRIDGE - Italiano: PONTE - Norueguês: BRO - Português: PONTE - Romeno: PUNTE- Sueco: BRIDGE

E agora? Você chegou a algum resultado? De fato, alguns "membros" da família se parecem mais e outros menos, mas mesmo assim conseguimos observar certas semelhanças, né? Acredito que você tenha encontrado dois grupos de línguas muito conhecidos: o grupo latino, composto pelo catalão, espanhol, francês, galego, português, romeno, etc.; e o grupo germânico, onde encontramos o alemão, o dinamarquês, o holandês, o inglês, o sueco, etc. São duas famílias muito numerosas que têm ainda muitos outros primos e irmãos! É isso mesmo, dentro de cada família, podemos identificar também qual é o grau de parentesco! Legal, né?

Imagino que você tenha chegado a várias conclusões depois dessa brincadeira. Uma delas, certamente, é a de que devemos fazer muitas comparações para descobrir o que buscamos, né? Aqui nós fizemos apenas três, mas os estudiosos fazem milhares! Tudo isso para descobrir quais ***pontes*** *ligam cada* ***família****. É só depois de pesquisar muito que eles podem colocar tudo que encontraram em um* ***livro****!*

[...] *(**R553**) [grifos da autora – E12 – vínculo de 2007 a 2012 – Letras]*

6.4.9. Dominó de palavras

Entre o final de 2011 e o início de 2012, vários educadores começaram a utilizar o ***Dominó de palavras***. **(R205).** Apesar de ter regras semelhantes ao dominó tradicional cuja versatilidade é comentada por Macedo (1997: 93-112), nesse caso, trata-se de uma dinâmica colaborativa, na qual, mesmo não havendo um vencedor, há situações em que os sujeitos são desafiados a superarem a si mesmos na produção textual em língua portuguesa.

A proposta era que os participantes improvisassem uma narrativa (mesmo que *non sense*) que combinasse palavras e imagens em sequências aleatórias. A cada jogada um participante acrescenta um trecho da história, combinando sua peça (que contém uma imagem ou uma palavra) com a narrativa em andamento. O objetivo do jogo é usar os recursos linguísticos de modo criativo e coerente, mesmo que o resultado seja uma história absurda.

Inicialmente esse jogo era realizado num tapete que ficava próximo à fila de acesso ao auditório. Com o tempo, os educadores começaram a carregar algumas peças na bolsa para recorrer ao jogo também durante as visitas (**R586**). Alguns selecionavam palavras que

trouxessem à tona o repertório do público sobre um tema específico, outros usavam palavras do acervo, outros ainda, levavam papéis e canetas para que os visitantes acrescentassem suas próprias peças. As peças criadas pelo público eram acumuladas para serem usadas com outros visitantes e – no caso das crianças menores – também eram exploradas livremente, numa conversa mediada pelos desenhos que já se estruturariam como uma situação lúdica.

Sempre que possível, os participantes eram estimulados a criar mais de uma história com o mesmo conjunto, justamente para que depois reconhecessem seu domínio sobre o idioma e fossem sensibilizados sobre suas inúmeras escolhas no ato da enunciação.

Figura 34 – Algumas peças usadas no *Dominó de palavras*. (Foto: Arquivo NE-MLP)

Figura 35 – *Dominó de palavras* no tapete, em fevereiro de 2012.
(Foto: Arquivo NE-MLP)

Em entrevistas (E10 e E34) o dominó foi comentado por alguns educadores:

> ***Pesquisadora:*** *Como vocês costumavam usar o Dominó?*
> ***E10:*** *O Dominó eu começava com uma história, eu usava sempre uma história absurda, assim..., eu envolvia palavras, lugares também, por exemplo, xoxota, bunda... [palavras dos totens] a partir disso a gente ia construindo, dando continuidade na história, com as peças do Dominó. Eu fazia muito com adolescentes e professores também, usava bastante com professor.*
> *(Entrevista E10 – vínculo de 2009 a 2015 – Filosofia)*
> ***E34:*** *Normalmente eu usava no final da visita, lá no último piso antes de ir pra Praça da Língua, um pouco pra retomar as palavras que a gente tinha visto durante a visita, pra retomar algumas coisas que a gente tinha desenvolvido ao longo da visita, criando histórias, já sabendo ali pelo menos o contexto das palavras, porque tinha algumas que eles não sabiam.*
> *(E34 – vínculo de 2015 a 2016 – História)*

EXTRAPOLAÇÃO: 2012-2013

Ampliação do alcance das experiências para além das visitas agendadas e para além do espaço físico do museu

O ano de 2012 foi marcado por uma nova troca de gestão que trouxe significativos desafios e conquistas. Se por um lado houve mudanças de carga horária e saída de membros da equipe, por outro, o tempo para Grupo de Estudos foi assegurado institucionalmente.

Os objetos já vinham sendo cada vez mais utilizados em visitas agendadas. Eles traziam desde o acolhimento um estranhamento que despertava a curiosidade e a palavra do visitante. Uma estratégia usada por alguns educadores era mostrar ao visitante um espelho e convidá-lo a pensar sobre as possíveis relações entre esse objeto e a língua portuguesa. Havia quem lembrasse do que ouviu sobre o primeiro encontro entre indígenas e portugueses, outros comentavam algo sobre si mesmos e a conversa seguia no sentido de correlacionar língua e identidade, além da tentativa de partilha do próprio processo de pensar, comentando palavras que vinham ao pensamento de cada um ao ver sua própria imagem refletida.

Figura 36 – Acolhimento com espelho (2012). (Fotos: Arquivo NE-MLP)

Figura 37 – Atividades com o público espontâneo no espaço expositivo (2012).
(Foto: Arquivo NE-MLP)

6.4.10. Bola de Capotão

Uma mudança bastante citada nas entrevistas foi o tipo de abordagem do público espontâneo a partir de 2012. Na figura 37 (acima) vemos como o educador (que antes chegava a ser confundido com um “segurança” do espaço expositivo) passou a ficar em locais estratégicos oferecendo ao público algum tipo de atividade ou situação lúdica em que

os participante compartilhasse uma reflexão epilinguística. No trecho de entrevista a seguir (Entrevista E09), uma educadora comenta a experiência de levar uma *Bola de capotão* para o espaço expositivo. As perguntas formuladas por ela enquadram-se na cacterização de estrutura de análise epilinguística indicada por Bagno (2015: 214-215).

> *[...] eu comecei a fazer um teste, eu comecei a deixar a bola em cima daquele banco que a gente ficava, e ficava esperando para ver as reações das pessoas, aí as pessoas pegavam, tinha criança que chutava... Aí, eu começava uma conversa, perguntando para as pessoas* ***"por que você acha que essa bola está aqui?", "o que essa bola tem a ver com o espaço?", "ela está dentro do contexto ou não?", "o que você acha?"*** *E ia conversando a partir desse ponto.*
> *E a gente falava um pouco da relação das palavras da língua portuguesa... que têm a ver com o futebol, tem o vídeo... tinha o vídeo lá que falava de futebol, a gente tem várias expressões que estão relacionadas com o futebol. Eu acabei me relacionando muito com esse tema, porque depois a gente teve o bate-bola também [...]*
> *(Entrevista E09 – vínculo de 2009 a 2015 – História) [grifo nosso]*

Com a institucionalização do horário de Grupo de Estudos, as conversas sobre as estratégias e as reflexões sobre os resultados se aprofundaram. Com mais tempo para planejamento, as ações começaram a apontar para novos ambientes e novos públicos, indo além do espaço físico do museu[50]. A partir desse momento, o Núcleo Educativo começou a fortalecer as ações **na área externa** da Estação da Luz.

6.4.11. Bate-bola

Entre as primeiras propostas de ação externa neste período, está o jogo chamado *Bate-bola*, citado nas Entrevistas E09 e E20 e registrado do documento **R544**. Cada peça – desenhada exclusivamente para essa atividade – tinha o formato de um jogador e desafios escritos na base. Todas elas ficavam dispostas em um tabuleiro de futebol de botão e, ao escolher um jogador, o participante era desafiado de acordo com a posição do jogador no tabuleiro. Por exemplo, se público escolhesse a posição próxima ao gol, a pergunta faria alguma referência às expressões populares ligadas a tal espaço. Os

[50] Vale lembrar, desde 2008, o Núcleo Educativo acolheu a iniciativa dos educadores e implementou o projeto Dengo, que levava experiência do Museu da Língua Portuguesa a hospitais. Porém as ações extramuros aqui referidas contemplam o público do entorno (usuários da estação de trem, transeuntes e moradores do bairro). Embora tenham sido realizadas outras propostas eventuais, foi somente após 2012 que as ações foram incorporadas como um processo constante e permanente.

passantes eram convidados a conversar sobre a história daquele bairro (onde ocorreu a primeira partida no país), bem como sobre as influências culturais e linguísticas decorrentes da chegada do futebol ao Brasil.

Figura 38 – *Bate-bola* no saguão (2012 e 2014). (Foto: Arquivo NE-MLP).

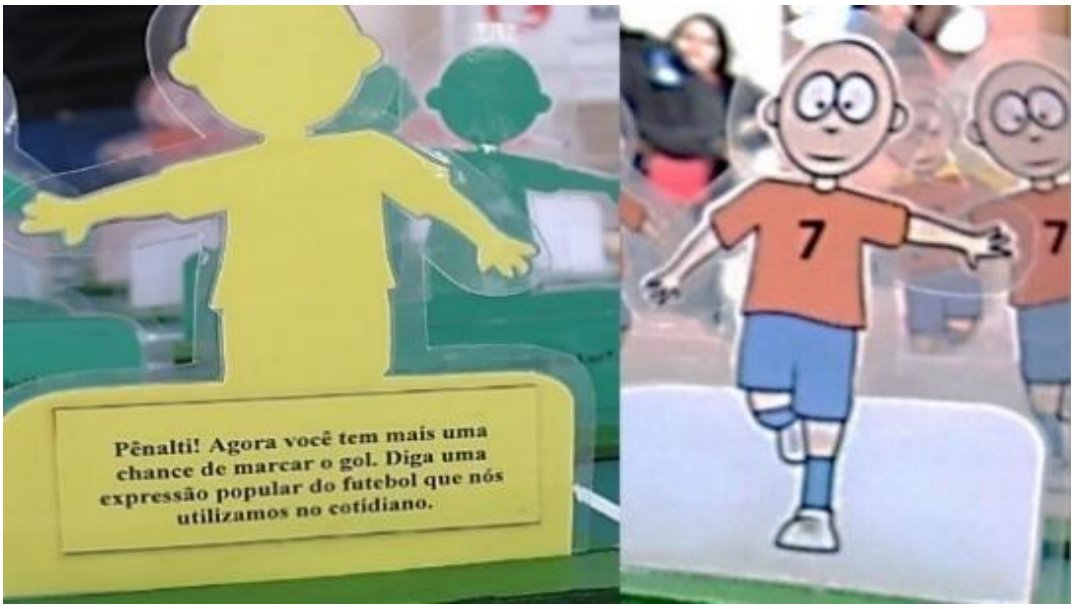


Figura 39 – Detalhes do boneco do jogo *Bate-bola* (Foto: Arquivo NE-MLP).

6.4.12. Expressões idiomáticas

Sem dúvida, o jogo mais citado e mais utilizado por todos os educadores até fase mais recente (2014-2015) consistia em um conjunto de imagens que comunicavam a representação literal de expressões idiomáticas que são essencialmente metafóricas (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Essas imagens já eram usadas anteriormente, a partir das fotografias do *Pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas* (ZOCCHIO; BALLARDIN, [1999] 2014). Porém, após 2012, os educadores começaram a fotografar e produzir seu próprio material em cartões plastificados e, mais recentemente, em material plástico (**R191, R385**). A seguir, reproduzimos alguns dos cartões utilizados para essa atividade.

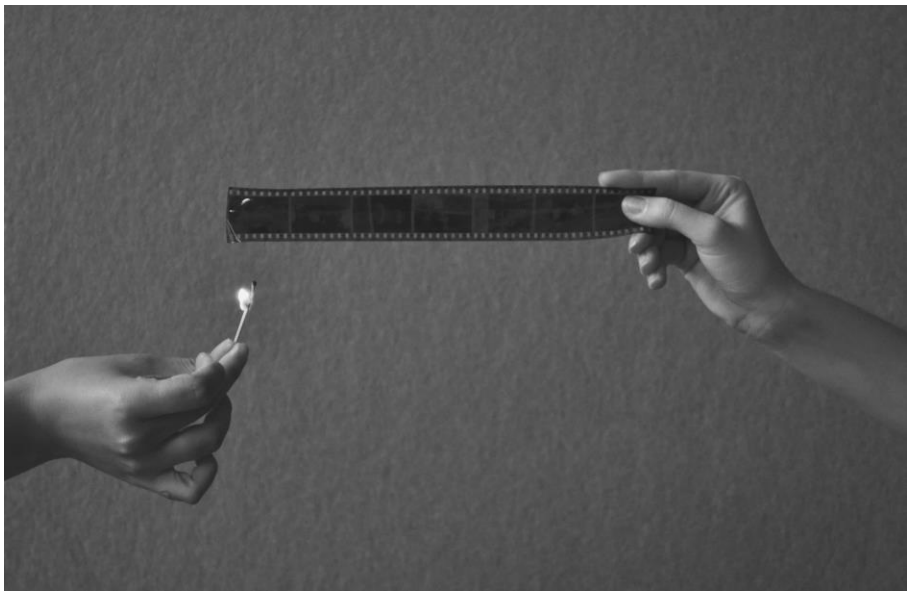


Figura 40 – Expressão *"Queimar o filme".* (Foto: Arquivo NE-MLP)

Cada educador tinha o seu jeito pessoal de utilizar as imagens. Um modo recorrente era deixar as cartas viradas sobre o banco no meio do espaço *Palavras Cruzadas* e convidar o visitante (ou o público passante, quando a ação era fora do museu) a um desafio sobre Língua Portuguesa. Era muito comum que as pessoas manifestassem sua insegurança linguística já nesse momento de aproximação. Então, o educador explicava que "bastaria dizer o que se via nas fotos" – como uma primeira etapa – ou, o mais comum, já avisava que a imagem representava uma expressão popular.

Ao comentar sua preferência por esse jogo, uma das educadoras (Entrevista E07) destacou a versatilidade e a segurança do recurso, pois, segundo ela, não importava qual

fosse o repertório do visitante, a conversa “não ficava no vácuo”. Sempre havia o que dizer sobre a imagem. Os adultos relembravam outras expressões, os jovens e adolescentes confrontavam expressões que indicam um choque geracional, as crianças ficavam curiosas para entender como o sentido se tornou algo tão diferente da imagem literal a partir da questão “o que tem a ver com...?” (e assim por diante). Às vezes essa mesma reflexão era feita sem usar as imagens. Por exemplo, na entrevista E24, essa atividade é referida com o nome “gírias idosas”. Já no questionário respondido pela educadora E14, é citada uma variante da mesma proposta, porém, feita com ditados populares.

Em tempos de fotos digitais clicadas quase automaticamente e esquecidas segundos depois, a expressão idiomática “queimar o filme [de alguém]” é um exemplo de como a conversa se desdobrava numa “atividade epilinguística” (FRANCHI, 1988, 1991, 1992 e 2006; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006 e 2015; GERALDI, 2002; TRAVAGLIA, 2001;):

> Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (FRANCHI, 1988: 36; 2006: 97-98)

Um jovem que não se apropriou do processo analógico de fotografia, por exemplo, ainda que reconheça a fita magnética da imagem como “filme”, pode arriscar a interpretação como alguma referência literal ao cinema, mas o uso cotidiano da língua é a base a partir da qual o educador vai instigando-o a experimentar outras possibilidades. Eventualmente pode-se perguntar se o jovem já viu como é o processo de revelação fotográfica em uma câmara escura, questionar se os pais ou avós têm fotografias impressas, quantas fotos eles costumavam tirar de uma mesma cena etc. A conexão entre a ideia de “prejudicar alguém [ou a imagem de alguém]” e a imagem da destruição desse objeto físico instaura uma dúvida sobre a função referencial da linguagem.

Além disso, acontece de o jogo se encaminhar para outras questões, uma vez que o imbricamento entre a linguagem verbal e não verbal perpassa uma infinidade de elementos, como vimos no quadro teórico desta dissertação.

Não temos dimensão do alcance desse tipo de atividade, pois quase sempre acontecia de outras pessoas que estavam passando pararem para “observar a interação”. Essa amplitude nos remete às considerações de Gadamer (*Apud* KAHLMEYER-MERTENS, 2017: 75-82) sobre a “caracterização metafórica da compreensão” por meio das ideias de “jogo existencial” e “jogo da arte”. Um destaque nessa caracterização é o fato

de que o “apreciador” [observador] é um “cojogador” (KAHLMEYER-MERTENS, 2017: 75), pois ele também imerge no processo e se deixa levar por seus desdobramentos, sem a ilusão de controlar plenamente o que ocorre. É nesse sentido que o filósofo trata o lado lúdico da interpretação, onde “todo jogar é um [ser] jogado” (GADAMER,1997: 97; KAHLMEYER-MERTENS, 2017: 72-73).

Na figura 41, a fotografia apresenta um educador do MLP (que muitas vezes era reconhecido pelo visitante) de olhos fechados, encostado em um poste que indica o local de parada de transporte público. Há nesta imagem muitas outras referências e linguagens (o sinal de trânsito, a pichação, elementos da arquitetura do prédio, o uniforme, a posição das pessoas ao fundo etc.). Ao propor a conexão da imagem com o reconhecimento de uma expressão idiomática popular, o visitante faz seleções nem sempre conscientes, mas que podem ser exploradas pelo educador como um processo de apropriação/explicitação de seus saberes linguísticos e culturais. Essa é uma situação que perpassa todas as atividades.

Em uma das ações no saguão da *Estação da Luz* (uma via pública em que os participantes eram pessoas que sequer sabiam da existência do museu no andar acima) essa imagem trouxe uma reflexão sobre os regionalismos, pois embora a pessoa conhecesse a expressão “dormir no ponto” e seu significado de “perder uma oportunidade, distrair-se”, não identificou esses referenciais na imagem porque em seu repertório gaúcho a palavra para a leitura da placa era “parada de ônibus”. Esse aparente obstáculo na verdade se reverteu em motivação para ver os outros cartões e discutir vários outros aspectos da língua no cotidiano, ampliando o horizonte linguístico atrelado aos repertórios culturais.

Figura 41 – Expressão *"Dormir no ponto*". (Foto: Arquivo NE-MLP)

6.4.13. Expressões nordestinas

Outra atividade em destaque no referido documento (**R288**), eram os cartões com expressões nordestinas, utilizados desde 2012. O modo de utilizar era muito similar ao que foi comentado acima: as pessoas eram desafiadas a ler e comentar as expressões, mas desta vez o desafio estava exposto em linguagem verbal. A imagem a seguir é o modelo inicial dos cartões. Com o tempo, a partir da participação do público, o número de palavras aumentou significativamente.

Figura 42 – Alguns cartões das *Expressões nordestinas (à direita). À esquerda, atividade na Estação da Luz em que os cartões continuavam a ser utilizados em outubro de 2017 – evento no qual "ex-educadores do MLP" retornaram ao saguão da Estação da Luz como "prestadores autônomos" para uma ação pontual do Museu da Língua Portuguesa. (Foto: arquivo NE-MLP)*

Neste caso, era muito comum que a conversa suscitasse reflexões sobre o preconceito linguístico e, ao propiciar a acolhida de novas palavras trazidas pelo público, tacitamente, enfatizava-se a validação dos saberes linguísticos e culturais.

Note-se, portanto, que essa é uma atividade em que, embora haja uma conexão nas entrelinhas, o educador não precisa indicar um item do acervo do museu como referência (como muitas vezes acontece em Museus de Arte, por exemplo) nem tampouco acionar o reconhecimento científico de nomenclaturas ou estudos ligados a essa área de conhecimento (como costuma acontecer em museus de Ciências). Até mesmo as palavras utilizadas como referência são, nesse caso, termos não usuais no cotidiano escolar, quando o assunto é língua portuguesa.

6.4.14. Pontos da Luz

As estratégias de sensibilização sobre o patrimônio material também se diversificaram com oficinas temáticas voltadas para a relação com o prédio, por meio da linguagem não verbal. Entre tantas outras, na figura 43, apresentamos imagens das oficinas

Pontos da Luz (**R477**), realizadas em duas ocasiões, nas quais os participantes recebiam papéis e eram convidados a desenhar ou fazer um decalque de detalhes que chamassem sua atenção durante a visita. Ao final, após um bate-papo sobre a experiência, os trabalhos ficaram expostos nos vidros e em painéis de um dos salões do piso térreo – a área de acesso gratuito, que podia ser visualizada por pessoas que circulavam pela Estação da Luz. Em algumas edições e na incorporação dessa proposta à visita ao prédio, o público também era convidado a se expressar por meio da escrita.

As oficinas de ***Pinhole*** (câmera fotográfica artesanal) *e* ***Isogravura*** (gravura em isopor) são algumas das várias possibilidades construídas pelo Núcleo Educativo ao longo dos anos, como se percebe em uma das entrevistas:

> *[...] Então, talvez no começo a gente só faria uma proposta de visita ao prédio, e é isso que eu digo de um amadurecimento mesmo no método, no procedimento, de ter um começo, a visita, essa ambientação – ter um meio todo que é a própria visita em si – de ter um fim que é o que ficou dessa visita, mesmo que seja muito pontual, muito imediato, eu achava que a gente estava fazendo [isso].*
> *(Entrevista E20 – vínculo de 2012 a 2015 - História)*

Figura 43 – Algumas das imagens produzidas pelo público das oficinas *Pontos da Luz* em 2013 e 2014. (Foto: Arquivo NE-MLP)

Cabe lembrar que nesse tipo de atividade há uma produção estética que comunica uma experiência de visitação relacionada a um museu que tem a língua portuguesa como

temática, desde o título. Assim, entende-se que no processo de criação, seleção e/ou registro, as reflexões epilinguísticas acontecem e são compartilhadas, mesmo que as competências de comunicação verbal não sejam o foco.

6.4.15. Caraoquê

Como não há condições de registrar e comparar as centenas de atividades em quase 10 anos de NE-MLP, não sabemos se a maior parte das atividades eram epilinguísticas, mas temos certeza de que também havia situações em que o ato de enunciação (atividade linguística) se configurava como participação lúdica do público. Como ilustração, nesse caso, destacamos a atividade ***Caraoquê***, realizada em 2014, na qual as pessoas que passavam pela calçada eram convidadas a cantar e, se quisessem, comentar a música escolhida. Embora a palavra *caraoquê* fizesse parte do acervo, o objetivo da atividade não era dar destaque a esse termo, como comenta uma das entrevistadas:

> *Eu não lembro como a gente chamava a atividade, aquele caraoquê que era na calçada no lado de fora...*
> ***Pesquisadora:*** *[sim... caraoquê.]*
> ***Educadora:*** *Era só caraoquê? Não tinha um nome criativo? (risos) Enfim, aquilo foi muito legal pra mim. Era uma atividade muito simples, mas eu acho que* ***trabalhava muito com a memória afetiva das pessoas e poesia****, porque quando a gente fala de música, a gente fala de poesia também, e pra mim foi genial como aproximação com o bairro, porque foi onde veio o "Verde" [morador de rua] conversar com a gente... falou da dependência dele de crack. Onde passaram as pessoas que estavam ali sempre em volta da Estação da Luz. Eu senti que foi um... Do período que eu estava lá, como aproximação, foi o que mais rolou, assim.*
> ***Pesquisadora:*** *Como era a aproximação do Caraoquê? O que estava acontecendo... descreve um pouquinho, só a rotina assim...*
> ***Educadora:*** *Eu quero lembrar os temas: teve um que era o dia das crianças e a proposta era lembrar músicas da infância, músicas de quando era mais jovem e a aproximação era chegar nas pessoas e falar "Gente, vocês lembram alguma música da infância que vocês queiram [compartilhar?]..." Aí, tinha o palquinho montado, aquele microfone falso, né? (risos) e era [só dizer] "Esse é seu momento de estrela, sobe lá e canta!"*
> *[...] Você lembra, você estava...? Quando teve esse... um senhor que chegou, ele e acho que o pai dele, alguma coisa assim, ele falou vou cantar uma, que não sei, por algum motivo era importante pra ele e foi de arrepiar assim... aquilo foi incrível!*
> *(Entrevista E21 – vínculo de 2012 a 2015 – Pedagogia) [grifo nosso]*

Figura 44 – Algumas imagens da atividade *Caraoquê*, na calçada em frente ao MLP, em 2013 (Foto: Arquivo NE-MLP).

A partir de 2013, essas propostas de intervenções e ações na área externa da Estação da Luz, antes esporádicas, começaram a se multiplicar. No mesmo período houve uma intensificação na produção de conteúdo para as **mídias sociais** e na preparação de atividades para a **programação cultural**. Essas demandas passaram a incorporar a rotina do Núcleo Educativo, dificultando o ritmo de produção e, ao mesmo tempo, estimulando a criatividade da equipe.

6.4.16. Bilhetes Literários

Houve experiências bem-sucedidas, outras nem tanto. Um caso documentado de avaliação "não satisfatória" por parte dos próprios educadores foi a intervenção *Bilhetes Literários*, na qual poemas curtos eram lidos no saguão da estação. Como a pressa parecia ser a única característica em comum entre as pessoas que circulavam naquele espaço, alguns educadores ofereciam os poemas impressos em bilhetes com uma configuração similar ao bilhete de trem, enquanto outros liam poemas em voz alta ao lado da bilheteria da Estação. Ainda que tenha havido um mínimo de receptividade, nos documentos **R94, R500** (relatórios de avaliação), há registros de que houve um desconforto de membros equipe com a postura supostamente "passiva" por parte do público (apenas ouvinte) e o caráter impositivo da leitura naquele contexto. Desafios práticos como a acústica do local e

a falta de uma proposta curatorial para a seleção de poemas também foram aspectos citados.

Cabe registrar que mais recentemente, em 2015, o Núcleo Educativo havia iniciado o Projeto ***Estação Família*** – estabelecendo, aos finais de semana, um ambiente dedicado à mediação de leitura para crianças e outras atividades no 3º andar do museu. Essa conquista não deixa de ser, em alguma medida, a concretização de uma proposta iniciada em 2008, com o *Folder da Família* – um encarte produzido com a intenção de estimular a apropriação da proposta do museu por parte do público infantil.

Bem-vindo
ao
Museu da Língua Portuguesa!!!
Árvore da palavra
2º andar
3º andar
Shhhh

Figura 45 – À esquerda, educadoras realizando na Estação da Luz a performance em homenagem a Adoniran Barbosa, "*Cantação Saudosa São Paulo*" (2014). Intervenção de leitura "Guarda-chuva de Palavras" (2013) com cortejo musical de membros do grupo Djeli (ao centro e à direita). (Foto: Arquivo NE-MLP)

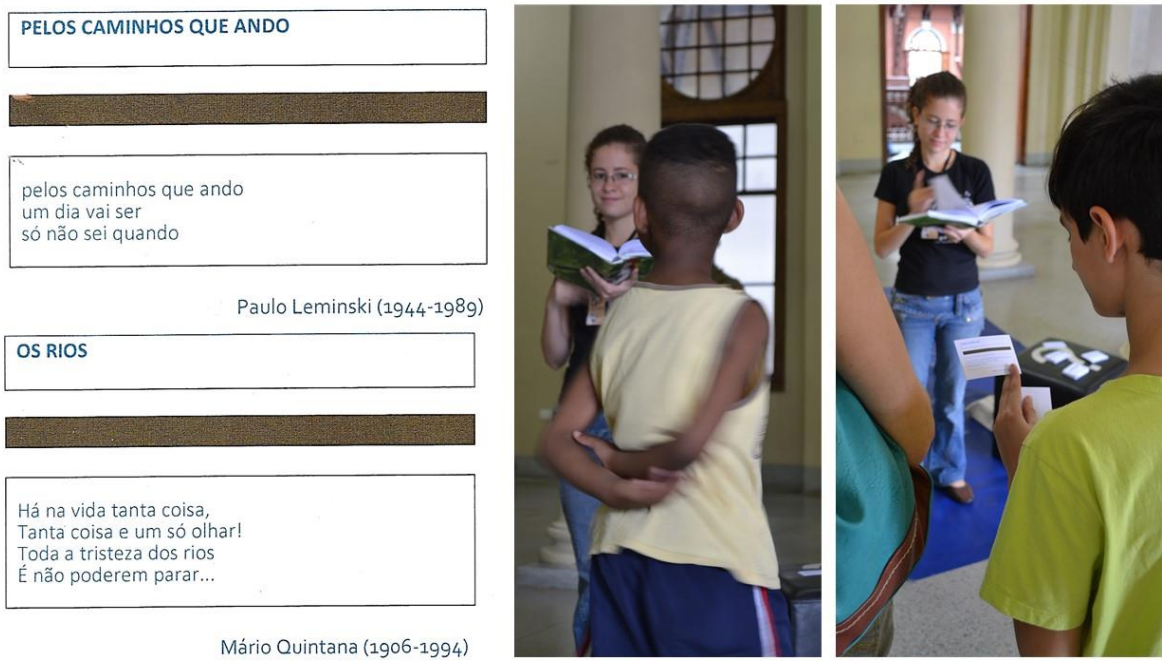


Figura 46 – Cartões e leitura de poemas no saguão na intervenção *Bilhetes literários*, em 2013 (Foto: Arquivo NE-MLP).

6.4.17. Barracas

Ainda nesse período, houve várias propostas que transitavam entre a área interna e a área externa do museu. Em alguns casos, a intervenção na área interna tinha um contraste bastante significativo, como é o caso das ***Barracas***, comentadas em algumas entrevistas:

Pesquisadora: *Tá, e tem alguma atividade que você gostou de fazer que ficou na sua memória, pra gente tentar investigar um pouco esse ponto? Que característica ela tinha?*

Educadora: *Bom, eu gostei muito de... Tem o que marca, né? Pensando agora, as coisas que mais marcaram, [tem] uma oficina que foi o R. que criou, mas eu ajudei bastante, que é o Museu autor, que é uma oficina que ele fez bastante... eu acho que foi uma coisa superbacana, desde o primeiro papo que a gente teve até o fim foi muito interessante. E eu lembro que com o A., a gente criando as barracas, acho que foi em junho que a gente fazia, porque era a época de festa junina e a gente partiu da ideia de trabalhar superstições, tradições, coisas populares e aí a gente construiu a ideia das barracas.*

[...]

Pesquisadora: *E no caso das barracas... o que ficou para você da barraca, lá, do A.?*

Educadora: *Acho que tem esse... era o mesmo perfil, no sentido de* ***conversar e abrir para o que o visitante te conta****, acho que também era uma maneira de quebrar a expectativa, né, de você ter uma distância muito grande entre a Luz, o Centro e você entrar no Museu da Língua.*

Tinha essa proposta de o museu ser um museu tecnológico, de ser um museu... ***Lembro da nossa coleção permanente, aquele lugar escuro, as telas... e eu sei que tem uma barraca de chita, falando de crença popular!*** *Então, eu achava que era uma coisa interessante de provocar, já que pra chegar lá, as pessoas talvez tenham passado pelas feiras de rua e trazer esse aspecto popular para dentro de forma tão forte assim, tão gráfica também... Eu achava que era muito interessante.*

E eu me lembro das histórias, das receitas que as pessoas escreviam, era muito interessante, era meio papo de feira também*,* ***uma coisa puxa a outra****, então, alguém que... a gente estava com lentilha, falando por que a lentilha a gente come no final do ano e ali atrás um cara lembrando de uma receita da avó dele, então isso era uma coisa de também tentar estimular é [...]* ***não sei se é estimular, eu falo isso, mas era tão natural,*** *sabe?* ***Era uma puxação de conversa mesmo*** *e as coisas aconteciam muito bacanas, assim, a gente teve interações muito legais com visitantes [...]*

(Entrevista E22– vínculo de 2012 a 2014 – Artes/Comunicação) [Grifo nosso]

Figura 47 – *Barracas*. À esquerda, primeira *Barraca da Cultura Popular* – construída no hall do 2º andar (2013). À direita imagens de uma proposta similar, sobre "ervas, culinária, medicina e crendices", levada ao saguão da Estação da Luz em outubro de 2015 (Foto: Arquivo NE-MLP).

Nesse caso, chamamos a atenção para a observação da educadora (Entrevista E22) sobre a conversa fluir naturalmente, sem a necessidade de "estímulo". Interpretamos essa passagem como um **indício de que a ênfase estava em criar uma situação e não necessariamente transmitir conteúdos e informações do museu.**

CONSOLIDAÇÃO: 2014-2015

Absorção das experiências extramuros e de diversas vozes

(inclusive de pessoas que nem conheceram o museu)

A rotina do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa sempre se organizou entorno de demandas comuns a qualquer museu: visitas agendadas, atendimento ao público espontâneo, adaptações para promover a acessibilidade, cursos para professores, educação patrimonial, entre outras. Ao se observar essas mesmas situações em diferentes épocas, é possível identificar mudanças significativas nas estruturas e nas abordagens. Os cursos oferecidos, por exemplo, aumentaram em variedade temática, frequência, carga horária e público-alvo.

A despeito dos desafios internos – entre eles, as dificuldades de integração da equipe em decorrência da rotatividade gerada pelo cenário econômico, chegando à saída de 16 educadores em 2 anos (**R499, R526**) –, a criatividade e versatilidade se mantiveram como marcas do Núcleo Educativo do MLP.

Como procuramos registrar ao longo deste capítulo, **há indícios de que desde o início as práticas do Núcleo Educativo já procuravam reconhecer os enunciados do falante de português como o elemento gerador da reflexão**. Além do diálogo para reconhecimento do público e planejamento da visita, havia sempre o anseio de promover uma interatividade mais efetiva, na medida do possível, inserindo a participação do visitante no acervo. Em nossa pesquisa, notamos avanços gradativos nesse ponto.

Em 2011, em um evento específico para a Virada Cultural, uma parede do 2º andar foi oferecida ao público no final de semana, como um espaço de expressão a partir da injunção *"**Deixe sua palavra**"* (**R449**). A proposta era que cada visitante escrevesse uma palavra e o painel coletivo ficaria em exposição apenas por alguns dias. Na edição seguinte do evento, em maio de 2012, visitantes chegaram procurando a palavra que deixaram na parede no ano anterior, mas dessa vez a parede não receberia a escrita direta. A proposta de 2012 – descrita no documento **R137** – consistia em convidar o visitante a escrever um *Miniconto* em um papel adesivo, de 7,5cm x 10cm, que também ficaria exposto apenas temporariamente.

Como incentivo e referência sobre o gênero textual, oferecia-se alguns minicontos impressos, mas na atividade em si, além de minicontos, foram escritos poemas, declarações, trechos de músicas, palavras do acervo e muitas assinaturas, como se aquele espaço fosse um grande livro de presença, com elogios, agradecimentos, sugestões e tudo que se possa imaginar.

Ao se perceber que essas duas atividades foram bem sucedidas – pois apesar de eventuais distorções da proposta, ambas alcançaram uma participação considerável do público – mais do que nunca, os profissionais do Núcleo se viram motivados a investir num projeto mais ambicioso: o de trazer essas vozes "aparentemente de fora" para "dentro da exposição".

Figura 48 – Parede do 2º andar do museu na intervenção *"Deixe sua palavra"*, durante a Virada Cultural em maio de 2011 (Foto: Arquivo NE-MLP).

Nesse sentido, entre 2013 e 2015, houve várias oficinas, visitas temáticas e outras atividades nas quais os participantes produziam algum tipo de registro. Isso acontecia tanto nas atividades internas (durante as visitas, por exemplo) quanto em eventos e ações externas. Entre elas, podemos citar as várias oficinas sobre a ***Linguagem dos Quadrinhos***, realizadas tanto com o público espontâneo, quanto com grupos escolares em parceria com o museu, como se vê nos documentos: **R91, R110, R201, R481** e entrevista E21, entre outras.

Figura 49 – Algumas imagens das oficinas sobre *A linguagem dos quadrinhos*
(Foto: Arquivo NE-MLP)

Na exposição em homenagem ao *Salão de Humor de Piracicaba*, foi inserido um monitor exclusivo para a exposição digital da produção do público nas oficinas de quadrinhos.

Depois disso, houve outras propostas com exposição dos trabalhos do público, inclusive com reflexões sobre o próprio museu – foi o caso da oficina ***Museu autor***, apresentada a seguir.

Como o esperado, na medida em que se apropriavam dos conteúdos acervo, os educadores passaram a ter mais segurança para consolidar a relação com o público. As propostas que incluíam algum tipo de coleta (palavras, frases, expressões) começaram a se multiplicar. E as intenções também passaram a abarcar cada vez mais a mobilização de outros aspectos simbólicos que permeiam a relação com o idioma.

Por isso, tanto as ações no saguão como as ações no espaço expositivo passaram a registrar com mais frequência as contribuições, mesmo que não houvesse uma conexão explícita com um item do acervo. Mais do que nunca, o papel do educador se afastava da postura conteudista ou de “guia” (no sentido de ensinar ou mostrar algo contido e referido explicitamente no acervo) para assumir um tom provocativo e fomentador de diálogo e reflexão:

> ***Pesquisadora:*** *Então, fazia diferença ver o museu com educador ou sem educador?*
> ***Educadora:*** *Muita diferença. Dependia muito de a gente conduzir, às vezes, pra trazer esses olhares; mesmo a questão dos totens, que de alguma maneira trazem essa ideia... trazem à vista palavras de origem africana e indígena que influenciaram nossa língua... ela não era muito problematizada no acervo. Dependia muito da nossa mediação para que as pessoas se dessem conta disso. Ficava mais no campo da curiosidade só, e acho que talvez as pessoas não se aprofundassem tanto lá dentro.*
> *[...]*
> *Acho que éramos* ***muito críticos*** *também, tinha uma criticidade bastante grande, acho que por isso que tínhamos conflitos inclusive, mas isso ajudava muito a gente a alinhar o discurso, a gente ter um discurso comum, porque a gente discutia muito tudo o que era colocado e isso acabava gerando um discurso único entre os educadores ou muito parecido.*
> ***Pesquisadora:*** *Qual que seria esse discurso, você tem aí uma ideia?*
> ***Educadora:*** *Acho que a coisa do preconceito linguístico, que era...* ***a gente sempre levantava algumas bandeiras, a coisa do preconceito linguístico a gente sempre trabalhava****. Acho que todos trabalhavam de alguma maneira, a coisa de mostrar também que todo mundo ali conhece português, essa coisa de* ***desvincular o português da gramática, essa ideia escolar de Língua Portuguesa****, acho que* ***tornar a Língua Portuguesa mais próxima****, acho que isso estava no discurso e na tentativa de trabalho de todos.*
> *(Entrevista E26 – vínculo de 2014 a 2016 – Letras/Ciências Sociais) [grifo nosso]*

6.4.18. Museu autor

A oficina ***Museu autor*** era um convite à experiência de curadoria, promovendo a montagem de miniexposições em caixas de acrílico (com objetos em miniatura). A edição realizada em maio de 2014 é descrita no relatório **R111:**

> *[...] Nesta oficina, os participantes, após a visita e discussão sobre assuntos relacionados ao Português Brasileiro, criavam pequenas vitrines com objetos que representassem a importância do idioma falado no Brasil e também da cultura brasileira. Assim que as vitrines estavam prontas, o grupo era estimulado a explicar suas percepções sobre a língua portuguesa usando como referência os objetos escolhidos. A troca de informações gerava um momento de reflexão entre os participantes que ampliavam as discussões sobre o assunto e possibilitava novas maneiras de perceber o acervo do museu. As visitas tinham uma hora e meia (1h30) de duração e aconteceram em virtude da Semana Nacional dos Museus. O resultado dessa atividade foi exposto no terceiro andar do museu como uma exposição coletiva com todas as vitrines criadas durante toda a semana.*
> *(**R111**)*

O documento acima não tinha identificação, mas no cruzamento das informações a mesma atividade foi comentada em uma das entrevistas (Entrevista E22) como “um marco”:

> ***Educadora:*** *[...] não que as outras dinâmicas não fossem interessantes, mas* ***me interessava mais saber o que a gente ia trazer do visitante e como a gente ia, de alguma forma, trabalhar com isso****. Já que a gente não tinha a possibilidade de incorporar, digamos assim, a participação do visitante na coleção, uma forma era através da nossa ação. Era a única forma. E o Museu Autor era um exercício de curadoria na verdade, de proposta ao público, então, eu lembro que a gente fez uma versão infantil, digamos assim, que tinha brinquedinhos, tinha dinossaurinhos, a gente encomendou umas caixinhas de acrílico para realmente montar uma coleçãozinha e teve a oficina que ele [o outro educador] fazia com adolescentes... em que aí era realmente escrever, era mais pela escrita, né! Acho que eu gostava disso, dessa* ***possibilidade de você discutir o porquê de um museu, quem faz museu, pra quê um museu, enfim, toda essa função do museu.*** *Achava que era uma função extremamente interessante e que a atividade podia ser lúdica também, porque ela podia envolver crianças, brinquedos e desenhos, que era uma coisa que não eram sempre o caso de nossas práticas encorajar, por exemplo, o desenho.*
> ***Pesquisadora:*** *Ah, legal! A coisa de ter outras linguagens, né...?*
> ***Educadora:*** *Exato!*
> *(Entrevista E22 – vínculo de 2012 a 2014 – Artes/Comunicação) [grifo nosso]*

Figura 50 – Imagens das oficinas *Museu Autor (2013) Museu Autorzinho (2014).*
(Foto: Arquivo NE-MLP)

No caso dessas oficinas, as caixas de acrílico com minicoleções e legendas criadas pelo público ficaram em exposição no *hall* do 3º andar por um período determinado, num

evento de maior visibilidade, pois não havia nesse andar a concorrência com outros estímulos visuais.

6.4.19. Ebó de palavras

Outras ações tinham um caráter mais performático e pontual. Citado anteriormente em nossa revisão bibliográfica, o **Ebó de palavras** (BISPO, 2014) foi uma das atividades criadas para refletir sobre o preconceito diante das palavras de origem iorubá, especialmente aquelas que têm alguma referência religiosa. Um exemplo é a própria palavra *ebó*, cujo sentido de *oferenda* costuma ser tomado como pejorativo por muitos brasileiros (Entrevistas E10 e E34) – e às vezes enfrentávamos essa situação até entre funcionários.

Nesta atividade, após uma visita temática contextualizando as referências culturais, os participantes iam para a sala de aula preparada com objetos que evocam tais palavras. Lá preparavam um prato de oferendas decorado com palavras escritas pelo público. Juntos, eles colocavam esse “Ebó de palavras” no espaço expositivo do Museu da Língua Portuguesa. De acordo com o educador responsável pela proposta, esse era um momento em que o próprio visitante se tornava um agente de interpretação para os demais, que não participaram da atividade (BISPO, 2014).

Figura 51 - Imagens das oficinas e intervenções *Ebó de palavras*, em 2014.
(Fotos: Arquivo MLP e arquivo pessoal)

Paralelamente, nessa época, as ações no saguão da Estação da Luz também estimulavam essa interação entre os participantes. As pessoas compartilhavam seus saberes e experiências sobre os mais diversos assuntos e houve até casos de agradecimento por essa oportunidade de se perceber ensinando algo, como comentaremos a seguir.

6.4. 20. Painéis no saguão

Especialmente em 2014, no saguão da Estação da Luz, foi realizada uma série de atividades com estrutura em comum: a montagem colaborativa de painéis formados por palavras e expressões em papel colorido, registradas e/ou comentadas por cidadãos que passavam por aquele espaço público. As pessoas, vindas de todas as partes do Brasil e do mundo – pois o bairro é repleto de imigrantes – estavam em sua rotina, a caminho do trabalho ou da escola, em horário de almoço... Enfim, a maioria nem sabia da existência do museu, mas se dispunha a conversar.

Em geral essas intervenções tinham duração de 4 horas distribuídas ao longo da semana (uma hora por dia de terça a sexta, no horário de almoço). Eventualmente, por algum motivo externo, esse esquema era modificado. A primeira, por exemplo, foi iniciada mais cedo porque houve cobertura da imprensa e, assim, acabou tendo uma duração maior. A última proposta de 2014 (*Palavra presente)* teve duração menor, devido ao acúmulo de demandas da semana prévia ao Natal, quando geralmente havia um recesso, com revezamento de educadores. O mais importante é registrar que essa rotina se consolidou nesse período e, depois disso, parte do público cotidiano da Estação já ficava à espera das próximas propostas.

Bolacha ou biscoito?

O primeiro painel tinha a intenção de sensibilizar as pessoas sobre as variações linguísticas a partir do léxico de cada região, por isso partiu-se da polêmica comum o eixo Rio-São Paulo para nomear determinado alimento. Com a pergunta escrita em um cartaz, as pessoas eram convidadas a responder o que era bolacha e o que era biscoito para elas. Na conversa breve, podiam registrar se conheciam alguma palavra que variava conforme a região. Muitos se empolgavam e listavam o léxico da terra natal. Consta no relatório **R82** a avaliação positiva da atividade, com destaques:

> *[...] entre os aspectos mais positivos dessa atividade estão: o fato de os participantes interagirem entre si e de perceberem* ***seus saberes sendo expostos e transmitidos imediatamente a outras pessoas*** *(não fica como uma "promessa" – acontece na hora!). [...]*
> *As pessoas permaneciam conosco mais ou menos por três minutos, porém outros participantes gostaram tanto da atividade que permaneciam por bastante tempo, como o caso do seu João, de Garanhuns – PE, que ficou por uns 30 minutos contando histórias pessoais, falando da sua região e observando o nosso mural de palavras coletadas, contribuindo com muitos outros vocábulos usados por ele e sua família. Outros desfrutaram ainda mais, e em muitos casos,* ***as pessoas voltavam no dia seguinte para compartilhar mais palavras e histórias e até "agradeciam" a oportunidade de contá-las.***
> ***(R82)***

De acordo com o mesmo documento (**R82**), foram 139 palavras coletadas em uma semana, além de algumas gravações (**R72**) com os comentários do público. Há nos relatórios indícios de que essa proposta já reafirmava uma sugestão anterior de um novo suporte digital no 2º andar do museu, uma espécie de painel eletrônico no qual o visitante poderia deixar uma palavra ou expressão regional.

Figura 52 – Algumas imagens da ação *Bolacha ou Biscoito?* (2014)
(Foto: Arquivo NE-MLP)

Marias, Amélias e Joanas

Como este era um espaço de intensa experimentação, na ação chamada ***Marias, Amélias e Joanas*** – referida nos documentos **R75** e **R81** – a interação consistia na leitura de algumas sentenças e na produção oral do público, que emitia sua opinião sobre haver ou não preconceito de gênero em cada um dos casos.

Para a leitura, além de frases soltas, havia a letra do samba "Ai, que saudades da *Amélia*", composto por Mario Lago e Ataulfo Alves em 1941. A proposta problematizava os versos que conferem à Amélia o atributo de "mulher de verdade". Após conversar

brevemente sobre a história daquela música[51] (SEVERIANO; MELLO, 1997) e sobre outras expressões – como, por exemplo, “isso é coisa de mulherzinha” –, o público era convidado a registrar sua apreciação acerca das frases. Para isso, foi feita uma escala com cores análogas ao semáforo de trânsito. Voto verde, significava que a pessoa não via preconceito na expressão; amarelo significava dúvida – não chegava a discordar, mas ficaria alerta para não usar de modo preconceituoso; e vermelho significava o reconhecimento de que a expressão subentendia algum preconceito e deveria ser evitada.

No documento **R581**, o comentário da educadora responsável pela proposta traz **indícios dos processos epilinguísticos** envolvidos nessas discussões breves e contextualizadas, de acordo com a vida de cada um e de como as ações na Estação eram uma experiência significativa também para o próprio educador, como pessoa.

Na declaração é possível inferir a necessidade de uma cautelosa negociação interna para viabilizar ações que tocassem temas mais polêmicos, como a questão de gênero. Mas, em geral, o foco na abertura à reflexão era o argumento irrefutável:

> *[...] fui surpreendida pela reação daqueles que participaram, não esperava a disposição em parar para pensar no que as expressões dizem. Lembro que* ***alguns se colocavam no lugar****,* ***outros perguntavam por que não existe um equivalente no masculino*** *e [havia]* ***aqueles que tentavam minimizar o peso do que é dito*** *nas expressões. Diferentemente do que foi questionado pela coordenação, a atividade seguiu conforme as duas últimas edições, sem contratempo. Acredito que um dos objetivos, ou se não o principal objetivo do trabalho educativo, é fazer quem participa da atividade ou visita o museu refletir sobre algo, mas, sobretudo se perguntar por que, e acredito mais uma vez que isso acontece quando questionamos sobre nossas ações.*
> *(R581) [grifo nosso]*

[51] SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem de. **A Canção no Tempo** — 85 Anos de Músicas Brasileiras, Volume 1: 1901-1957” São Paulo: Editora 34, 1997.

Figura 53 – Algumas imagens da ação no saguão *Marias, Amélias e Joanas* (2014).
(Foto: Arquivo NE-MLP)

No relatório geral da ação (**R81)**, há um registro de que cerca de 160 pessoas participaram na atividade, mas isso não quer dizer que todas tenham registrado opinião. A nota exposta na tabela dos votos justifica a diferença entre os números.

Tabela 25 – Expressões e placar da atividade Marias, Amélias e Joanas (Fragmento do R81)

Expressões	**(Positiva)**	**(Dúbia)**	**(Negativa)**	TOTAL
SER AMÉLIA	28	20*	49	97
ISSO É COISA DE MULHERZINHA	02	14	74	90
MUSA INSPIRADORA	59	16	06	81
MARIA-VAI-COM-AS-OUTRAS	09	15	63	87
POR TRÁS DE UM GRANDE HOMEM HÁ SEMPRE UMA GRANDE MULHER	47	17	28	92
UMA MULHER PREVENIDA VALE POR DUAS	69	11	12	92

*No dia 19, no amarelo de “ser Amélia” um rapaz pegou a caneta e marcou 4 votos em vez de um só. Houve momentos em que as pessoas apenas ouviam e saíam sem votar, e outros em que as pessoas votavam apenas em uma ou duas sentenças, sem tempo para pensar sobre as outras.

Algumas pessoas autorizavam a gravação de sua opinião (as gravações eram feitas somente para uso interno, para auxiliar na análise dos comentários), e entre as observações no mesmo relatório pode-se perceber que o público realmente se envolvia com a reflexão, como vemos em alguns comentários sobre a expressão “musa inspiradora”:

> *[...] Um senhor disse que há casos em que essa expressão "começa no verde e termina no vermelho" – por isso votou no vermelho.*
> *Outro homem, disse que "coloca no amarelo, porque quando um cara diz isso para uma mulher, é melhor ela ficar esperta!"*
> *Uma senhora colocou no amarelo por achar que "depende de quem fala", pois a percepção é diferente se a expressão vem do marido ou de um estranho. [...]*
> *(**R81**)*

Esses são exemplos de que os participantes se inteiravam das noções de contextualização e de manipulação dos recursos comunicativos sem que as educadoras precisassem entrar em referências metalinguísticas. Mais que isso, eles se apropriavam do espaço de escuta para, com base em sua própria análise crítica, compartilharem suas próprias produções, com chistes, trocadilhos, argumentos etc.

As demais ações daquele ano resultaram em coletas de expressões populares com algumas alterações na dinâmica. Destacamos as ações desse ano porque elas também se configuram como um período de adaptação e reconhecimento daquele público da Estação, como veremos na sequência.

"Panela velha é que faz comida boa"

O documento **R79** é um relatório breve, sem imagens, no qual consta que cerca de 350 pessoas participaram da ação ***"Panela velha..."*****,** escrevendo e comentando 312 filipetas, incluindo "um ditado escrito em chinês", (que não chegou a ser traduzido pelos educadores). Sobre essa interação, o relatório diz:

> *[...] Ao compartilhar ditados e variações, relações culturais e sociais eram expostas. As pessoas agradeciam, tiravam fotos com seus ditados, contavam histórias pessoais e, muitas vezes, brincavam de escrever trocadilhos com ditados que outras pessoas colocaram. [...]*
> *(R79)*

Note-se que, mesmo a proposta sendo subvertida pelo público com a escrita de outras estruturas textuais e até em outras línguas, a palavra era acolhida e validada, pois simbolicamente ela sinalizava a disposição ao diálogo e à experiência num campo que, para muitos, era inóspito: a língua portuguesa.

"Tá com você!"

Convém destacar a ação ***Tá com você!*** porque, além de a base interativa da proposta se dar também por meio escrita, há muitas informações no documento **R78** que dão a dimensão daquele tipo de trabalho. Consistia na coleta de expressões que de alguma forma tivessem relação com as brincadeiras da infância de cada pessoa. Nesse caso, conforme consta no documento**, não havia um enunciado detalhado dizendo o que fazer**, o que tornava mais **flexível a aproximação entre o público e os educadores:**

> *[...] Acontecia de alguém perguntar "O que é isso?" e respondíamos de várias formas. Para alguns eu disse que era um "despertador de memória", que funcionava de seguinte maneira: basta ler as palavras e suas memórias vão acordar... Um senhor disse sorrindo: "Olha! Está funcionando...!"*
> *Algumas pessoas, a partir da leitura daquelas palavras comentavam ou registravam a lembrança de outras coisas, principalmente de músicas. Foi o caso de Dona Emília, que ao ver a expressão pombinha branca, cantou para nós uma canção que ela ouvia no Rio Grande do Sul, mas que não dizia respeito ao universo infantil. [...] (R78)*

Como já foi dito, um ponto fundamental desse tipo de proposta era a receptividade à palavra do outro, que por sua vez gerava a reciprocidade. Foram registradas 225 expressões e, entre os cerca de 130 participantes, raramente alguém se debruçava espontaneamente sobre a forma da palavra. Porém, quando estimuladas pelo educador, acontecia de as pessoas olharem o painel e compartilhar intuitivamente suas percepções, sobre como funciona a criação de palavras novas nesse âmbito. Em geral, essas análises eram limitadas em "semelhanças" e "contrastes", mas havia algumas curiosidades também.

No mesmo documento citado acima, além do conjunto das palavras compartilhadas pelo público, há registros sobre alguns dos comentários das pessoas ao compartilhá-las:

> *[...] O senhor Norberto, por exemplo, comentou que em sua infância ele gostava de "rodar aro de bicicleta" com um gancho. Essa brincadeira, que para as pessoas de hoje pode parecer sem sentido, era uma experiência muito peculiar, pois, como ele disse entusiasmado: "fazia um barulhinho gostoso... dava gosto, sabe?!..."*
> *[...] havia quem apenas participasse lendo as expressões e comentando as expressões trazidas por outras pessoas. Mesmo assim, muitos deles, ao se despedir, agradeciam de maneira bastante significativa. Havia quem dissesse que ia tentar lembrar suas expressões e voltaria depois (e realmente voltava!) [...]*
> *[...] O senhor João que já havia participado de outras atividades, se mostrou mais do que à vontade não somente em comentar suas brincadeiras como em estimular o público ao redor para que todos participassem. Especialmente no caso dele (pernambucano) e de Maria Helena dos Anjos (paulistana) a diversão foi comparar*

> *os nomes regionais das brincadeiras, afinal, o que ele conhecia como "bodoque", para ela era "estilingue"; o que ele conhecia como "barra bandeira", ela registrou como "roba-bandeira"[sic]. E houve uma brincadeira que chamou a atenção de todos: o que ele chamou de "garrafão", ela conhecia como "rolinho de porrada[52]". [...] (R78)*

Esse tipo de registro leva-nos a pensar como a própria **atividade epilinguística é um processo de empoderamento simbólico e social**. Aparentemente, a segurança do repertório enraizado (cultural e afetivamente) motiva o sujeito a assumir o protagonismo até como mediador da atividade entre estranhos.

"Palavra presente"

O quarto painel daquele ano teve uma dinâmica diferente, pois durou apenas uma hora. Além disso, o foco da ação era estimular a **interação entre o público** e, de alguma forma, **alcançar pessoas que não estavam ali**. A proposta descrita no documento **R353** comenta a montagem de um painel inicial, em forma de árvore de Natal, composto por palavras em pequenos cartões:

> *[...] as pessoas serão convidadas a escolher um cartão (ou seja, uma palavra), e poderão levá-la, desde que no lugar registrem outra, que por sua vez ficará exposta na árvore para ser oferecida a alguém. A partir dessa dinâmica, montaremos um painel registrando "quem participou", "que palavra trouxe para a árvore", "que palavra levou" – e "a quem pretende dar essa palavra". O objetivo da atividade é* ***sensibilizar o público sobre como simples palavras são importantes no cotidiano e podem de alguma forma se revelar como um presente para alguém.***
> *(R353) [grifo nosso]*

[52] No documento R78 consta uma nota de rodapé com a descrição: "um jogo no qual uma pessoa do grupo fica limitada a um espaço riscado no chão com uma única saída e tem de conseguir escapar dele sem ser tocado por ninguém. Caso seja tocado, todos os membros do grupo 'batem' nessa pessoa e ela é 'condenada' a voltar ao espaço limite para tentar escapar novamente".

Figura 54 – Algumas das palavras do painel *Palavra presente* (2014).
(Foto: Arquivo NE-MLP)

Os relatórios compartilhados por educadoras que realizaram a atividade (**R73 e R77**) revelam que o forte componente afetivo da proposta desencadeou processos que transcendiam aquele momento. Em muitos sentidos a ação desdobrou-se em situações e experiências, no mínimo, comoventes.

Estávamos no meio do saguão, e entre conversas e pessoas, palavras e presentes, percebi ao nosso lado uma senhora que só observava afastada e com olhos misteriosos. Ela foi percebida por outros educadores que a abordaram para participar da nossa atividade, mas sem sucesso, a senhora continuava ali sem querer muita conversa, só olhar.

> *[...]*
> *Saiu então, não sei se da minha boca, ou do meu coração, a minha palavra favorita: Família. Nessa a negação não apareceu, pois ela me disse que também era a sua palavra favorita, mas era no passado, pois ela tinha acabado de perder suas duas filhas, assim, nenhuma palavra e nem mais nada no mundo poderia ser bonito de novo.*
> *Nessa hora não sei o que meus olhos disseram a ela, mas já cheios de lágrimas, perguntei se eu, então, poderia oferecer uma palavra da minha escolha para dar de presente a ela, ela sorriu pela primeira vez fazendo um sinal positivo com a cabeça. Peguei um papel e escrevi a palavra Esperança. Entreguei sem saber o que dizer com mais palavras. Ela leu o papel, começou a chorar, me abraçou e foi embora.*
> *(**R73**)*

> *[...] Para mim, cada vez se torna mais evidente a importância das ações na Estação. Através do contato com os transeuntes, com os moradores do entorno, ou até*

mesmo os trabalhadores (vendedores ambulantes, profissionais do sexo, flanelinhas), acontece a aproximação e apresentação do museu para essas pessoas, que em alguns casos, não sabem nem que existe esse espaço.
Um dos exemplos que aconteceu hoje foi que depois de um bate-papo, uma das profissionais do sexo que trabalha na Estação me perguntou o que havia dentro do museu, o que precisava apresentar para entrar, quanto custava e disse que ela tinha ficado curiosa para conhecer. Este é só um dos casos de como essas atividades aproximam a população e despertam sua curiosidade, sem contar como a experiência se reflete no dia e nas vidas dessas pessoas (e nas nossas vidas!) [...]
*(**R77**)*

O educador R. foi responsável por fotografar a ação e várias vezes passou pela experiência de ver pessoas que pegavam a palavra que a outra acabou de colocar. Quando contávamos quem colocou aquela palavra, podíamos conversar um pouco, e descobríamos histórias interessantes, como a da menina que queria levar a palavra para "pôr no seu quarto" ou do Sr. Edgar, que disse que a levaria na carteira como um amuleto (como se a palavra ganhada ali tivesse uma "energia especial"). Conhecemos histórias de amor, com direito a pedidos de casamento e até "segredinhos" do público. [...]
***Muitas** [pessoas] **se comprometeram a dar continuidade a ação com seus familiares e amigos**, e se sensibilizavam, pois sempre que possível enfatizávamos que um presente de Natal não precisa ser um objeto de consumo.*
*(**R521**) [grifo nosso]*

No relatório geral (**R521**) consta que cerca de 90 pessoas participaram desses 60 minutos de ação, mas somente cerca de 60 registraram suas palavras na lista, pois como se tratava de uma conversa muito breve, nem todos esperavam para escrever.

[...] Foram centenas de palavras trocadas, restando cerca de 250 delas no painel, pois havia quem pedisse para levar mais de uma palavra [deixando mais de uma também]. Além disso, vale lembrar que o painel começou com algumas palavras de estímulo colocadas pelos educadores, para que as pessoas "procurassem" aquela que queriam levar. Havia entre elas, palavras "negativas" como "ebola", "coitada" e nomes de pessoas como "Xuxa", "Jayson" e "Rita". Expressões como "forninho", "eita" e até palavras inventadas como "tataí" fizeram parte do painel. Sobre esta última, inventada pela educadora A., era curioso ver as especulações sobre o seu "suposto significado". Alguns diziam "é uma fruta, né" outros "é nome de cidade" e riam ao descobrir que não havia uma resposta e houve um que disse "então, tataí significa tataí". [...]
*(**R521**)*

Nesta experiência, relembramos o comentário de uma educadora (Entrevista E22) sobre a "naturalidade"/espontaneidade das reflexões do público. Especialmente nas hipóteses sobre a palavra *tataí*, marcas e estruturas linguísticas do campo da morfologia,

da toponímia e da semântica desabrochavam com base em referências trazidas pelo próprio público, com direito a “chave de ouro” – na qual a metalinguagem entra apenas como recurso estilístico –, a conclusão de que: “*então, tataí significa tataí*”.

6.4.21. Se conselho fosse bom...

Em 2015, houve outras propostas de intervenção no saguão com essa dinâmica de levar algo e deixar algo foi retomada, mas com algumas diferenças. Destacamos a ação “*Se conselho fosse bom...”* (**R189** e **R190**), na qual as pessoas sorteavam um conselho já escrito, colocado em uma caixa entre tantos outros. Elas conversavam sobre o texto que pegaram e poderiam levá-lo consigo, desde que deixassem um outro conselho para os próximos participantes.

Segundo os mesmos relatórios, nessa atividade as reações eram bastante variadas – em parte porque a própria máxima usada no título gerava a resistência por uma parte do público. Por outro lado, aqueles que se aproximaram tiveram um contato mais intenso, porque a noção de conselho, além de acionar um laço afetivo, sugeria um espaço para a escuta – da qual as pessoas andam tão carentes. A atitude do educador se convertia em acolhida respeitosa (inclusive ao discurso religioso, bastante intenso, como se nota em alguns excertos):

> *[...] O resultado foi de 83 conselhos compartilhados, entre eles alguns que deixaram muitas pessoas emocionadas. Um deles foi o "Viva a liberdade sem culpa" que, coincidentemente, foi retirado por um homem que havia acabado de sair de um regime semiaberto. O contato com o público passante da Estação rendeu boas histórias, como a de uma senhora que disse "Esse conselho foi Deus que me enviou. Foi a palavra Dele!" [...]*
> *(R190)*

> *[...] Alguns não gostavam de conselhos e seu conceito, falavam que se conselho fosse bom ninguém dava, vendia (completavam a nossa frase do painel e saíam sem dizer mais nada) [...]*
> *(R189)*

Embora essa atividade pareça estar centrada mais na psicologia do que na linguagem, lembramos que construir espaços de diálogo real tem sido um desafio árduo, dentro e fora da escola. A proposta de escuta leva-nos a pensar na máxima de que “toda violência nasce onde a palavra falha”. Sabe-se que a empatia e a generosidade diante da palavra de outrem são resultado de um processo longo e cada vez mais raro: a convivência

presencial. Estranho admitir, mas a atividade mostra que chegamos a um ponto no qual ter alguém disposto a ouvir é uma experiência de linguagem inusitada – e, às vezes, esse estranhamento abre caminho para a reflexão.

6.4.22. Emojis

Nesta etapa de nosso recorte, vemos que o processo de criação das atividades também se tornou mais abrangente. Entendemos que a organização do tempo para grupos de estudos e a dinâmica de produção de conteúdo para mídias sociais fortaleceram as parcerias interdisciplinares e ampliaram o leque de abordagens socioculturais, linguísticas e epilinguísticas, incorporando as atualidades com mais frequência.

No início de 2015, por exemplo, alguns veículos de comunicação noticiaram a polêmica[53] sobre o uso de *emoticons* e *emojis* (desenhos para comunicação icônica nas redes sociais) como prova em processos judiciais. Aproveitando o assunto em voga, foi realizada uma ação no saguão da Estação da Luz que, de acordo com o documento **R547**, consistia na problematização desse cruzamento entre a linguagem verbal e a não verbal, sobretudo em situações nas quais se busca a expressão da emoção ou em que é preciso reduzir a ambiguidade.

Cartões e cubos com diferentes emojis eram usados para desafiar os passantes a produzir textos e ler em voz alta o que era comunicado por meio de imagens. Inevitavelmente, as controvérsias vinham à tona. Ao estimular este tipo de produção textual em menor grau de formalidade, criava-se uma situação favorável ao diálogo.

Uma das perguntas colocadas para estimular a conversa era: *o que aconteceria se escrevêssemos apenas por meio de imagens?*

[53] A notícia de referência para a criação da atividade está disponível em: https://operamundi.uol.com.br/noticia/39389/justica-dos-eua-debate-se-emojis-e-emoticons-podem-ser-aceitos-como-prova-no-tribunal . Acesso em 06 jan. 2019.

Figura 55 – Algumas imagens da ação no saguão com *Emojis*, em 2015.
(Foto: Arquivo NE-MLP)

Nessa produção textual, as limitações dos códigos eram problematizadas, mas havia margem para argumentações e posicionamentos. O público manifestava diferentes opiniões, evidenciando-se no conjunto a importância de se desenvolver diversas estratégias comunicativas – bem como dominar os recursos necessários à boa argumentação para defender um ponto de vista. A reflexão sobre as relações entre língua, linguagem, cultura e tecnologia eram, portanto, uma consequência da experiência vivenciada.

6.4.23. Dicionário poético

O ***Dicionário poético*** foi uma proposta com ênfase na produção textual que motivou a grande participação de público (R173, R176, R192, Entrevistas E10, E25, E27, E34). Inspiradas no livro de Adriana Falcão, *Pequeno dicionário de palavras ao vento* (FALCÃO, 2003), as intervenções internas (no 2º andar do museu) e externas (no saguão da Estação da Luz) apresentavam ao público alguns verbetes poéticos impressos e convidavam as pessoas a criarem suas próprias definições a serem datilografadas.

A utilização de uma máquina de escrever já despertava a curiosidade nos mais jovens – e talvez alguma nostalgia nos mais velhos. As atividades por vezes se desdobravam em mediações que não faziam parte dos objetivos primeiros. Às vezes, um educador de apoio fazia uma breve mediação com base nos objetos ou referências que estavam na atividade. Exemplo: um pai, cujo filho estava em atividade, enquanto esperava, conversava com o educador de apoio e este aproveitava para desenvolver algo também com o pai. Com frequência, isso acontecia sem a preocupação de que essa mediação realizada em paralelo fosse registrada no número total de público atendido.

Vinham à tona histórias de vida e diálogos, sob o olhar concentrado de quem também estava por perto e participava apenas como ouvinte e leitor. Reconhecido o potencial da ferramenta, outras ações foram propostas com o mesmo formato. Uma delas, foi a intervenção ***Almoço de domingo*** (R546 e Entrevista E25), na qual as pessoas compartilhavam receitas e hábitos familiares e refletiam sobre a diversidade cultural. As histórias de vida e as relações humanas por trás das palavras eram uma experiência significativa para o público e para os educadores.

Figura 56 – *Dicionário poético*, no saguão da Estação e no hall do 2º andar do museu, em 2015. (Foto: Arquivo NE-MLP)

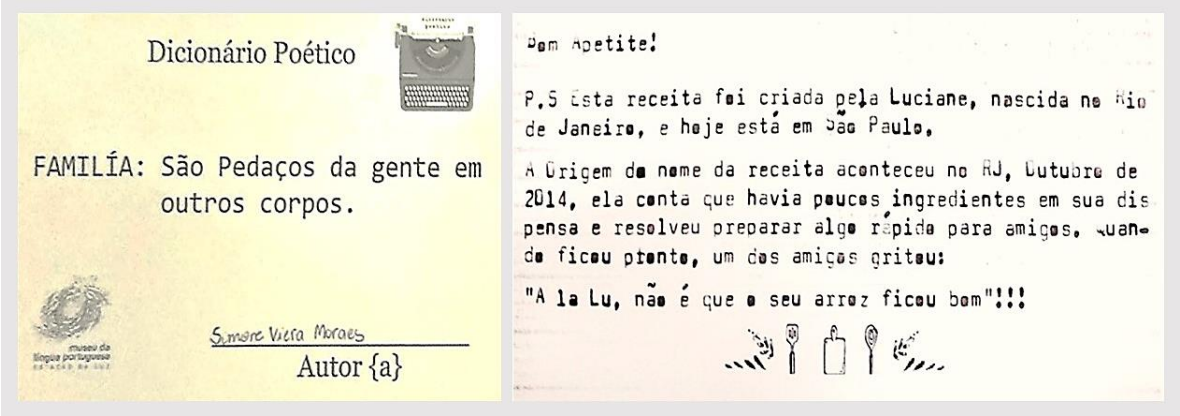


Figura 57 – Imagens de produções do público: À esquerda, verbete do *Dicionário poético* (por Simone Vieira Moraes) e, à direita, detalhe da receita “Arroz à La Lu”, contada pela participante Luciane de Oliveira da Silva (2015). (Foto: Arquivo NE-MLP)

Entre os textos datilografados, expusemos na figura 57, em detalhe, um *post scriptum* acrescentado pela participante à receita que ela registrou na atividade *Almoço de domingo*. Ao comentar espontaneamente a origem do nome de sua receita, a produção textual que, em cópia, era exposta aos demais participantes, além de ser ela mesma um registro de reflexão epilinguística, desencadeava outras análises. Afinal, o nome “Arroz a La Lu” [sic] não pressupõe a usual expressão “à moda de” e, sim, a interjeição de espanto

ou advertência “alá”, não reconhecida pela norma padrão, porém recorrente em várias partes do Brasil como o sentido de “Olha só!” ou “Olha lá!”.

6.4.24. Palavrachim

Nesses últimos meses antes do incêndio, houve uma aproximação entre os profissionais de vários setores do museu e tal movimento resultou em intervenções com o uso de suportes multimidiáticos. Esse era um anseio antigo, como se viu no documento **R333,** de 2010, que já propunha um suporte para interação do Núcleo Educativo com o público. Uma proposta foi a inserção temporária de um novo totem no espaço expositivo, mais precisamente no *hall* do 2º andar. Tratava-se do dispositivo intitulado ***Palavrachim*** – comentado na Entrevista E20. Nele, o visitante, a partir de uma lista, podia tocar na tela combinando letras, sílabas, sufixos e prefixos para criar seus próprios neologismos, compartilhando também o significado. Na apresentação da proposta, os educadores davam exemplos a partir de textos de Guimarães Rosa, como a palavra “enxadachim”[54], usada no conto “*Fatalidade*”, em que se percebe um processo de derivação, como em “espadachim”.

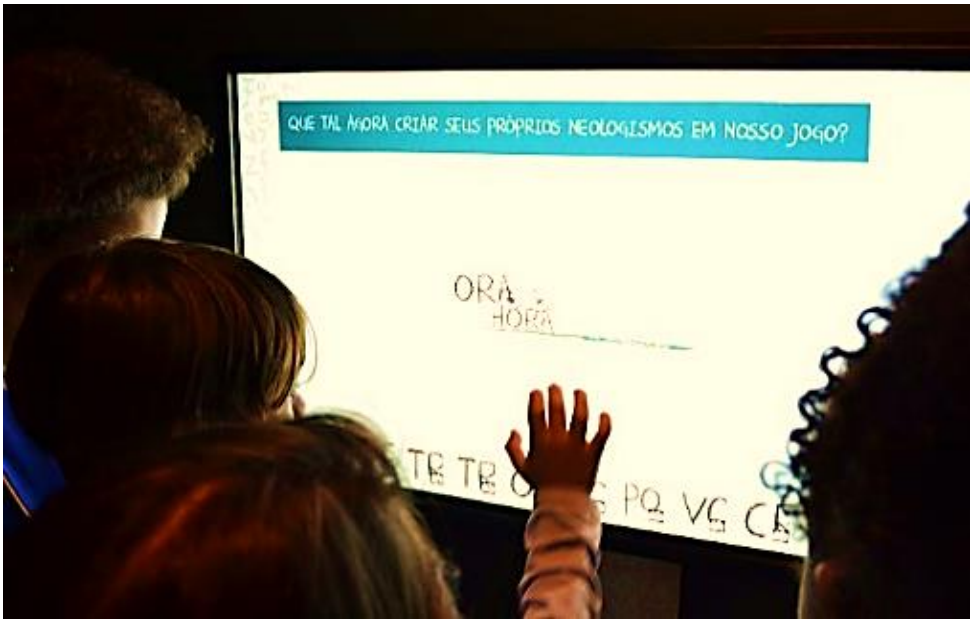


Figura 58 – *Palavrachim,* 2014. (Foto: Arquivo NE-MLP)

[54] GUIMARÃES ROSA, João. **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977: 51.

De acordo com o documento **R100**, cerca de 200 pessoas interagiram com o equipamento. No quadro a seguir, expomos uma breve amostra da produção do público que, embora não analisada, revela indícios de que a atividade exigia do visitante o domínio linguístico para conjugar em sua criação vários processos e estruturas (morfológicos, semânticos, sociais etc.).

Tabela 26 – Algumas das palavras criadas e comentadas pelo público na proposta *Palavrachim*

Palavra	**Significado**
Dester	Perder.
Alogrado	Não conseguido.
Auto-puteza	Quando seus próprios atos te irritam.
Boloreza	Que é bolorento.
Bratoanho	As bolhas de sabão no banho.
Bratoso	Comida gostosa do Brasil.
Brutanho	Pessoa bruta.
Desaloso	Desajeitado.
Desbrala	Sem ânimo.
Desgruta	Montanha, gruta pra fora.
Desmel	Mau humor, azedume.
Desputado	Deputado e déspota.
Floroso	Pessoa delicada.
Grutanho	Gruta que tem um tamanho grande.
Melonho	Cara grudento.
Mirabolorante	Ideia que já nasce estragada.
Paratrado	Atrapalhado.
Paratronho	Esquisito.
Preputado	Pessoa que fica sempre irritada sem motivo.
Putoso	Pessoa com muita raiva.
Serbom	Um bom conselho, sermão.
Seroramau	Uma hora ruim.
Tronho	Pessoa trouxa.
Trozonho	Sonho que traz algo.
Vizentes	Vizinhos videntes.
Volvinho	Voltar devagar.
Volvonho	Que voltou com vergonha.
Volvoso	Pessoa que volta cheia de pompa.

Convém registrar que, dentro de um ambiente museal (um espaço que costuma ser sacralizado para a maioria dos visitantes), o próprio processo de exibir o que criou torna-se um atrativo lúdico, ao propiciar ao sujeito uma experiência de valorização de si e de sua produção.

6.4.25. Com quantas línguas se faz uma literatura?

A aproximação com a equipe técnica também resultou na produção colaborativa de audiovisuais inseridos no espaço expositivo. Entre eles, destacamos a produção temática *Com quantas línguas se faz uma literatura?*[55] (CICHETTO, 2016), comentada em nossa revisão bibliográfica, é referida no documento R546. Consistia em uma mediação de leitura com base em uma projeção de trechos de obras de autores africanos e afro-brasileiros. Porém, em contraste com os filmes do acervo narrados por celebridades, para os textos dessa projeção optou-se por usar as vozes dos próprios educadores, de modo que o texto em si fosse o destaque. Retomando as palavras de Cichetto:

> A atividade/instalação era uma proposta de apresentação e evidenciação de autores de contextos ainda marginalizados tendo como um ponto de partida autores brasileiros já conhecidos e consagrados em livros didáticos de literatura e no chamado acervo [...]
> (CICHETTO, 2016: 14)

Em conversas com o público, repertórios eram compartilhados e textos eram disponibilizados para a leitura no local. Optamos por destacar esta atividade por suas primeiras edições terem aberto caminho para outras intervenções, nas quais a palavra do público também passou a ser projetada em produções audiovisuais neste mesmo espaço.

A figura 59 também serve de referência sobre a dinâmica de reutilização de materiais e suportes dentro do museu. Nesse caso, uma arquibancada utilizada na exposição “Futebol na ponta da língua” tornou-se a base para uma ação totalmente diferente. Havia educadores que levantavam discussões sobre teatro, organização social e outros assuntos a partir deste objeto utilitário que apenas compunha o ambiente.

[55] Essa atividade foi descrita no item de revisão da literatura. Neste momento, apenas retomamos o título para localizá-la na sequência temporal,

Figura 59 – *Com quantas línguas se faz uma literatura?* (novembro de 2015).

Também foram produzidos vídeos (**R174**) com o comentário, a voz e a imagem de funcionários e pessoas que circulavam diariamente pelas ruas da região do museu. Um desses vídeos foi feito a partir da ação no saguão ***São Paulo nas suas palavras*** (2015) – documento R523 –, na qual a coleta de mensagens do público serviu de base para a composição das imagens.

Figura 60 – Intervenção no 2º andar em homenagem ao Aniversário de São Paulo, *São Paulo nas suas palavras,* 2015. (Foto: Arquivo NE-MLP)

6.4.26. Fronteira não é barreira

De acordo com as Entrevistas E20 e E26, pouco antes do incêndio, houve outra intervenção com imagens no espaço expositivo, dessa vez inspirada na situação dos refugiados em todo o mundo. O nome desta atividade foi apresentado em duas versões. Na Entrevista E26, ela é chamada de *Fronteira não é barreira*, porém o arquivo institucional com a foto trazia o nome *nenhum ser humano é ilegal.* A proposta surgiu logo após a divulgação da foto de Alan Kurdi[56] – menino sírio encontrado morto em uma praia da Turquia.

No 2º andar do museu, um muro simbólico foi construído com cordões, deixando apenas uma pequena passagem para acesso à exposição de longa duração. Naquele

[56] A notícia veiculada em inúmeros jornais, em 03 de setembro de 2015, causou polêmica e comoção mundial sobre a situação dos milhões de refugiados. Entre eles, destacamos a abordagem dada pela **Folha de São Paulo**. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/09/1677028-foto-de-menino-refugiado-morto-na-praia-atrai-atencao-para-crise.shtml . Acesso em 08 jan. 2019.

espaço, os visitantes eram convidados a responder: “*Se você tivesse que sair de onde você mora às pressas (abandonando tudo), o que você levaria*?”

As respostas eram anotadas em papel e penduradas nos cordões. Além de refletirem sobre o título, os participantes acabavam por expor suas referências culturais, construindo coletivamente um espaço de escuta e valorização da alteridade.

Figura 61 – *Fronteira não é barreira*, 2015. (Foto: Arquivo NE-MLP)

Entramos, neste caso, em uma proposta que leva o visitante a experienciar mais pausadamente a sua leitura do mundo, das notícias e da própria vida. É possível dizer que a imaginação sociológica (MILLS, 1965: 9-32) era mobilizada para responder tal questão e mesmo aqueles que optavam por não responder, levariam consigo a experiência do autoquestionamento e da comparação das respostas e reações alheias.

CAPÍTULO 7 – NÚCLEO EDUCATIVO: análise das características das atividades

Neste capítulo, analisaremos se há elementos que possam ser considerados indícios de singularidades das práticas do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa. Para embasar nossa análise, registramos algumas considerações sobre as noções de atividade epilinguística, experiência, ludicidade e metacognição bem como sobre outros fatores que permeiam o trabalho educativo em museus e em outras instituições. Esta análise inclui: breves aproximações e contrastes com o trabalho dos professores de Língua Portuguesa; apontamentos sobre a relação entre linguagem e interação; e a observação de recursos materiais, estrutura, variedade, quantidade, regularidade e eixos temáticos, entre outros. Procuraremos demonstrar que os indícios de singularidade encontrados repousam mais sobre os objetivos do que nas estratégias (que muitas vezes resultam de adaptações e apropriações de dinâmicas provenientes de outros espaços).

Antes de iniciar a análise propriamente dita, registramos nosso reconhecimento da posição de que a metodologia qualitativa deve ser caracterizada pelo estudo em amplitude e profundidade, não cabendo a ela preocupações com generalização e quantificação (MARTINS, 2004: 295). Contudo, uma vez que entre nossos objetivos está a busca de indícios de singularidade, nosso processo de análise incluiu em alguns momentos a observação da proporcionalidade das recorrências (apenas dentro do recorte estabelecido, ou seja, 52 das centenas de atividades).

Baseamo-nos em declarações de 34 educadores, priorizando 11 deles – aqueles com pelo menos 4 anos de museu).

A confirmação das informações foi feita por meio do cruzamento entre as declarações em entrevistas, questionários e cerca de 80 documentos, estes, selecionados também entre as centenas disponíveis.

7.1. Multimodalidade

Todas as 52 atividades citadas nesta dissertação, talvez com raras exceções, têm o diálogo (interação oral) como força motriz do trabalho. Isso poderia significar o predomínio da linguagem verbal. Entretanto, além de a amostragem não contemplar todas as propostas

do museu, convém lembrar que pelo menos 7 (13,4%), entre as 52, são propostas voltadas para a linguagem não verbal ou abarcam uma linguagem híbrida. Nesse caso, estão os usos de recursos visuais como apoio (a *Fotografia* na visita ao prédio) e oficinas de cunho artístico-expressivo (*Pinhole*, *Pontos da Luz* e *Isogravura*). Ainda assim, todas elas também são atividades nas quais há interação dialógica e reflexão sobre um tema e eventualmente até uma produção escrita, mas a ênfase recai sobre a produção não verbal do visitante ou sobre a análise arquitetônica.

A nosso ver, dentro do contexto da dissertação, 21 atividades (40,4%) enfatizam a linguagem verbal, nesse caso, referimo-nos especificamente a atividades em que a experiência de **produção verbal precede o diálogo reflexivo/epilinguístico**. Isso acontece no *Telefone sem fio*, no jogo *Formal e Informal*, no jogo de *Entrelinhas* (entre outros).

Em **28 atividades** (53,8%) percebemos uma **combinação ativa e equilibrada entre linguagem verbal e não verbal**, ou seja, são atividades nas quais os recursos envolvidos conjugam alguma imagem ou experiência sensorial e a palavra falada ou escrita. O uso dos vários *cartões temáticos* e as oficinas *Museu autor*, *Linguagem dos Quadrinhos* e *O que conta minha história?* são exemplos desses casos.

A **produção escrita** (bem como qualquer registro do discurso do visitante) era um recurso raro até 2010, tornando-se mais recorrente após 2014.

Entendemos que nesses tópicos há constatações que atestam mudanças de fases nas práticas, mas não configuram necessariamente uma singularidade, pois são desdobramentos identificáveis em outros museus.

Por outro lado, sem dúvida, a multimodalidade é um fator relevante, principalmente porque a predominância da oralidade entra em confronto com o imaginário das pessoas sobre espaços institucionais dedicados à língua – ambientes onde a cultura grafocêntrica costuma influenciar a aprendizagem (MENDES, 2009).

Se a oralidade é um processo de interação menos artificial, e por isso, mais motivador que a escrita, essa predominância pode ser um elemento distintivo das atividades em contraste com instituições de educação formal. No entanto, quando o contraste se dá com outros espaços de educação não formal (como museus por exemplo), acreditamos que é a partir do referencial argumentativo (especialmente nos objetivos das propostas) que os indícios de singularidades das atividades do NE-MLP podem ser mais significativos, como veremos neste capítulo.

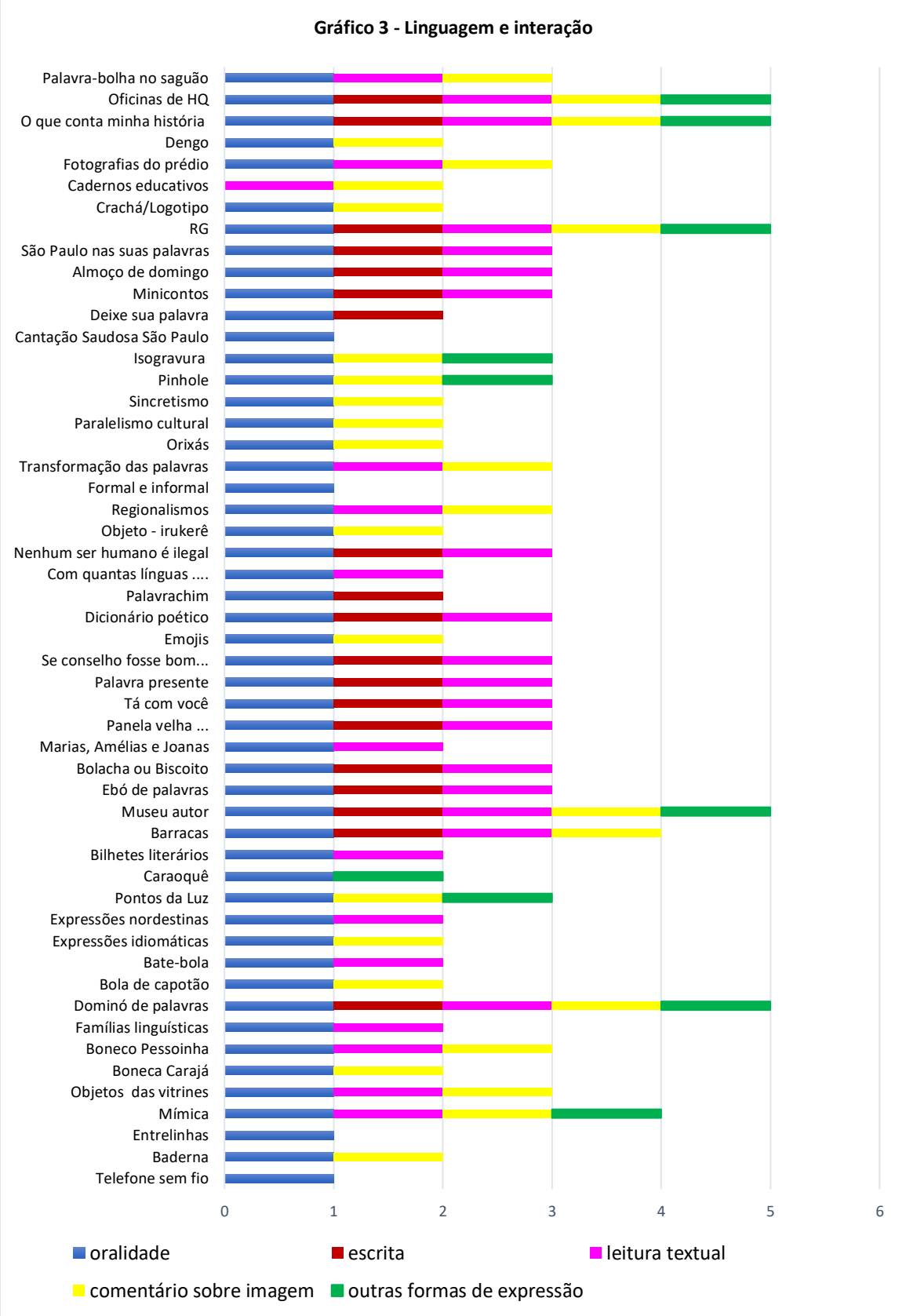


Gráfico 3 - Linguagem e interação
Palavra-bolha no saguão
Oficinas de HQ
O que conta minha história
Dengo
Fotografias do prédio
Cadernos educativos
Crachá/Logotipo
RG
São Paulo nas suas palavras
Almoço de domingo
Minicontos
Deixe sua palavra
Cantação Saudosa São Paulo
Isogravura
Pinhole
Sincretismo
Paralelismo cultural
Orixás
Transformação das palavras
Formal e informal
Regionalismos
Objeto - irukerê
Nenhum ser humano é ilegal
Com quantas línguas ....
Palavrachim
Dicionário poético
Emojis
Se conselho fosse bom...
Palavra presente
Tá com você
Panela velha ...
Marias, Amélias e Joanas
Bolacha ou Biscoito
Ebó de palavras
Museu autor
Barracas
Bilhetes literários
Caraoquê
Pontos da Luz
Expressões nordestinas
Expressões idiomáticas
Bate-bola
Bola de capotão
Dominó de palavras
Famílias linguísticas
Boneco Pessoinha
Boneca Carajá
Objetos das vitrines
Mímica
Entrelinhas
Baderna
Telefone sem fio
0
1
2
3
4
5
6
oralidade
escrita
leitura textual
comentário sobre imagem
outras formas de expressão

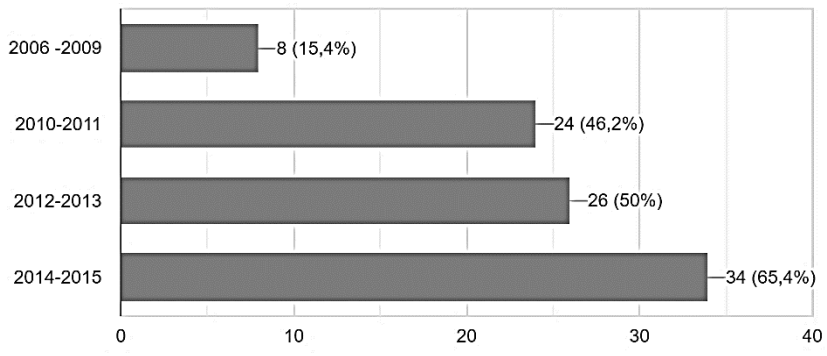
7.2. O uso regular, pontual ou contínuo

O conjunto de nossas leituras indica a continuidade de algumas atividades iniciadas em 2006 até 2015 – como o *Telefone sem fio* e o retrato de *Marieta Baderna.* Outras, como a *Mímica* e o jogo das *Famílias linguísticas*, foram utilizadas intensamente em momentos pontuais, mas depois, devido à saída dos educadores ou à chegada de alguma nova estratégia, esses recursos foram deixados de lado, não sendo reconhecidos por educadores das fases mais recentes.

Ao ponderar que o uso contínuo, ou pelo menos prolongado, pode implicar indícios para a caracterização das práticas, vimos a necessidade de observar a regularidade com que eram utilizadas.

As quantidades de atividades acumuladas em cada período, entre 2006 e 2015, confirmaram a nossa percepção inicial de que após a adaptação houve um momento de estabilização e produtividade colaborativa da equipe (2010-2011) e, depois (entre 2012 e 2013), um momento no qual o foco foi a expansão da experiência para além das visitas agendadas e para além das paredes do museu. Nesse momento os jogos e dinâmicas usados em visitas passaram a ser realizados com o público espontâneo e também no saguão da Estação da Luz. Nessa amostragem há indícios desses movimentos, inclusive ao se observar que o ritmo de crescimento das atividades se manteve praticamente igual nos dois períodos intermediários. O que mudou foi o espaço onde as ações eram realizadas.

Gráfico 4 - Distribuição da amostragem de atividades de destaque por período.



Notamos que as atividades que permanecem por mais tempo são aquelas que apresentam **menor complexidade** do ponto de vista material e **maior flexibilidade** no que se refere às variações no modo de aplicação.

Atividades centradas na interação oral (*Telefone sem fio, Entrelinhas, Formal-Informal, Regionalismos*) e outras cujo apoio material é mais conciso (*Expressões idiomáticas*, *Baderna*, e objetos em geral) prevaleceram ao longo dos anos.

Inferimos que esta imagem de simplicidade do suporte, além de estabelecer um contraste com o acervo digital, favorecia a **vontade** de participação espontânea. Como ressalta Del Nero (*Apud* SEMEGHINI-SIQUEIRA. 2011: 333), "a mente não é só o pensamento, mas também a emoção e a vontade – todos os três contracenando no grande palco da consciência". Semeghini-Siqueira reforça:

> [...] uma perspectiva abrangente dos processos de aprendizagem terá de levar em conta, além da interação com o outro, os três setores, ou seja, pensamento/cognição, emoção e vontade, que permeiam toda ação pedagógica [...] (SEMEGHINI-SIQUEIRA. 2011: 333)

Entendemos que este elemento é relevante para os processos interativos e comunicacionais em geral e educativos em particular, pois, como afirma Vygostky:

> Para entender a fala de outrem, não basta entender suas palavras – temos de compreender seu pensamento. [...] Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-cognitiva. O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções.
> (VYGOTSKY, 1987: 187-188)

7.3. Assuntos e procedimentos

O contato com educadores de várias épocas, como era de se esperar, trouxe à tona declarações que precisam ser compreendidas dentro de cada recorte temporal. Sobre esse aspecto, chamou nossa atenção o depoimento de dois educadores (da área de Letras). Um educador mais antigo, que entrou em 2006 (Entrevista E06) e outro que entrou no museu no início de 2015 (Entrevista E32):

> *[...] quando eu comecei, ela [coordenadora da época] me deu uma pasta com vários papéis, mostrando, falando de todas as coisas de quem produziu o Museu, todos os nomes, explicando cada espaço expositivo. Tinha um ou outro texto de referência*

sobre Educação, mas não era nem sobre Educação, ***era sobre Guia de Museu especificamente****, falando da coisa de atendimento ao público, então de... E do espaço expositivo,* ***não tinha nada sobre, sei lá, roteiro, atividade...***
[...] [no começo] eram ***apresentações muito rápidas*** *para que as pessoas conseguissem de fato ver uma parte do museu e num* ***primeiro momento tinha a urgência de... "Não, tem que mostrar tudo pra eles!"*** *Depois que foi caindo a ficha, a gente falou "Não, não precisa mostrar tudo, a gente pode mostrar uma parte, depois, se eles tiverem tempo, eles podem ficar no espaço expositivo por conta própria". E aí a gente ganha tempo para poder desenvolver uma conversa mais legal sobre um espaço, sei lá... sobre a Linha do Tempo, por exemplo, que é mais difícil de eles chegarem, porque já tem o "peso" de Linha do Tempo, história da Língua Portuguesa, não sei o quê... E nos computadores inevitavelmente eles iam, porque era computador – para boa parte das pessoas, era o mais atrativo. [...]*
mas foi mais ou menos sentindo mesmo como eram os grupos, o tempo deles, e o tempo nosso também... Porque às vezes não adiantava correr para mostrar todos os lugares, que a gente só estava literalmente fazendo o [papel de] "guia" mesmo, de "Olha, gente, à direita temos tal coisa, ao fundo, temos..."
(Entrevista E06 – vínculo de 2006 a 2013 – Letras) [grifo nosso]

[...] Para mim, ao longo da minha formação, foi ficando claro como o ***educador era uma figura importante para ir costurando o 'enredo' da história que cada visita queria contar****.*
[...]
Foi daí que elaborei o meu primeiro material educativo sobre ***variação linguística****.* ***O meu incômodo era que se falava muito de mudança linguística, em como as palavras mudavam ao longo do tempo*** *(nudum > nu****), mas não via ninguém relacionar a mudança linguística à variação linguística****. Então, montei um joguinho para mostrar aos visitantes que a língua muda (e mudou do latim vulgar para o português) porque ela vai variando de pouquinho em pouquinho e, dali a pouco, já virou outra coisa (muito > muinto). Dentro dessa mesma linha, elaborei outro jogo para trabalhar as variações linguísticas no Mapa de Falares.*
(Entrevista E32 – vínculo de 2015 a 2016 – Letras) [grifo nosso]

No caso da Entrevista E32, esse "incômodo" diante da falta de correlação entre a "variação linguística" e a "mudança linguística" nos parece um indício relevante de mudança, pois o próprio jogo *Telefone sem fio* – um dos primeiros e mais reconhecidos entre todos os educadores, com os primeiros usos declarados entre 2006 e 2007 – costumava ser usado justamente para sensibilizar sobre essa relação. Fica, nesse caso específico, a impressão de que ou essa é uma interpretação bastante subjetiva, ou conforme ocorriam as várias mudanças de pessoal e de abordagens, os discursos foram se afastando dos fios iniciais que conduziam essa atividade. Note-se que não apontamos isso como um problema, apenas como um indício de mudança na abordagem.

Por outro lado, o confronto do mesmo depoimento com o trecho da Entrevista E06 nos dá indícios de que a iniciativa de **criar jogos se tornou um processo inerente ao trabalho** naquele Núcleo Educativo desde os primeiros contatos. A própria percepção sobre "**cada visita como uma narrativa única, a ser costurada com cada visitante"** é uma postura que reflete consolidação das práticas mencionadas ao longo desta dissertação.

Para analisar o conjunto das atividades descritas, mapeamos temas e situações mais recorrentes, levando em conta a versatilidade de cada proposta. No quadro a seguir, percebemos que, em **geral, os aspectos da cultura popular, da diversidade e dos processos que envolvem a metacognição são os mais recorrentes**, possivelmente por esses fatores alçarem a linguagem como **componente identitário**.

Tabela 27 – Alguns tópicos que permeiam as 52 atividades descritas			
Lembramos que há atividades que poderiam ser realizadas de várias maneiras, enfatizando um ou outro tópico, por isso, neste quadro, **algumas foram lançadas em mais de uma categoria**. Exemplo: o *Dominó de palavras* podia ser feito com palavras do acervo para comentar a etimologia; podia incluir gírias e expressões regionais; podia ser feito com desenhos produzidos pelos participantes ou não; podia partir de paródias a referências poéticas ou literárias; entre outras possibilidades.			
Etimologia	11	21,1%	Atividades que se concentravam na apresentação da origem da palavra ou na dinâmica de transformação de uma palavra ao longo do tempo.
Diversidade social e cultural	33	63,4%	Atividades em que a ênfase recaía sobre o modo de ver o mundo em diferentes culturas e grupos sociais e sobre como a linguagem perpassa essas relações.
Variação linguística	26	50%	Atividades que de alguma forma traziam à reflexão o fato de que a língua pode variar dentro de seu próprio sistema em diferentes perspectivas (variação geográfica, social, cultural e histórica).
Literatura e afins	12	23%	Atividades em que o foco estava na fruição, na sensibilização sobre literatura ou na expressão poética.
Cultura popular	44	84,6%	Atividades nas quais o repertório do participante e sua fala cotidiana eram colocados como disparadores da reflexão.
Transposição de linguagem	07	13,4%	Atividades em que o público precisava expressar ou comunicar algo em linguagem não verbal ou fazia uso de uma linguagem híbrida (verbo-visual, como nos quadrinhos e nas vitrines do Museu Autor, por exemplo).
Metacognição	45	86,5%	Atividades cujo processo implicava um momento em que o participante reconhecia explicitamente seus próprios saberes linguísticos e culturais, manifestando-os e/ou comentando suas impressões sobre um tema e, a partir disso, a atividade tinha andamento. Nesta contagem restringimo-nos a atividades em que o participante se voltava mais explicitamente para seu próprio processo de conhecimento por meio da linguagem verbal.

7.4. O convite à reflexão

As propostas do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa costumavam ser marcadas pela criação de situações lúdicas e pelo convite à reflexão. A ideia central era tratar a língua como um “objeto cultural” – ou seja, como “fonte primária de conhecimento”

(HORTA, 1999:12-15). Assim, levando em conta a metodologia de Educação Patrimonial que, nas palavras de Horta, “nos leva a formular hipóteses sobre os objetos e fenômenos observados”, vemos que no caso das atividades do MLP, quase sempre, esses processos e objetivos eram permeados por produções linguísticas e/ou epilinguísticas que tinham no diálogo (e consequentemente na interpretação e na produção textual oral) a sua base de interação.

Ao observarmos os questionários – especialmente os itens 10 e 11 que continham respostas dissertativas sobre as características do trabalho e da relação do público com a temática língua no MLP – foi possível perceber uma relativa unidade em torno de alguns fatores. Entre eles, **a valorização dos saberes do público e a ênfase na relação entre língua, diversidade cultural e identidade**. Para dar uma ideia da densidade das declarações, destacamos no quadro abaixo somente as respostas dos educadores com pelo menos 4 anos[57] de museu.

Tabela 28 – Seleção de respostas aos itens 10 e 11 do questionário [grifo nosso]

Educador(a) Período Área de formação	**10. Quais as principais características do trabalho sobre a língua portuguesa naquele ambiente?**	**11. Quais suas percepções sobre a relação do público com o tema língua portuguesa a partir da realização do seu trabalho?**
E01 2006-2017 Artes	*Incrível! Principalmente pelo trabalho desenvolvido pelos educadores e pelas exposições temporárias que aproximavam o público de escritores como Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Machado de Assis e Fernando Pessoa.*	*Em sua maioria a relação foi positiva e **enriquecedora tanto para o público atendido quanto para mim.***
E03 2006-2016 Geografia	*O trabalho consistia em aproximar os visitantes através de forma lúdica a história e constituição da Língua Portuguesa, e demonstrar as diferentes culturas que contribuíram para a formação e enriquecimento da Língua Portuguesa no Brasil. Demonstrando a diversidade cultural e linguística como patrimônio imaterial de toda a comunidade de Língua Portuguesa. Criando um elo cultural dentro desta comunidade que abrange as diversas sociedades, com histórias tão diferentes. A Língua Portuguesa como identidade comum das diversas culturas que a constituem.*	*O público entrava em contato com realidades sobre as quais não sabiam ou eram ignoradas até então. O trabalho feito no Museu, através do Educativo e das exposições ampliava a percepção de mundo, de realidade e demonstrava a carga cultural, histórica e geográfica pertencente ao próprio visitante. **Era uma forma de despertar e valorizar a bagagem e a história do próprio visitante**. Além de haver, no decorrer das visitas **um intercâmbio de conhecimento não somente no sentido educador-público mas também no sentido público-educador.***
E04 2006-2016 Ciências Sociais/Políticas	*A minha abordagem, que era próxima a de outros educadores, pautava-se em identificar quais palavras foram absorvidas pela Língua Portuguesa, o que essas palavras representam? Falavam de quais relações? O que nomeavam? Sobre a tradução e a não tradução no uso de*	*Ficava para o público a curiosidade em conhecer mais sobre aspectos da etimologia, variação linguística e influências que marcam a forma de falarmos o português no Brasil, não posso deixar de dizer o certo orgulho que o acervo despertava em seu público, em especial, quando referendado nas expressões*

[57] O conjunto com as demais respostas aos itens 10 e 11 estão no Anexo 5.

	algumas palavras. Também pedia para observarem as diferenças de sonoridade das palavras em português e em relação a língua de origem, contava algumas histórias que envolviam as palavras: Babá, Cafuné, Banguela, Brucutu, Baderna, etc. Essa mediação era realizada na instalação "Palavras Cruzadas". *Na instalação "Beco das Palavras" o brincar de formar palavras com sufixos e prefixos que flutuavam sobre uma mesa digital tinha como proposta a descoberta da etimologia. Para essa experiência, preparava o grupo a pensar nas* ***mudanças de significado de algumas palavras como tarado, capeta, maluco****.* *Elaborei um jogo com outro educador sobre a relação entre imagem, palavra e significado na origem, a finalidade era criar essas relações assim como, de certa forma, o Beco de Palavras propunha. Ao realizarmos este jogo antes ou após a entrada no "Beco" estávamos também inspirando professores a realizarem em sala de aula, assim como o jogo de neologismos, uma forma de introduzirem novas abordagens no estudo dos aspectos formais da língua portuguesa. O jogo "Mudança das Palavras" também contribuía no diálogo com os integrantes dos grupos que recebíamos.* *Na instalação dos Mapa dos Falares, ressaltava os falares no Brasil de modo a* ***valorizar a musicalidade distinta de uma região a outra do país****, na "Grande Galeria", os vídeos contribuíam a ampliar essa percepção sobre as relações entre língua e cultura (modos de pensar, falar e ser).* *Os jogos expressões populares e regionalismos acompanhavam-me nestas abordagens sobre a variação linguística e aspectos culturais.*	*regionais ou gírias.* ***A sensação de saírem acolhidos mais do que acolherem o museu.***
E05 ***2007-2016*** ***Letras***	*Enriquecedor e educativo como princípio. Por vezes o contato com o ego de outros educadores tornava o ambiente pesado e desgastante.*	***Mudança de paradigmas****. A simples percepção da existência de possibilidades comunicativas e da* ***não taxação de certo e errado deixava o público mais à vontade para refletir sobre as nuances da língua****; abordando questões identitárias e históricas o* ***público se envolvia de forma mais consistente*** *nas ações e propostas.*
E06 ***2006-2013*** ***Letras***	*Variava de acordo com o educador, mas em geral, lembro que a* ***maioria*** *dos educadores abordava a temática da* ***diversidade linguística****, tema presente em todo o Museu, enquanto* ***outros abordavam a língua como identidade****.* ***Era comum usar referências trazidas pelos visitantes****, como sotaques, gírias,*	*Também era bem variada. Alguns dos visitantes se reconheciam como parte da história do idioma, enquanto outros sentiam que "não sabiam nem falar direito" e, consequentemente, viam o idioma como "coisa de gente culta" ou "estudada", como era comum ouvirmos. O público também era*

	elementos da cultura em geral e da literatura, além de objetos e pontos específicos da exposição.	*bem variado, tanto pela formação quanto pela origem e classe socioeconômica.*
E07 ***2009-2016*** ***Artes***	*Abordagens acerca da variedade linguística. Diversidade cultural e étnica.* ***A língua do dia a dia de uma maneira lúdica e atraente.***	*No bate papo com o educador, o público tinha* ***direcionamentos que o levavam a perceber a língua muito além da gramática. A pensar na cultura e nos hábitos dos brasileiros reconhecendo neles a própria língua****.*
E09 ***2009-2015*** ***História***	*O discurso e formação dos educadores sempre deu muita* ***relevância à língua falada e suas transformações****. Claro que devido ao caráter eclético do grupo, as formações influenciavam bastante nas visitas, porém todos os educadores tinham formação pautada na fala e ressignificavam essa formação durante as visitas.*	*Acredito que os grupos e grande parte público espontâneo* ***chegavam no museu com uma visão gramatica****l de língua e* ***se surpreendiam*** *com a abordagem que a mediação fazia, valorizando a* ***fala e os saberes regionais****.* *Nesse ponto, acredito que o museu ajudou os* ***visitantes a se sentirem mais pertencentes*** *do[sic] debate e do espaço, pois a língua era trabalhada pelo educativo enquanto dinâmica e transformada por cada um dos seus falantes, isso trazia leveza para visita.*
E10 ***2009-2015*** ***Filosofia***	*Potente. Por ser um espaço não formal e, por via de educadores com formações e visões diversas, o trabalho sobre língua portuguesa incorporava uma dimensão* ***não apenas linguística, mas também, cultural e humana****, sobretudo, aos professores.*	*De modo geral,* ***descobertas****. Percebia muitas vezes que estava dialogando sobre algo novo ou despercebido no cotidiano das pessoas que participavam.*
E11 ***2007-2013*** ***Letras***	*O trabalho desenvolvido trazia o tema de maneira* ***lúdica****, mas com uma* ***reflexão resultante dessa interação***	*O público no geral,* ***saía com uma visão diferente do tema****.* ***Ou pelo menos refletindo*** *sobre questões que anteriormente pareciam não questionadas.*
E14 ***2007-2011*** ***Letras***	*Um trabalho completo na medida que possuía um acervo rico de significados linguísticos e referências literárias que davam embasamento a qualquer tipo de conteúdo que eu quisesse trabalhar na monitoria. Poderia ser trabalhado desde uma simples contação de histórias até um sistemático quadro de famílias linguísticas.*	*O que realmente era muito importante era a utilização da língua materna como instrumento de contextualização do falante, sua importância, e sua percepção perante alguns desafios lançados pelo educador. Dessa forma conseguia atingir o objetivo de* ***perceber que a língua faz parte do cotidiano das pessoas, que elas podem construir e desconstruir sua própria língua.***
E16 ***2007-2011*** ***História***	***Trabalhar com o conhecimento do público sobre o idioma****. Partir do* ***português falado.*** *Revelar* ***características do português brasileiro. Valorizar a língua de cada um, seus sotaques e gírias.*** *Além de contextualizá-la na literatura.*	*Reconhecimento.* *Em sua maioria, o público chegava com a ideia de aulas de português, que iriam encontrar livros de gramática.* *A interação proporcionava um* ***reconhecimento e um novo valor enquanto falante da língua portuguesa****.*

Somente nessa seleção já é possível encontrar alguns indícios para a caracterização geral: o reconhecimento da distância simbólica entre o visitante e esse tipo de instituição cultural; a insegurança linguística do público (entre outros desafios colocados); a ludicidade como recurso recorrente; a ênfase na língua como fator identitário

marcado pela diversidade cultural; a valorização da língua falada e a validação das referências trazidas pelo público como base para a interação.

No entanto, no contraste com as entrevistas, a temática língua portuguesa nem sempre aparece como um elemento explícito para o participante da atividade e notamos que, em alguns casos, acontecia de não ser perceptível nem para o educador vindo de outra área de formação (Entrevistas E10, E20, E25, E34). Havia situações em que o educador reconhecia "driblar" o aspecto linguístico, apoiando-se somente na cultura (Entrevistas E10 e E20, entre outras).

Paralelamente, também chamou nossa atenção a frequência com que os educadores se referiam positivamente à noção de "provocação" (da reflexão) como um recurso (E02, E04, E05, E10 E21, E23, E26, E32). Para exemplificar, partiremos de um comentário de educador sobre sua interação com os visitantes:

> ***Pesquisadora:*** *[...] a sua visita na época de 2009, você lembra como era a visita? Que tipo de atividade você fazia?*
> ***Educador:*** *Não tinha atividade, era mais fala ou então eram provocações através da fala, perguntas e... Perguntas que às vezes não tinham respostas, então deixava o público meio que pensando e... "Tá! Você fez uma pergunta, mas eu não sei te responder essa pergunta". E essa era a intenção mesmo, né...?* ***Fazer com que as pessoas ficassem impactadas com aquilo que elas achavam que sabiam, mas na hora de responder não sabiam, ou não sabiam colocar em palavras..****. E não só com relação à Língua, mas com relação a preconceito, a saberes populares, a coisas que são pré-concebidas quando você é criança na sua família, questões religiosas [...]*
> *(Entrevista E05 – vínculo de 2007 a 2016 - Letras) [grifo nosso]*

Ainda que essa estratégia não seja nenhuma novidade para o trabalho dos educadores em geral – afinal, é comum que os professores recorram a ela para despertar a atenção do aluno sobre qualquer assunto em aula –, parece-nos que há aí algo que merece alguma atenção, porque essa "ausência de resposta" é acolhida como uma postura ativa do participante e, portanto, um fator positivo.

Sabe-se que nas situações de ensino e aprendizagem, bem como no ato de leitura em geral, há processos que são conscientes e outros que não são conscientes; e que o grau de compreensão de um enunciado relaciona-se com os limites de repertório de cada sujeito, como aponta Semeghini-Siqueira (2006: 184-185). Parece-nos que em várias atividades é nesse campo nebuloso da **percepção sobre os limites do saber consciente** que a maioria das atividades se concentrava.

Pensemos na argumentação de Mário Perini (2001) ao comentar os porquês de serem “raras” as pessoas que “se atrevem a dizer que conhecem a língua”, a maioria tendo a convicção de que falam “de qualquer jeito, sem regras definidas”:

> [...] primeiro, o fato de que falamos com uma facilidade muito grande, de certo modo sem pensar (pelo menos, sem pensar na forma do que vamos dizer), e estamos acostumados a associar conhecimento a uma reflexão consciente, laboriosa e por vezes, dolorosa. Segundo o ensino escolar nos inculcou, durante longos anos, a ideia de que não conhecemos a nossa língua; repetidos fracassos em redações, exercícios e provas não fizeram nada para diminuir esse complexo [...]
> (PERINI, 2001:11)

Semeghini-Siqueira (2006) oferece-nos um complemento significativo a esse raciocínio, mostrando como o mau uso das estratégias metacognitivas podem minar a própria motivação do sujeito diante da busca de conhecimento.

> Em uma primeira leitura de um texto, por exemplo, ao perceber palavras desconhecidas o leitor proficiente não se detém. Ele as ignora. Essas palavras não interferem na velocidade da leitura. Para ele o contexto deve suprir a ausência de um ou outro elemento. Em um momento oportuno, se houver necessidade, esse leitor toma a decisão de consultar o dicionário.
> Se esse leitor eficiente age desta forma, por que, no ensino fundamental, recorre-se a “estratégia” de destacar as palavras desconhecida antes da leitura do texto? É preciso observar que esta prática enfatiza a “falta de conhecimento” do leitor, mostrando de imediato, que ele está diante de uma tarefa difícil, desestimulante.
> (Semeghini-Siqueira, 2006: 189)

Perini (2001) e Semeghini-Siqueira (2006), como Polanyi (1993), destacam a importância de se valorizar **a dimensão tácita do conhecimento** – aquela raramente verbalizável, construída ao longo da experiência de vida. Durante muitos anos foi justamente essa a dimensão renegada nas aulas de Língua Portuguesa, como se percebe pela insegurança dos falantes sobre sua língua materna. Tais referências assumiram maior relevância em nossa análise, quando vimos a definição de Flavell (1979) para conhecimento metacognitivo, comentada por Ribeiro (2003: 111):

> O conhecimento metacognitivo é definido como o conhecimento **ou crença que o aprendiz possui sobre si próprio**, sobre os fatores ou variáveis da pessoa, da tarefa, e da estratégia **e sobre o modo como afetam o resultado dos procedimentos cognitivos**.
> (FLAVELL apud RIBEIRO, 2003: 111)

Em nossa leitura sobre a seleção das atividades realizadas pelo Núcleo Educativo do MLP, entendemos que devido a experiências de vida (de preconceito e insegurança

linguística) recorrentes entre os participantes, nas atividades em geral, os processos metacognitivos (que abarcam as produções linguísticas e epilinguísticas) costumavam ser mais estimulados do que os cognitivos. Prova disso, é que a reversão do valor negativo que o sujeito visitante atribuía a seus saberes internalizados era sempre comemorada como sinônimo de uma atividade bem-sucedida, enquanto a apreensão de uma informação contida no acervo, nem sempre. É o que se percebe nos comentários:

> *[...] Os educadores, o que eles tinham em comum? Eu acho que essa experiência com a língua... o que tinha em comum nessa experiência com a língua era a valorização. A valorização de como se fala, as variações, o regionalismo que era o nosso jogo predileto, nas expressões populares e tal. Eu acho que era parte por... Talvez fosse a nossa grande liga, era pensar a língua* ***tendo esse pressuposto que é importante valorizar a forma como as pessoas falam****.*
> *(Entrevista E04 – vínculo de 2006 a 2016 – Ciências Sociais)*
> *[grifo nosso]*

> *[...] Quando a gente chegava e não lia quem era o autor, quando todo mundo chegava sem citar o nome de ninguém,* ***falando de coisas que as pessoas iriam entender****, pegando ganchos* ***do que elas traziam*** *também,* ***para que elas se sentissem fazendo parte da conversa****, então, esse tipo de coisa na minha cabeça ficou muito marcante. Acho que me ajudou a ser a professora que eu sou hoje.*
> *(Entrevista E07 – Vínculo de 2009 a 2016 – Artes) [grifo nosso]*

Certamente essa postura de enunciação em relação aos conteúdos do acervo dialoga com a noção de discurso didático apontada por Nunes (NUNES, 2013: 206) – no sentido de que acaba por apagar mecanismos geralmente mostrados no discurso de divulgação científica –, e o faz justamente porque esse processo também revela o forte apelo afetivo das ações. Nesse caso, considerações sobre a metacognição inerente às atividades epilinguísticas.

7.5. A metacognição nas atividades epilinguísticas

Pensando nesse tipo de situação, começamos a refletir sobre o quanto as tênues fronteiras entre os processos de “saber algo” e os processos de “saber que sabe algo” também se imbricam nas atividades reflexivas em geral e especialmente nas atividades linguísticas e epilinguísticas.

Antes de entrarmos nessa reflexão, frisamos que ao abordar o processo metacognitivo, não estamos nos referindo à metalinguagem (empregada para se referir à própria linguagem verbal ou não verbal). Concordamos com Bagno (2015: 207, 224)

quando diz que ela “tem seu lugar de relevância”, porém costuma ser distorcidamente mostrada na tradição escolar “como um conjunto de conclusões definitivas”. O autor, ao corroborar a posição de Franchi sobre as operações epilinguísticas sem ênfase em terminologias metalinguísticas, comenta:

> As **atividades epilinguísticas são intuitivas, espontâneas, praticadas o tempo todo por qualquer falante de uma língua** quando se detém para refletir sobre o significado das palavras, o sentido que elas adquirem em dada situação, a intenção de seu interlocutor ao empregar determinados termos e não outros, determinadas formas de argumentar e não outras etc. [...]
> É perfeitamente possível, por meio da reflexão epilinguística, levar um aprendiz a conhecer e a usar com eficiência comunicativa, beleza e criatividade todos os recursos que a língua lhe oferece. E isso pode ser feito “sem dar nome aos bois” como escreveu Franchi.
> (BAGNO, 2015: 214-215) [grifo nosso]

Paralelamente, apoiamo-nos na pesquisa de Célia Ribeiro (RIBEIRO: 2003:109-116) – sobre a metacognição[58] como um apoio ao processo de aprendizagem – para analisar algumas estratégias recorrentes nas atividades do NE-MLP apresentadas nesta dissertação.

A autora refere-se ao texto de Brown (1987) para iniciar sua reflexão considerando por um lado “a dificuldade em estabelecer a distinção entre o que é meta e o que é cognitivo” e, por outro, “alguma confusão” devido à “utilização de um termo singular para um problema multifacetado” (RIBEIRO, 2003: 110). O conjunto das atividades do NE-MLP pode ser representado nessa imagem, tantas são as possibilidades, tão infinitas quanto as variações dos recursos linguísticos.

Com base nas colocações de Ribeiro:

> A metacognição diz respeito, entre outras coisas, **ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos.**
> [...] no domínio educacional encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário – controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos

[58] Etimologicamente, a palavra metacognição significa “para além da cognição”, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece (RIBEIRO, 2003: 109).

> processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações).
> (RIBEIRO, 2003: 110) [grifo nosso]

Voltando-nos à especificidade de nossa pesquisa e pensando na aparente superficialidade das atividades de curtíssima duração, reconhecemos uma grande colaboração das observações dessa autora – embora voltadas para o aproveitamento em contexto escolar – para compreender em que esferas o trabalho do NE-MLP realmente atuava.

Mesmo o caráter instrumental de alguns recursos, quando observados sob a perspectiva dos processos metacognitivos, assumem um objetivo mais bem definido. O depoimento de um educador pode servir de referência:

> *[...] usar objetos, usar imagens, as brincadeiras, as dinâmicas que a gente tinha, me fazia mostrar, materializar para o público aquilo que eu estava falando. Então, eu conseguia através deles dizer* ***"Eu falei isso!"*** *, então aqui* ***"É isso que eu acabei de dizer"*** *ou então* ***"Você viu isso!"****, "Isso é tal coisa", "****então, vamos entender o que acabou de acontecer"****, é como se você* ***materializasse uma coisa que não pudesse ser vista.***
> *(Entrevista E05 – vínculo de 2007 a 2016) [grifo nosso]*

Nesse depoimento também, inferimos que mais do que afirmar o conteúdo, as dinâmicas e jogos visavam propiciar uma experiência que para o participante nem sempre era comunicável. A fala do educador entra, então, como um apoio para o reconhecimento do processo vivenciado e do saber construído nesse processo.

Também com essa intenção, algumas atividades continham na enunciação um elemento de estranhamento mais intenso – que nesta dissertação chamaremos de *estrutura enigmática*, por se mostrar hermética o suficiente para que o sujeito visitante se motivasse a buscar uma solução ou pelo menos ficasse curioso com a proposta. Essa estrutura encontra alguma aproximação com a dinâmica dos jogos de senha, comentados por Macedo (1997:51-92). Entramos, nesse caso, no que Ribeiro aponta como *objetivo metacognitivo* (RIBEIRO, 2003: 111-112) – referindo-se aos "objetivos implícitos ou explícitos que impulsionam e mantêm o empreendimento cognitivo". Em outras palavras, a motivação para a descoberta do conteúdo cognitivo (informação), não é necessariamente

a informação em si, mas a percepção (ou a antecipação da percepção) sobre si como o sujeito descobre.

No caso dos jogos de senha, Macedo (1997: 52) localiza nesse processo a noção piagetiana de *assimilação funcional*, como nossa dependência intrínseca de algo que em algum nível encontra-se fora de nós e que está na base do próprio desafio de comunicação, ou seja, "da necessidade de interagir do ser humano, graças à qual ele incorpora coisas que não saberia ou não poderia produzir por si mesmo".

No *Telefone sem fio,* por exemplo, o efeito de motivação da atividade era diferente se fosse utilizada uma palavra reconhecível e cotidiana ("bagunça") ou se a atividade partisse da forma original nas línguas banto ("bulungunzá") – que desde o início intrigava os participantes. Neste segundo caso, temos uma proposta que recorre a uma estrutura enigmática. Tanto que os grupos ficavam pedindo "pistas" e oportunidades de descoberta do significado e o educador podia recorrer ao humor e elementos de morfologia para dá-las dizendo: "Será que alguém nesse grupo costuma fazer *bulungunzá*...? Aquele ali tem cara de *bulungunzeiro*..." etc.

Uma situação relatada por uma educadora na Entrevista E13 também mostra como, às vezes, a sensibilidade aos detalhes mais sutis podia favorecer a experiência simbólica e metacognitiva:

> *[...] um caso que me marcou bastante foi de um menino que ele era superpreconceituoso. Ele fazia o que na época não era tão chamado de bullying com as outras crianças, eles também eram do ginásio, e ele tirava sarro de tudo, do cabelo, do dente, da voz dos outros e ele tinha um sotaque nordestino.*
> *E daí, quando eu percebi que ele não deixava nem eu fazer o acolhimento, porque ele estava tirando sarro das outras crianças e a gente estava falando da língua da diferença, dos sotaques das palavras, eu virei pra ele e falei assim "E você, por que você tem esse sotaque diferente?"* ***E aí abriu uma tela azul na cabeça dele e ele travou, porque ele nunca tinha se dado conta de que ele tinha um sotaque****, e as outras crianças falaram "É! Você tem um sotaque mesmo, não sei o quê..." E aí ele contou que os pais dele eram baianos, mas foi a primeira vez que ele percebeu que ele tinha herdado alguma coisa dos pais, porque ele nunca tinha percebido e eu percebi que – pelo menos dentro do museu, depois que ele fez essa descoberta – a postura dele durante a visita mudou completamente. Ele começou a prestar atenção no que tinha em volta dele, porque que lá dentro, né, a gente foi para o Mapa dos Falares e ele ficou supercurioso – porque ele queria ver o lugar, se tinha a cidade de onde os pais dele eram, porque ele queria ver se tinha o sotaque. Daí ele foi prestar atenção nas palavras, ele foi prestar atenção que o jeito de pronunciar as palavras nos totens e na Grande Galeria eram diferentes do jeito que ele estava acostumado.*

> *Foi muito interessante ver o choque, porque ele ficou chocado na hora que* ***ele descobriu isso nele mesmo****. [...]*
> *(Entrevista E15 – vínculo de 2008 a 2012 – Design Gráfico) [grifo nosso]*

Queremos salientar que esse tipo de processo, na perspectiva de Gabriela Aidar (AIDAR, 2002: 57), também se enquadra em um dos níveis do conceito de inclusão social:

> O [nível] individual se refere à iniciativas desenvolvidas pelos museus que podem trazer resultados positivos relacionados a esferas pessoais, psicológicas e emocionais da vida de uma pessoa, como o **desenvolvimento da autoestima e da confiança pessoal ou de um senso de identidade e pertença**. Esse nível também pode contribuir para resultados mais pragmáticos como a aquisição de novas habilidades que podem, por sua vez, aumentar oportunidades de emprego.
> (AIDAR, 2002: 57) [grifo nosso]

Essa passagem dialoga como a posição da linguista Irandé Antunes (2014: 151) que, entre muitos elementos, aponta a proposta de:

> [...] [uma] ***aprendizagem libertadora***, que leva os alunos a crescerem em sua autoestima, em sua autonomia comunicativa; que leva os alunos a acreditarem em suas potencialidades como "seres comunicativamente competentes", capazes de se moverem, com pleno êxito, no mundo da interação sociocomunicativa; [...]
> [de uma] ***aprendizagem participativa***, que estimula o uso dos discursos como forma de atuação social e reforça a convicção de que pela "voz" também se pode construir novas representações; [...]
> [de uma] ***aprendizagem e ensino "a perder de vista"***, que não deixem a sensação de saturação, de completude; que nos façam crer na eterna novidade contida na vida cotidiana e refletida na linguagem; [...]"
> (ANTUNES, 2014:151) [grifos da autora]

Quando tentamos esboçar um painel com o **conjunto dos recursos e atividades contidos nesta dissertação** (aqueles descritos no **Capítulo 6** e os que foram citados brevemente em outros capítulos), pudemos mensurar (parcialmente) como a variedade de aspectos linguísticos e epilinguísticos era vasta e imbricada, sendo, em muitos casos, de difícil classificação.

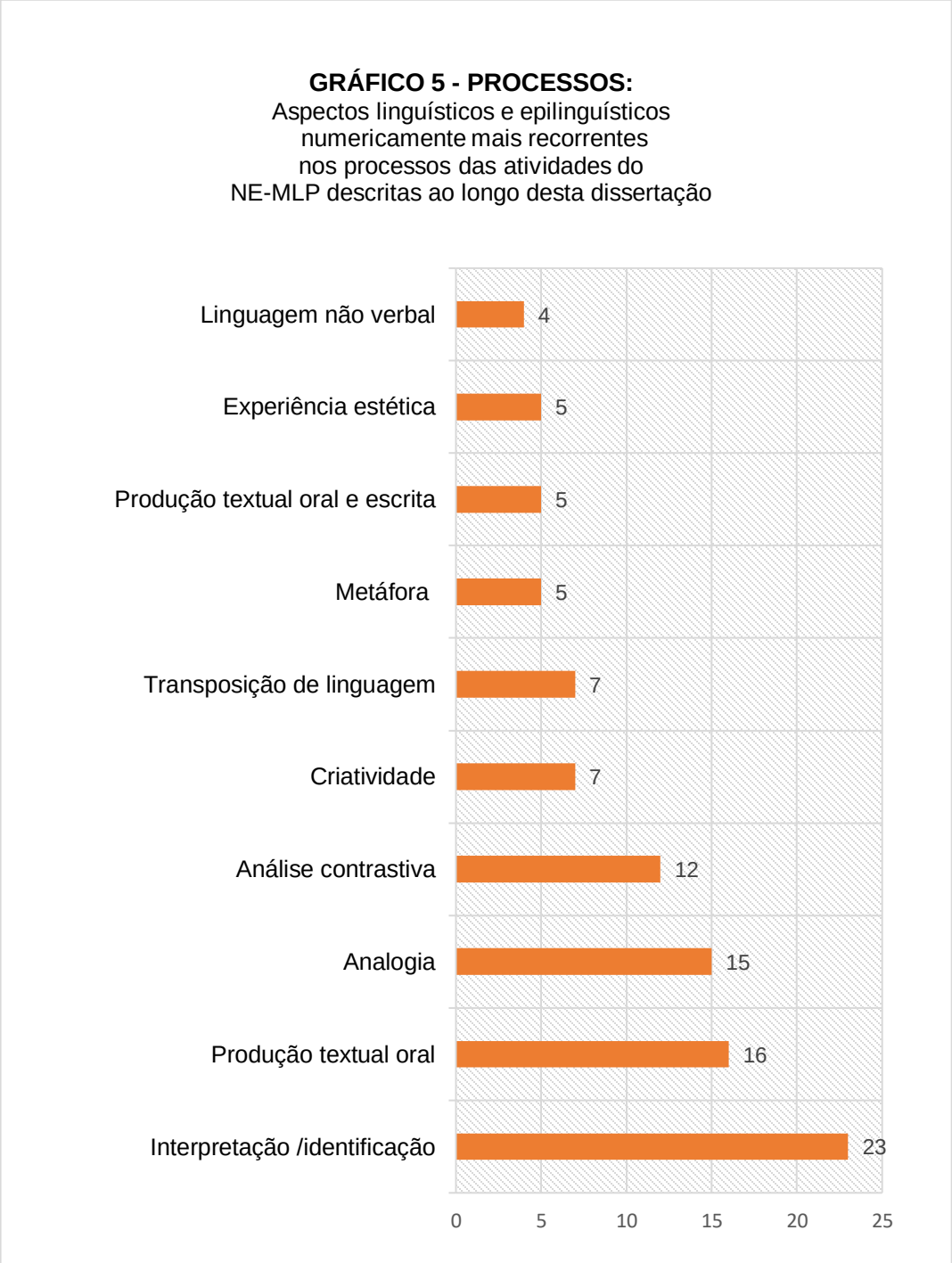


Gráfico 5 – Aspectos linguísticos e epilinguísticos numericamente mais recorrentes nos processos das atividades do NE-MLP descritas ao longo desta dissertação.

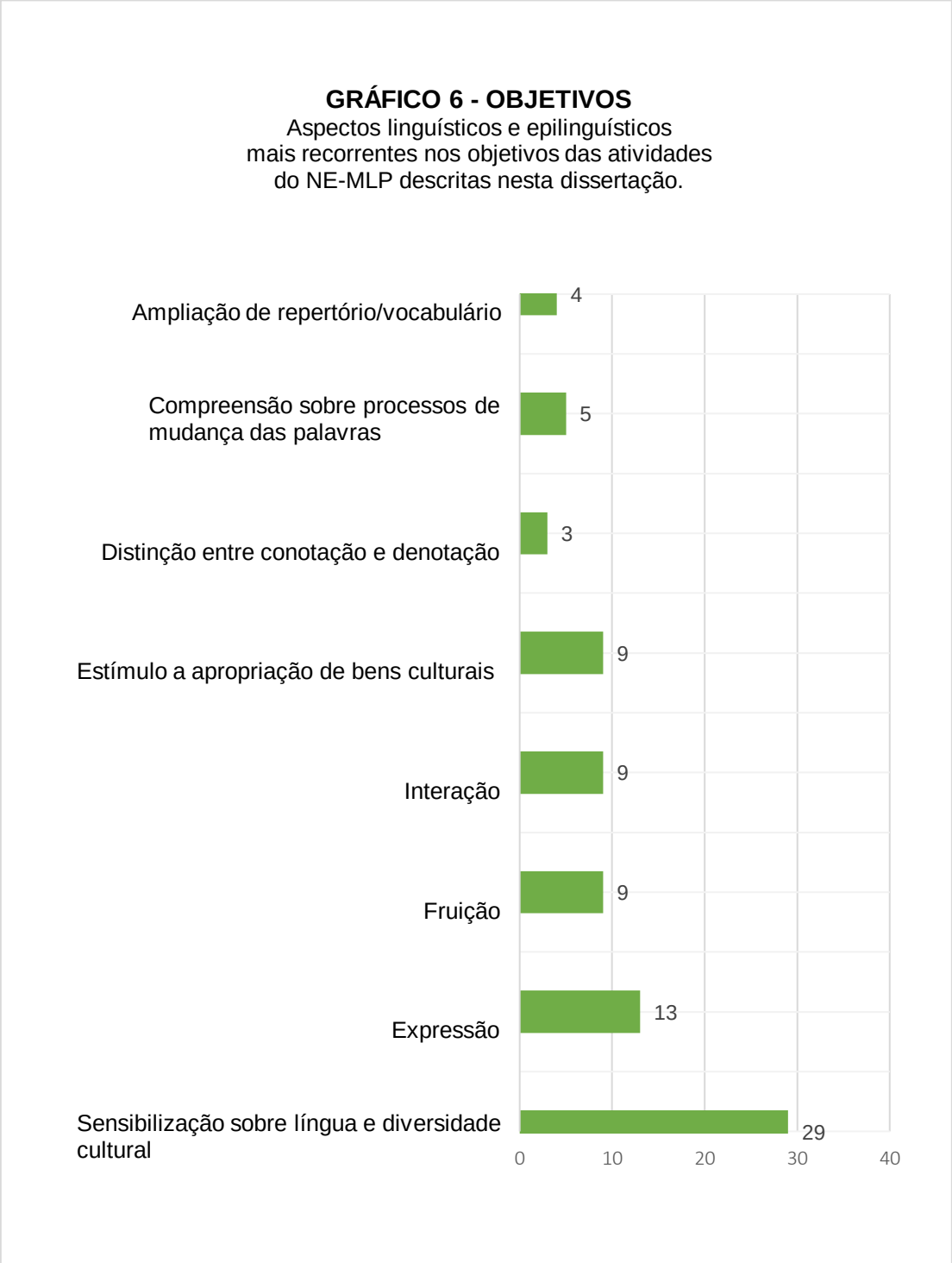


Gráfico 6 – Aspectos linguísticos e epilinguísticos mais recorrentes nos objetivos das atividades do NE-MLP descritas ao longo desta dissertação.

7.6. O comum, o notável e o excepcional

Dentro do universo dos documentos analisados, procuramos filtrar entre os aspectos estruturais, conceituais e pragmáticos o que poderia ser reconhecido como características que o NE-MLP tem em **comum** com a maioria dos setores educativos de museus. Também procuramos pensar quais seriam as características **notáveis** compartilháveis com alguns museus, mas que não são comuns. Por fim, chegamos àquelas que nos parecem raras ou **excepcionais** e que podem indicar alguma singularidade.

Sintetizamos os resultados de nossa análise na tabela 42 e, a seguir, passamos a comentá-los. Optamos por indicar as colunas em linha descontínua, porque entendemos que esta separação é artificial. No cotidiano os aspectos estruturais, conceituais e pragmáticos estavam tão imbricados que seria difícil falar de um deles sem levar em conta os demais.

Tabela 30 – Enquadramento das características

NÍVEL	ESTRUTURAIS	CONCEITUAIS	PRAGMÁTICOS
EXCEPCIONAL (características mais raras em setores educativos de museus)	21 educadores. Todos com formação superior completa. Tempo para estudo individuais e em grupos. Receptivo integrado. Ampla multidisciplinaridade. Origem social do educador (em muitos casos, periférica).	Noção de experiência linguística. Discussão sobre preconceito. Propostas que extrapolam o acervo. Epilinguismo. Função social – língua, educação e cultura. Recorrência da dimensão dadivosa da linguagem. Recorrência da metáfora na construção de recursos expressivos e metacognitivos. Ênfase na Metacognição	Multimodalidade. Visitante agente. Acervo como meio. Desvinculação do acervo. Provocação linguística com termos que são tabus. Objeto como brinquedo (dessacralização do objeto museal).

NOTÁVEL (Características identificáveis em setores educativos de alguns museus)	Multidisciplinaridade. Equipe fixa. Regime CLT. Educador-formador. Criatividade e baixo custo de materiais. Produção de conteúdo institucional. Grande quantidade de ações.	Noção de experiência. Foco social. Ludicidade. Ênfase no conhecimento tácito. Sensibilização sobre conhecimento em rede.	Validação de fala. Ludicidade. Jogos colaborativos. Expressão. Liberdade de roteiro. Humor. Apelo afetivo.
COMUM (Características recorrentes – ou esperadas – em setores educativos de vários museus)	Curta duração das ações. Regularidade (atividades fixas e eventuais). Variação temática. Materiais de baixo custo. Reconhecimento da visita como momento único.	Expectativa de cumprimento da função social. Conhecimento tácito Conhecimento em rede.	Enfoque cognitivo. Validação da fala do visitante.

7.6.1. Características em comum com outros museus

Entre os aspectos de evidente recorrência (ou tendência desejável) em muitos museus estão: os desafios ligados à curta duração de visitas e de outras ações; a regularidade de atividades fixas e eventuais; a variação temática que dê conta das demandas; e o baixo custo na elaboração de materiais e atividades. A noção de que cada visita é um encontro único também é consenso, mesmo em espaços com abordagens mais convencionais.

Há também elementos conceituais que já fazem parte da rotina de qualquer museu atualizado. Entre eles salientamos: a expectativa de cumprimento de uma função social, sobretudo, na região em que o museu está localizado; o engajamento do visitante levando em conta seu conhecimento tácito e a unicidade do encontro. Há ainda a pressuposição de uma epistemologia que reconhece as potencialidades conhecimento em rede, de modo que qualquer tema possa ser acessado a partir de referências cotidianas.

Na prática, esses conceitos se refletem na validação do repertório do visitante e no enfoque cognitivo (geralmente informacional) – que é priorizado inclusive em museus tradicionais.

7.6.2. Características notáveis neste e em outros museus

Entre as características notáveis – mas não tão comuns – estão fatores compartilhados por instituições que, segundo Costa (2006: 87-88) são classificadas como de grande e médio porte[59] ou por instituições que possuem propostas multimidiáticas semelhantes à do MLP. Em entrevistas, alguns educadores comentaram, por exemplo, que a multidisciplinaridade existe em outros museus, mas em uma organização diferente ou menos diversificada (Entrevistas E01, E02, E33).

Infelizmente, ainda não é comum a contratação de uma equipe fixa de educadores, em regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), nem a contratação de educadores com formação superior completa. Nesse ponto o NE-MLP se destaca por ter conseguido uma equipe muito grande que, a partir de 2012, era formada somente por profissionais desse tipo. Esse era um diferencial que se desdobrava na atribuição de responsabilidades mais complexas, como a produção de conteúdos e a representação institucional em eventos nacionais e internacionais.

No entanto, com base em Seibeil (SEIBEL-MACHADO, 2009), sabe-se que mesmo em museus de grande porte, os setores educativos enfrentam desafios como a grande quantidade de ações e a produção de materiais e recursos a baixo custo (pois na área de museus, como em outros setores, o equilíbrio entre as demandas e a distribuição de verbas ainda é um embate à parte).

No que se refere aos aspectos conceituais, as discussões sobre função social, experiência e ludicidade têm permeado estudos e encontros da área de museologia desde a segunda metade do século XX. Por isso, práticas que incorporam o apelo afetivo, o humor e a ludicidade também já são uma realidade, principalmente em instituições que contam com suportes tecnológicos informatizados. Então, esses tópicos, embora relevantes como características do NE-MLP, não chegam a ser hoje uma singularidade. Podem até ter sido em determinado momento, pois de acordo com a Entrevista E01, houve períodos em que

[59] Entre as referências para distinção entre museus de médio e grande porte estão a existência de espaços para exposições temporárias, reserva técnica, auditório, oficinas, laboratórios, bibliotecas e salas para cursos.

o tipo de trabalho do NE-MLP “se espalhou” para outros educativos, mas não temos documentação suficiente para referendar essa afirmação.

7.6.3. Características excepcionais – indícios de singularidade

Ainda que nossa pesquisa tenha em sua questão-chave as atividades e não a organização interna do Núcleo, concluímos que a excepcionalidade de alguns aspectos estruturais – além da expografia do próprio museu – devem ser incluídas neste item. O motivo é que, sem tais fatores, dificilmente as práticas teriam avançado no sentido de afastar-se daquela concepção de “visita guiada” mencionada por educadores presentes no primeiro ano do museu (Entrevistas E01, E06 e E29).

Em várias entrevistas (Entrevistas E07, E06, E10, E11, E25, E26, E33 e E34) a noção de um “educativo estruturado” é enfatizada como um fator relevante, sobretudo por a equipe ter alcançado uma ampla multidisciplinaridade, com o diálogo direto com os orientadores e a instituição de Grupos de Estudos internos contínuos. Nesses grupos, as ricas discussões abriam perspectivas inusitadas para o ambiente de museu – área que muitas vezes é restrita aos profissionais de História, Artes e Ciências. Nas palavras do educador mais antigo, desde o começo essa diversidade favorecia a “ampliação do olhar” e “ouvir as pessoas de outras áreas dava leveza” às abordagens (Entrevista E06).

Em algumas entrevistas, o perfil do educador MLP e até sua “origem social” (em muitos casos, periférica) foram comentadas como fatores distintivos em comparação a outros museus nos quais a identificação entre o educador e o público – segundo os entrevistados – não é tão intensa (Entrevista E04, E05, E10, E34).

Nos aspectos conceituais, a noção de **experiência** assume um aspecto peculiar por repercutir **também como experiência linguística** dos visitantes e dos próprios educadores. A prática de atividades linguísticas (produção textual verbal e não verbal) e epilinguísticas (reflexão sobre sua própria produção) favorecia a aproximação com o público. Tanto que vários educadores destacaram situações em que suas propostas de atividades nasciam dessa convergência do olhar. Na maioria das vezes, o educador sofria com as mesmas inseguranças linguísticas que o público (Entrevistas E08, E09, E25, E27) e compartilhava com o visitante reflexões que lhe interessavam pessoalmente, mesmo quando não havia um vínculo explícito com o acervo (Entrevistas E04 e E05, E22). Sendo assim, chegamos à conclusão de que uma das principais características revela-se na **desvinculação entre o trabalho do Núcleo Educativo e o acervo** – pelo menos no

sentido de que **o acervo não se configurava como um fim e sim como um meio** para **refletir sobre a língua que o próprio visitante trazia** (Entrevistas E05, E10, E12 E22, E32 e E34) e até sobre a identidade dos envolvidos na ação. .

Ressaltamos que, se a **função social dos museus** já era um tema relevante entre outras instituições, no caso do MLP e especialmente de seu Núcleo Educativo, esse tema se destaca como um campo denso em responsabilidades e possibilidades. Num país tão desigual como o Brasil, as relações entre língua, educação e identidade perpassam mazelas sociais que há muito são um desafio urgente. Nesse contexto, a **multimodalidade** (comentada adiante) e a **ludicidade** (incluindo o uso de objetos como brinquedo) **são mais do que um atrativo** ou uma opção inovadora. São, antes, convites, mensagens e experimentações – ou seja, são **tentativas variadas de estabelecer diálogo** com pessoas que tiveram alguma relação conflituosa com a temática língua portuguesa.

Por isso também, **o uso de atividades epilinguísticas (resultantes de metacognição**) configura-se como um aspecto distintivo do NE-MLP**,** afinal, sabia-se que para muitos participantes, sair da atividade com um **sentimento positivo em relação a seus próprios saberes linguísticos já era um avanço significativo**.

Especialmente quando tratamos da temática língua portuguesa, falamos de pessoas que em sua trajetória de vida tiveram esses saberes, de alguma forma, invalidados por não se adequarem a padrões dos quais não compreendiam o sentido e, entre eles, está uma "língua da escola". Nesse ponto, mais do que nunca, lembramos as palavras de Lopes sobre a importância de desescolarizar os discursos museais, justamente para promover a ampliação de horizontes:

> Não se pode, nas nossas atuais circunstâncias culturais e educacionais, deixar passar a oportunidade de que, em uma visita ao museu (que possivelmente pode ser a única durante toda uma vida), se vivencie, fora da sala de aula, uma atividade que pelo menos questione a própria sala de aula.
> (LOPES, 1991: 453)

Aliadas à metacognição, estão as abordagens de cunho metafórico(simbólico) e a dimensão dadivosa da linguagem, evidentes no frequente estímulo a enunciações que se configuravam como manifestações identitárias e afetivas – cujo principal interesse era o estabelecimento de um laço. Esse indício também se confirma em recorrentes referências à gratidão pela experiência (tanto por parte do visitante quanto por parte do educador).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *[...] eu acho que esse trabalho de ludicidade que a gente fazia não tinha tanto dentro do acervo. Tinha ali no Beco das palavras, em que você brincava de juntar palavras com a sombra da mão... [...] quando ele foi aberto a coisa era uma novidade, então, aquilo era incrível!* ***Mas era incrível a tecnologia de juntar com a sombra da mão ou a própria brincadeira de juntar pedaços de palavras?*** *Então, isso ficava no ar pra mim. E a gente propondo com coisas simples, com papel, caneta, recorte... Enfim, pra mim, era uma forma um pouco diferente do acervo.*
> *(Entrevista E05 – Vínculo de 2007 a 2016 – Letras)*

Desde o início, preocupamo-nos em ressaltar que esta pesquisa assume um caráter exploratório, com base em indícios e, portanto, não tem a pretensão de delimitar uma cronologia precisa – apenas aproximada. Dessa maneira, lembramos que devido ao conjunto configurar-se como uma **amostragem não probabilística**, eventuais números comparativos sobre os documentos selecionados restringem-se às informações disponíveis no recorte. Eles não permitem garantir percentagens de equivalência com o universo total das práticas do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa, ao que parece, composta por centenas de atividades sobre as quais não há condições de organizar a totalidade dos registros.

Isto posto, mesmo reconhecendo esse grau de imprecisão, **os documentos e relatos permitiram-nos responder** nossa questão central sobre **as características das atividades do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa entre 2006 e 2015**, sobretudo quando observamos o andamento do Núcleo estabelecendo intervalos de 2 a 3 anos, tempo suficiente para verificar se determinada prática alcançava consistência ou não.

Em primeiro lugar, constatamos que **houve transformações gradativas** – tanto na quantidade de programas e frentes de trabalho quanto na constante variação de recursos lúdicos que este Núcleo Educativo propiciava. Muitas dessas transformações reforçam uma **interdependência entre a estrutura, os objetivos e as práticas**, de modo que uma situação de cunho operacional por vezes desencadeava processos criativos e reflexivos. Um exemplo foi o comentário sobre a inserção dos jogos no projeto Dengo devido à falta de computadores e a mudança de agenda na visitação a hospitais (Entrevista E07). Outro, o comentário sobre como a superlotação no MLP ou a indisponibilidade do item planejado

levava o educador a experimentar novas possibilidades (Entrevista E23). As mudanças de gestão e as mudanças estruturais como um todo exerceram uma forte influência sobre essas transformações conceituais e pragmáticas. Notou-se, por exemplo, que as estruturas administrativas e as leis trabalhistas possibilitaram a estabilização. Assim como a instituição de incentivos financeiros estimulou a criação de projetos e cursos. As mudanças de carga horária e a institucionalização do tempo de Grupos de Estudo também foram relevantes, afinal, propiciaram a construção de propostas mais amplas.

Não houve, entretanto, fases estanques, nem homogêneas. Em geral, as **mudanças eram acumulativas** e as **atividades com características diversas conviviam entre si**, entre outros fatores, porque os educadores novatos acabavam conhecendo tanto as práticas mais antigas quanto as mais recentes. Mesmo com mudanças no processo de formação interna, muitas vezes os educadores novos reproduziam a mesma sequência para a construção de autoconfiança no decorrer de seu desenvolvimento profissional. Ou seja, iniciavam o trabalho com atividades mais ancoradas no acervo e roteiros mais rígidos, para depois iniciarem alguma flexibilização. Esse processo, porém, que durou anos no início do museu, mais recentemente se consolidava em cerca de 3 meses (o tempo médio para que um educador estivesse apto a realizar todas as atividades, de acordo com a entrevista E01).

Se, neste trabalho, dedicamos tempo e espaço à descrição das estruturas institucionais, justificamos nossa opção pelo reconhecimento do peso dessas estruturas na caracterização. O próprio reconhecimento do Núcleo Educativo entre os pares e a formação continuada dos educadores geraram novas demandas internas e externas. Isso aconteceu, por exemplo, quando estudos sobre os jogos, os tipos de público e a função social dos museus se desdobraram na criação de várias atividades que ampliaram o alcance, fortalecendo a relação com o entorno.

Ao nos concentrarmos em questões estruturais, identificamos aquele primeiro **movimento** resultante da **necessidade de conhecer e mostrar o acervo**. Seguramente, as mudanças estruturais propiciaram a **estabilização** e a consequente potencialização do objetivo de **mostrar "a língua como identidade"** presente no museu. Essas estruturas levaram à extrapolação do acervo e o Núcleo Educativo do MLP seguiu **em direção às línguas e às identidades presentes nas ruas**, para depois acolhê-las também nas estruturas tecnológicas e discursivas do mesmo museu.

Sobre a caracterização geral das atividades do NE-MLP, ao longo desta dissertação, mostramos que a ênfase das atividades variava entre os aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais. Algumas delas permaneceram iguais durante todo o período e outras foram sendo reelaboradas ao longo do tempo. Contudo, pelo próprio caráter epilinguístico da maioria das propostas, **quase sempre os processos metacognitivos se destacavam em relação aos demais**, sobretudo porque a **validação e a valorização da fala** dos participantes buscavam instaurar uma **relação positiva com a temática língua/linguagem** que, para muitos, sempre foi marcada por pressões sociais e estigmas variados.

Várias características das atividades, concernentes aos **aspectos cognitivos**, a nosso ver, eram **reflexo da singularidade do próprio museu, que tem como objeto a língua e seus aspectos culturais.** Constantemente as estratégias partiam da problematização do acervo e, para isso, os educadores valiam-se da **desconstrução de estereótipos** e do **estranhamento do senso comum** sobre a temática língua portuguesa. Por isso, temas como a etimologia, a variação linguística, a identidade e a diversidade cultural que permeavam a proposta curatorial, desdobravam-se em "provocações" nas propostas do Núcleo Educativo -MLP. Em geral, as bases para tratar tais temas **não eram canônicas ou científicas, mas, sim, a intuição linguística** sobre as referências do cotidiano trazidas pelo próprio público. Era também, a partir desse contato, que os educadores iniciavam suas pesquisas. Isso significa que, ao entrar em discussões que ainda são tabus na Educação Formal, **o assunto ou conteúdo de cada proposta tornava-se também um meio de mobilizar a vontade do visitante em relação à temática língua**. Vimos esse tipo de situação mais claramente nas falas de educadores que enfatizavam a "provocação" como recurso. Era o caso das discussões sobre os estigmas que muitos brasileiros impõem sobre palavras de origem africana (bunda, xoxota, exu, ebó...) ou outros tipos de preconceito social refletidos na linguagem.

No que se refere a **aspectos procedimentais, também havia reflexos** da **singularidade do próprio museu**, afinal, as atividades – assim como o acervo – enfatizavam a modalidade oral da língua e, para sensibilizar o público, faziam uso de recursos visuais. **Era na interação verbal dialógica que se dava o diferencial** entre a **proposta do Núcleo Educativo e a estrutura do acervo**. Por mais que os enunciados do acervo propiciassem espaços para processos de identificação, era sobretudo por meio da **interlocução com educadores** (também expostos em suas identidades como falantes de

português, inseridos em um contexto sociocultural) que o reconhecimento da presença do público se concretizava. Nesse ponto, a construção dialógica de situações lúdicas, com grau de formalidade menor do que aquele que o público costuma encontrar em museus tradicionais, estabelecia o **clima de receptividade, com a valorização e validação das falas de todos os participantes.**

Ressaltamos a noção de interlocução como um ponto relevante, uma vez que, nesse museu o objeto cultural em análise (a língua) era um fenômeno compartilhado sobre o qual tanto o educador quanto o público tinham vastos repertórios a confrontar. De saída, isso já coloca um estranhamento para a recorrente relação de assimetria pressuposta entre educador e educando nos espaços culturais. Portanto, não se tratava de um discurso unilateral ou uma recepção passiva por parte do público, mas uma situação de **troca entre falantes com experiências também singulares**.

Ainda nos procedimentos, podemos destacar a **oscilação entre dinâmicas** concentradas exclusivamente na **oralidade,** e outras que contavam com algum tipo **apoio material** (em diferentes suportes). Entre tais estratégias, destacamos a **recorrência de apropriação e adaptação de propostas de domínio público** (como as brincadeiras populares e a interpretação livre de objetos) e a criação de recursos próprios, também influenciada pela construção/conquista de condições estruturais (disponibilidade de equipamentos, tempo, espaço e de verba fixa mensal designada para esses fins). Nesse ponto, também identificamos um movimento significativo por se tratar de um museu tão famoso pelo caráter tecnológico (com alto custo de manutenção). No início, os educadores contavam apenas com a própria oralidade como recurso e, na maior parte do tempo, utilizaram **materiais de baixíssimo custo**[60] (como papéis, canetas e impressões).

Após 2009, intensificou-se a produção de materiais impressos mais complexos e os educadores começaram a investir no uso de vários tipos de objetos. Somente entre 2014 e 2015 foi possível chegar à criação de conteúdos para os mesmos suportes multimidiáticos que tornaram esse museu tão famoso.

Contudo, lembrando que "via de regra, o educativo é criado *a posteriori*", apoiamo-nos em Seibel (SEIBEL-MACHADO, 2009: 53) para afirmar que também esse movimento da oralidade em direção a recursos mais complexos não chegou a ser uma novidade e,

[60] Com exceção do Projeto Dengo que desde o início utilizava um *laptop*, mas neste caso, tratava-se de uma reprodução dos itens do acervo e não de um conteúdo criado pelo próprio Núcleo Educativo.

menos ainda, uma “singularidade” no campo da Educação em Museus – a não ser que considerássemos o pioneirismo da própria estrutura tecnológica da instituição. Muitos setores educativos enfrentaram, enfrentam e certamente enfrentarão esse mesmo desafio que tem origem na falta de planejamento financeiro para atender às necessidades da área.

Em suma, destacamos no conjunto das atividades do Núcleo Educativo do MLP três modificações centrais ao longo dos anos que coincidem fortemente com características indiciárias de singularidade:

i. a referenciação menos explícita ao acervo (chegando à extrapolação);

ii. a expansão das ações para além dos limites físicos do espaço museal;

iii. a amplificação e a incorporação da voz do visitante durante as atividades, (inclusive alcançando intervenções diretas no ambiente expositivo).

Esses três pontos revelam que, no conjunto, os movimentos de mudança nas práticas do Núcleo Educativo do MLP seguiam na consolidação de uma interlocução real com os diversos tipos de público, dentro e fora do museu.

As iniciativas de incorporação das produções do público subentendiam um discurso de validação e valorização desses falantes do português brasileiro, mas não em prol do museu (que já tinha um excesso de estímulos visuais) e, sim, em prol dos próprios sujeitos que, dentro das diversas dinâmicas reflexivas em situações lúdicas, experienciavam seus próprios saberes linguísticos de modo ressignificado.

É nesse sentido que reconhecemos na **ênfase nas atividades linguísticas e epilinguísticas e nos processos metacognitivos subjacentes** a **principal singularidade que permeia o conjunto das atividades** do Núcleo Educativo do MLP.

Em geral, para os educadores, no decorrer das interlocuções com o público, mais importante do que sair com uma informação pontual sobre a história da língua portuguesa, era o **sujeito sair reconhecendo-se como alguém que sabe muito a respeito de sua língua materna e exerce complexas competências comunicativas de modo intuitivo**. Alguém que pode assumir que sabe português e que se vê capaz de aprender mais, justamente ao reconhecer os limites, entre o que sabe e o que não sabe.

Nota sobre as atividades após o incêndio

Após o incêndio, houve a demissão imediata da maior parte dos funcionários, porém, alguns educadores ainda continuaram realizando ações (como o programa Dengo

e a formação de educadores para exposições itinerantes em várias cidades), e produzindo conteúdo para a plataforma digital, também suspensa algum tempo depois.

Especialmente sobre o Dengo, é interessante ressaltar que essa proposta que inicialmente consistia em levar “o museu (digital)” até as pessoas também foi transformada, como contou uma educadora:

> *E a gente começou a trabalhar com outras coisas também, nesse último ano deu uma reinventada no projeto, porque a gente ia começar a frequentar muito mais vezes os lugares, então, tinha que ter muito mais cartas na manga. A gente preparou muito mais coisa para levar pro hospital nesse último ano. Tinha dia que a gente nem ia com computador, nem usava o computador! (risos)*
> *(Entrevista E07 – vínculo de 2009 a 2016 – Artes)*

Entre dezembro de 2016 e janeiro de 2017, os últimos funcionários do Núcleo Educativo foram demitidos e a coordenadora Marina de Toledo – que nos forneceu os documentos para a pesquisa – passou a exercer a função de técnica responsável pela memória do museu e por sua reformulação. No momento em que concluímos esta dissertação, o MLP continua em reconstrução, com reabertura prevista para 2020.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** Trad. Ivone Castilho Benedetti. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada** – literatura e leitura. São Paulo: Unesp, 2005.

AIDAR, Gabriela. O papel social dos museus. **Ciências e Letras – Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras.** Patrimônio e Educação. N. 31. Jan/jun. 2002, p. 53-62.

ALBUQUERQUE, Mariana Ferraz. **Os processos comunicacionais do Museu da Língua Portuguesa:** a língua como experiência sensível**.** Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – PUC-SP, 2015.

ALLARD, Michel; LANDRY, Anik. O Estado da Arte da Pesquisa sobre Educação Museal no Canadá. In: MARANDIDO, M. (*et al.*) **Museu:** lugar do público. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009, p.15-26.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Carlos Drummond de Andrade poesia e prosa em um volume.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.

ANDRADE, Oswald de. **O perfeito cozinheiro das almas desse mundo.** São Paulo: Ex-libris, 1987.

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a educação infantil:** Falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada:** limpando o pó das ideias simples**.** São Paulo: Parábola, 2014.

APPELBAUM, Ralph. **Museus entre Passado e Futuro.** [Entrevista realizada e editada por Cristiane Costa e Leonardo Pimentel na extinta Revista *Nossa História*]*,* 2006.

ARAÚJO, Terezinha. **Criatividade na Educação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: CPCD, 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas:** as não-coincidências do dizer. Trad. Claudia R. Castellanos Pfeiffer, Gileade Pereira de Godói, Luiz Francisco Dias, Maria Onice Payer, Mônica Zoppi-Fontana, Pedro de Souza, Rosangela Morello, Suzy Lagazzi-Rodrigues. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz**.** 56ª edição (ampliada). São Paulo: Parábola, [1999] 2015.

BAILEY, E. **How museum educators build and carry out their profession:** an examination of situated learning within practice**.** 2003, 470f. Tese (Doutorado) – Lesley University, Cambridge: Massachusetts, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. M. E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTLETT, F. Ch. **Remembering:** a study in Experimental and Social Psychology. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1977.

BASSO, Renato Miguel; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **História concisa da língua portuguesa**. São Paulo: Vozes, 2014.

BISPO, André. "Ebó de palavras": uma forma de entender a relação entre palavra e cultura. Apresentação no **6º Fórum Nacional de Museus** (FNM), Belém, PA: 26 nov. 2014.

BLUMENBERG, Hans. **Teoria da não conceitualidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BOSI, E. **Memória e sociedade, lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAGA, E. S.; SMOLKA, A. L. B**.** Memória, imaginação e subjetividade: imagens do outro, imagens de si. **Horizontes**, Bragança Paulista, SP, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun, 2005.

BRAGA, E. S. **A constituição social da memória**: uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. Tensões eu/outro: na memória, no sujeito, na escola. In: SMOLKA, A. L. B.; **Questões de desenvolvimento humano:** práticas e sentidos. Campinas, SP: Editora Mercado de letras, 2010.

BRAGA, Rita C. A. O diálogo entre o Museu da Língua Portuguesa e os professores. **MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia** -, N. 6, Ano VII - Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2014, p. 248-257.

_____. Sapato, pato, lagoa, lagarto – a língua portuguesa na educação não formal. **Revista Virtual Leitura Crítica.** n. 21, 2015, ISSN 2189-2410. Disponível em: http://www.lercritica.com/prumo21 . Acesso em: 23 out. 2015.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação:** conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC-Rio;/ São Paulo: Loyola, 2002.

BROWN, A. L.. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (Orgs.), **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum., 1987:1-16.

CASTILHO, Ataliba T. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____.; ELIA, Wanda. **Pequena gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2012.

_____.; CALBUCCI, Eduardo. ***Menas –*** *o certo do errado e o errado do certo*. [catálogo de exposição] São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2010.

_____. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2006.

CELLARD, André. A análise documental**. A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.295-316.

CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM MUSEUS. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, Ano 1, 2013.

_____. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, Ano 2, 2014.

_____. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, Ano 3, 2015.

CERVO, Larissa Montagner. **Língua Patrimônio Nosso.** 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS , 2012.

CHAPOULIE, J.-M. La place de l'observation et du travail de terraindans la recherche em sciences sociales". **Actes du coloque du Conseil Québécois de la Recherce Sociale de l'Acfas**(Rimouki, 17-18 de maio), 1993, p. 67-82. (*Apud* JACCOUD, M. ; MAYER, R. A observação e a pesquisa qualitativa) In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.254- 294.

CHAUCHAT, H. L' observation. In: **L'enquete em psichosociologie**. Paris: 1985. (*Apud*. POUPART, Jean *et al.* A observação e a pesquisa qualitativa) In: **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.254- 294.

CICHETTO, Raul da Rocha. Com quantas literaturas se faz uma língua? Considerações sobre o eixo artístico do Museu da Língua Portuguesa. **Língu@ Nostr@,** Canoas, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2016, p. 6-16.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de língua portuguesa**: uma visão histórica. Disponível em: www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf Acesso em: 21 abr. 2019.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **CPLP em números – 2015.** Relatório estatístico disponível em: https://www.cplp.org/id-2752.aspx . Acesso em 30 nov. 2017.

CORVISIERI, Silverio. **Maria Baderna** – a bailarina de dois mundos. Trad. de Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2001.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social**.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DENZIN, N. The ***Research Act***. New York: McGraw Hill, 1978

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia.** Tradução e comentários: Bruno Brulon Soares e Marilia Xavier Cury. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Cultura, 2013. Disponível em: http://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2014/03/PDF_Conceitos-Chave-de-Museologia.pdf. Acesso em: 10 março 2018.

DEWEY, John. Pode a Educação participar na reconstrução social? **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 189-193, jul.dez. 2001.

_____. **Experiência y Educación.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.

FALCÃO, Adriana. **Pequeno dicionário de palavras ao vento.** São Paulo: Editora Planeta, 2003.

FERREIRA, VICTOR. **Artes e manhas da entrevista compreensiva.** Saúde Sociedade. São Paulo, v.23, n. 3, p. 979-992, 2014.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitve-developmental inquiry. **American Psychologist**, 34(10), p. 906-911, 1979.

FORTUNA, T. R.; O museu em Jogo. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero. (Org.). **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 215-228, 2008.

FRANCHI, Carlos. Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: SEE/CENP, 1991.

_____. Linguagem – atividade constitutiva. **Cad. Est. Ling.** Campinas, v. 22, p. 9-39, jan.-jun.1992.

_____. Criatividade e Gramática**.** In: São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP**, 1988.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A.L. **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Série Pesquisa em Educação. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

FRANTZ, Isabel. Funcionamento da memória discursiva e historicidade dos sujeitos e dos sentidos. IV CONALI – **Congresso Nacional de Linguagem e Interação** – Múltiplos Olhares. ISSN: 1981-8211, Jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRÚGOLI Jr., Heitor& SKLAIR, Jéssica. O bairro da Luz em São Paulo: questões antropológicas sobre o fenômeno da gentrification**. Cuadernos de Antropología Social.** ISSN 0327-3773 (impresso)/ 1850-275X (on-line) N. 30, p. 119-136. Filo: UBA, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAGNEBIN, J. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
_____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. "Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**"** *In***: Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

_____**.** Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação.** IIª Série, Número 1, 2014.

GINSBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, p.143-180, 1989.

GOTTSCHALK, C. M. C."O paradoxo do ensino da perspectiva de uma epistemologia do uso". **Educação e Filosofia**, v. 27, n. 54, 2013, p. 659-674.

_____. A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo educacional. **3º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación.** Mexico: FFYL • UNAM • ALFE, 29 jun - 02 jul. 2015. Disponível em: http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/download/84/66. Acesso em: 07 abr. 2019.

GRIDER, A.; McCOY E. **The good guide:** a sourcebook for interpreters, docents and tour guides. 15. ed. Arizona: Ironwood,1998.

GRINSPUM, Denise. Educação para o patrimônio: **Museu e escola –** responsabilidade compartilhada na formação de públicos. São Paulo; 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação USP. São Paulo, 2000.

GULLAR, Ferreira. **Poema sujo** (prefácio de Antonio Cícero). 1a- ed. São Paulo: Companhia das Letras, [1975] 2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Trad. L. L. Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. O objeto – uma descoberta. In: **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999. (12-15). ISBN 85-87222-01-5.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** [Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos a língua que falamos. 2 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto [2006] 2014.

ILARI, Rodolfo. **Carlos Franchi:** intelectual, pesquisador, formador de cientistas da linguagem. ANPOLL, n.13, p.283-293, jul. - dez. 2002.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação e a pesquisa qualitativa In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JESUS, Ana Cristina Alves de. **Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil**. Rio de Janeiro: Brasport, 2010.

KAHLMEYER-MERTENS, Roberto. **10 lições sobre Gadamer**. Petrópolis, RJ: 2017.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva*: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, [1996] 2001.

_____. **O brincar e suas teorías**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, S. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.) **Infância e produção cultural.** Campinas: Papirus: 1998: 199-215.

LAKOFF, George; Mark JOHNSON. **Metaphors We Live By.** Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **A construção do conhecimento**. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Summus, 1992.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura –** um conceito antropológico**.** São Paulo: Zahar, 1986.

LARROSA BONDÍA, Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". **Revista Brasileira de Educação**. [*online*]. ISSN 1413-2478. n.19, pp. 20-28, 2002.

LE GOFF, J. História e memória. Trad. B. Leitão.; I. Ferreira. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. **Revista Educação; Sociedade**. nº 40, pp. 443-455, dezembro de 1991.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, São Paulo, n. 17, novembro, p. 63-201, 1998.

LUCKESI, C. L. N. **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson José. **Jogo e Projeto:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MACEDO, Lino de. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

_____. **Quatro cores, senha e dominó:** oficina de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática** – As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente (7ª. edição) São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MACHADO, Tatiana Gentil. **Projeto expográfico interativo:** da adoção do dispositivo à construção do campo da interatividade. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, 2015a.

_____. Exposições interativas: da adoção do dispositivo à construção do campo da interatividade. Vitruvius – Arquitextos, ISSN 1809-6298. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281593452 . Acesso em 13 ago.2015. Agosto, 2015b.

McMANUS, Paulette M. Uma palavra em seu ouvido... o que você quer dizer quando fala, ou pensa, a respeito de Educação (formal e informal), Aprendizagem e interação. In: MARANDIDO, M. (*et al.*) **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009, p.47-62.

MAFRA, Priscila Zanganatto. **Museu da língua portuguesa:** fruição e aprendizagem na relação interativa**.** Dissertação (Mestrado) São Paulo: Mackenzie, 2012. Disponível **em:** http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1842 . Acesso em 19 set. 2016.

MAGALHÃES JÚNIOR (org.) **Antologia de humorismo e sátira**. Rio de Janeiro Editora Civilização Brasileira, 1957.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Trad. F. Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1997.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARANDINO, Martha. **Por uma didática museal:** propondo bases sociológicas e epistemológicas para análise da educação em museus. Tese (Livre docência.) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Setembro de 2011.

_____. [*et al.*] **A Educação em Museus e os Materiais Educativos**. São Paulo: GEENF/USP, 2016.

_____. [*et al.*] **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINA, José Antônio. **Teoria da inteligência criadora.** Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2009.

MARTINS, L. C. **A constituição da educação em museus:** o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia**.** 2011, 390f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARTINS, L. C. **Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros culturais.** São Paulo: Percebe, 2013.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. [ilustrações de Fernando Correia Dias]. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; FNDE/MEC, 1990.

MELLO, Janaina Cardoso de. *Museu da Língua Portuguesa como espaço de ensino-aprendizagem*. Interdisciplinar. Ano 5, v. 12, jul-dez de 2010 – ISSN 1980-8879, p. 127-138.

MENDES, Angelita. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos.** Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

MENESES, Ulpiano T. B.: Os Museus na Era Virtual. In: **XVI Seminário Internacional "Museus, Ciência e Tecnologia"**/ MHN – Rio, 2006. Versão para publicação (3), Muses, Ciência e Tecnologia, Rio: MHN, 2007.

_____. Do teatro da memória ao laboratório da história: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista.** São Paulo, v.2, p. 9-42. jan./dez. 1994.

MIDDLETON, D.; BROWN, S. D. A psicologia social da experiência – a relevância da memória**. Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 17. n. 2 (50), mai./ago., p. 71-97, 2006.

_____. The Social Psychology of Experience: **Studies in Remembering and Forgetting**. London: Sage, 2005.

MIDDLETON, D.; EDWARDS, D. (orgs.). **Collective Remembering**. London: Sage, 1994.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965, p.9-32.
_____. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil**. São Paulo: Biruta, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio. [*et al.*] **Para quem pesquisamos:** para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

MORENO, A. R. **Wittgenstein** – através das imagens. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. **Introdução a uma pragmática filosófica.** Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

MORIN, Edgar**. Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5.ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; DF: Unesco, 2003.

MOURA, Eliana P. G.; ZUCCHETTI, Dinora T. Socialização escolar, Educação não escolar e (com) formação de sujeitos. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, v.14, n.2 , mai/ago, 2014.

MURDOCK, George Peter. The Science of Culture. **American Anthropologist**, n. s., 34: p. 200–215, 1932.

NUNES, José Horta. Museu da Língua Portuguesa: instituição e discurso didático. **Letras**, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 203-224, jan-jun, 2013.

OLIVEIRA, Edson Ignácio. Mediação e memória afetiva. **Centro de Referência de Educação em Museus**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, Ano 1, p.97-100, 2013.

_____.; FERNANDES, Rafael Cavinato. Produção compartilhada de material educativo: uma experiência no Museu da Língua Portuguesa. **Centro de Referência de Educação em Museus**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, Ano 3, p.15-22, 2015.

OLIVEIRA, F. N.; BAZON, F. V M. (org.). **(Re)significando o lúdico**: jogar e brincar como espaço de reflexão. Londrina: EDUEL, 2009.

OLIVEIRA, Paulo Salles. “Caminho de construção da pesquisa em Ciências Humanas” in: Oliveira, P.S. (org.) **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. [1981] 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (org.). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos.** Campinas, SP: Unicamp/CMU, Holambra, SP: Editora Setembro, 2005.

PASSEMORE, John. Ensinando a ser crítico. **The Concept of Education**. London: Routledge and Keagan Paul, 1967.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Sofrendo a gramática:** ensaios sobre a linguagem. 2.ed. São Paulo: Ática, 2001.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
POLANYI, M. **The tacit dimension**. Gloucester: Peter Smith, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

POSSENTI, Sírio**. Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. Slogans que se retomam. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo: Ateliê editorial, p.127-140, 2009.

PRETI, Dino. **Sociolinguística:** os níveis de fala. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1994.

RANCI, Constanzo. Relações difíceis – a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva.** Trad. Maria do Carmo Alves Bonfim. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

RIBEIRO, Célia Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** Universidade de Coimbra, 16(1), 2003, p. 109-116.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RISÉRIO, Antônio. **A verdade sobre o Museu da Língua Portuguesa.** Entrevista publicada no portal Terra em 14 de novembro de 2011, às 8h10. Disponível em: http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5469083-EI6608,00-%20A+verdade+sobre+o+Museu+da+Lingua+Portuguesa.html. Acesso em 02 out. 2017.

ROJO, Roxane H.R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa**. Exposições do Museu da Língua Portuguesa:** arquivo e acontecimento e(m) discurso. Pedro e João Editores, 2011.

_____.; SCHERER, A. E. (Org.) **Língua, museu e patrimônio**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2013.

ROSSI, P. **O passado, a memória, o esquecimento**: seis ensaios da história das ideias. Trad. N. Moulin. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SANTOS, Marcos Paulo Amorim. Museus para identidade ou identidade de Museus? **Centro de Referência de Educação em Museus**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa. Ano 1, p. 103-108, 2013.

SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. A construção social da memória. **Mémória coletiva;Teoria Social.** São Paulo: Annablume, p. 33-92, 2003**.**

SANTOS, S. M. P. dos (org.). **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SEIBEL-MACHADO, Maria Iloni. **O papel do setor educativo nos museus:** análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida**.** Tese (Doutorado em Ensino e História das Ciências da Terra). Orientadora: Maria Margaret Lopes. Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2009.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. **Brincar com linguagens na Educação Infantil:** espaço, tempo para falar, educar, representar, desenhar, ler e escrever. Brasília: MEC/Salto para o Futuro, 2013.

_____. **Magia / Arte; Informação / Conhecimento na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil**. Tese (Livre Docência), São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2015.

_____. Desafios e soluções em ambiente de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. Educação, Porto Alegre, RS. v. 34. p. 330-340, set./dez. 2011.

_____. Modos de ler textos informativos impressos/ virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento. In: Rezende, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.. (Orgs.). **Linguagem e Educação**: implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 169-203.

_____. Projeto integra museu-universidade-escola: encantos no encontro com D.Quixote/Cervantes, Portinari e Drummond**.** In: AJZENBERG, Elza (Org.) **Imaginação/Realidade em Dom Quixote na interpretação de Portinari e Drummond no MAC-USP.** São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da USP, 2004.

_____. Educação; cultura multi-hipermidiática. In: AJZENBERG, Elza (Org.) III **Congresso de Arte e Ciência - Descoberta / Descobrimentos** - Terra Brasilis. São Paulo: ECA/USP, 1999. v. II.

_____. Projeto ARTE-IN. Preparando o Arte-Educador para interagir nas programações da Biblioteca Escolar. In: **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 20 (1/4), p.45-66, jan./dez. 1987.

_____.; BEZERRA, Gema Galgani R. Formação preliminar, inicial e contínua de professores de linguagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: o contexto de inserção das atividades linguísticas e epilinguísticas. In: CASTELAR, S.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Da educação infantil ao ensino fundamental:** formação docente, inovação e aprendizagem significativa. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem de. **A Canção no Tempo** — 85 Anos de Músicas Brasileiras, Volume 1: 1901-1957" São Paulo: Editora 34, 1997

SILVA SOBRINHO, José Simão**.** Discursos sobre língua, tecnologias e efeitos de memória no Museu da Língua Portuguesa. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 101-114, janeiro-junho, 2015.

_____. A língua é o que nos une": língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. **Anais do SETA,** Volume 2, p. 495-499, 2008.

_____. Discursos sobre língua, tecnologias e efeitos de memória no Museu da Língua Portuguesa. **Polifonia,** Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 101-114, janeiro-junho, 2015.

_____. Espaço de enunciação brasileiro no imaginário do Museu da Língua Portuguesa. **Línguas e Instrumentos Linguísticos.** N.36 – jul-dez, p. 195-220 2015.

_____. Museu da Língua Portuguesa: instrumento linguístico em tempos da ideologia do lazer. **Letras**, Santa Maria, v. 23, n. 46, p.307-315, jan./jun. 2013.

_____. Os nomes da língua do Brasil no Museu da Língua Portuguesa: uma questão política. **Sínteses***.* p. 386-404, Campinas, 2009.

SILVA SOBRINHO, José Simão**. "A língua é o que nos une**": língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Unicamp, 2011.

SILVA, Odair Marques da. **Museu da Língua Portuguesa:** uma etnografia da interatividade em seu modelo de difusão cultural. Tese (Doutorado em Ciências da Cultura) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2017.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. (org.) **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora Unicamp/Centro de Memória, 2001.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: um perspectiva histórico-cultural. **Educação; sociedade.** Campinas, SP, n. 71, p. 166-193, 2000).

SPÓSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p.141-172, 2005.

TADDEI, Ana Maria S. M. **Língua, patrimônio e museu no Museu da Língua Portuguesa e nas réplicas de seus visitantes.** (Tese/Doutorado) UERJ, 2013.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, maio/agosto, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TREMBLAY, M. **Iniciation à la recherchedans les sciences humaines**. Monyreal: McGraw-Hill, 1985, p.271-286. (*Apud*. JACCOUD, M. ; MAYER, R. A observação e a pesquisa qualitativa) In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 272.

TRILLA, Jaume; Arantes, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus editorial, 2008.

TRUZZI, Oswaldo. **Etnias em convívio: o bairro do Bom Retiro em São Paulo.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 27, p. 143-166, 2001.

VARINE-BOHAN, H. **O tempo social.** Rio de Janeiro: Livraria Eça Editora, 1987.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, n. 33, p. 07-47, jun. 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Trad. C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: wmf Martins Fontes, 2010.

_____.. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. J. Cipolla Neto *et al.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1987.

WENGER, Etienne. **Communities of practice and social learning systems: the career of a concept.** [sem data]. Ensaio disponível em: http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf. Acesso em 11/12/2016.

WENGER, Etienne. **Communities of pratice:** Learning, meaning and identify. New York: Cambridge University Press, 1998. 319 f.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. Col. Os Pensadores, ed. Nova Cultural, 1999.

ZILIOTTO, Elizabeth M.; BRAGA, Rita. **Mundo Língua Palavra**. Publicação do Museu da Língua Portuguesa/Instituto Brasil Leitor, 2008.

ZILIOTTO, Elizabeth M. **A leitura do Museu da Língua Portuguesa à luz de uma concepção de texto.** Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Letras. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.

ZOCCHIO, Marcelo; BALLARDIN, Everton. **Pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas**. São Paulo: Marcelo Zocchio/Amazon, [1999], 2014.

Notícias e referências *on-line*

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **CPLP em números – 2015.** Relatório estatístico disponível em: https://www.cplp.org/id-2752.aspx . Acesso em 30 nov. 2017.

PLATAFORMA "A LÍNGUA TEM MUSEU": http://alinguatemmuseu.com.br (Reúne a produção acadêmica sobre o Museu da Língua Portuguesa). Acesso em 12 fev. 2018.

PLATAFORMA DO NÚCLEO EDUCATIVO DO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA: http://estacaoeducativomlp.com.br/. Acesso em 12 jan. 2018.

PORTAL INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos) – Relatórios do PISA, disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil . Acesso em 15 nov.2017.

RISÉRIO, Antonio. A verdade sobre o Museu da Língua Portuguesa. Entrevista completa concedida por Antonio Risério ao Portal Terra, em 04 de novembro de 2011. Disponível em: http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5469083-EI6608,00-A+verdade+sobre+o+Museu+da+Lingua+Portuguesa.html. Acesso em 30 mai. de 2019.

SANTOS, Bárbara Ferreira; RIBEIRO, Marcelo. Brasil está entre os piores em ranking mundial de educação. **Revista Exame** (*on-line*), em 06dez. 2016. Disponível em: https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-esta-entre-os-8-piores-em-ciencias-em-ranking-de-educacao/# . Acesso em 15 nov. 2017.

SITE OFICIAL DO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA:

http://museudalinguaportuguesa.org.br/. Acesso em 12 jan. 2018.

ANEXOS

Para preservar a privacidade dos educadores contatados, o conjunto dos documentos devidamente identificados serão preservados em arquivo pessoal da pesquisadora.

Com o intuito de contextualizar a seleção de informações, disponibilizamos neste caderno as listagens de referência e alguns excertos comentados no corpo da dissertação.

Tabela 31 – Conteúdo dos anexos
Anexo 1 – Autorização de usos dos documentos institucionais
Anexo 2 – Questionário enviado aos educadores
Anexo 3 – Planilhas das atividades utilizadas (em um mês de 2013)
Anexo 4 – Listagem dos documentos utilizados como referência
Anexo 5 – Respostas dos educadores às questões 10 e 11 do questionário.
Anexo 6 – Aspectos linguísticos e epilinguísticos por atividade (processos e objetivos).
Anexo 7 – Quadros de síntese dos indícios para a cronologia.

Anexo 1. Autorização de uso dos documentos institucionais

Gmail

Rita Braga <ritaeducativo@gmail.com>

Solicitação de material para pesquisa acadêmica

Marina Toledo <marina.toledo@museulp.org.br> 28 de setembro de 2016 09:24
Para: Rita Braga <ritaeducativo@gmail.com>

Oi Rita,

Sim, é possível a pesquisa nos documentos do Educativo. O que pedimos sempre é que uma cópia da pesquisa/ dissertação nos seja enviada, quando pronta. Em especial a sua pesquisa será importante na reabertura do museu.

beijos e até já!

—

Marina Toledo
Coordenadora do Núcleo Educativo

Museu da Língua Portuguesa

(11) 3664.3859

Em 27.09.2016 21:24, Rita Braga escreveu:

> Olá, Marina!
>
> Como vai?
>
> Pretendo passar por aí para conversarmos pessoalmente, mas como estou tentando me organizar nesta nova fase, aproveito para encaminhar uma solicitação ao museu.
>
> Como eu já havia comunicado anteriormente, agora estou vinculada à Universidade de São Paulo, como pesquisadora na área de Educação e Linguagem, da Faculdade de Educação.
>
> Meu projeto de pesquisa (Mestrado), sob orientação da Professora Doutora Idméa Semeghini-Siqueira, consiste r descrição, periodização e análise das práticas educativas do Museu da Língua Portuguesa. O objetivo é identificar de forma sistemática os aspectos que caracterizam a metodologia MLP e refletir sobre como essas práticas podem contribuir com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.
>
> Como minha experiência pessoal como educadora e assistente de coordenação não basta para validação da pesquisa, solicito a autorização e o acesso à documentação institucional do Núcleo Educativo (relatórios de atividades, estatísticas de atendimento e outros materiais da memória do museu que possam fortalecer a base documental). Mais adiante, precisarei também de referências de alguns educadores a serem entrevistados.
>
> Estou ciente das implicações éticas deste pedido e, por isso, adianto-me em frisar que o *uso das informações será estritamente acadêmico*, sem qualquer atitude que fira a identidade ou a privacidade dos autores dos documentos.
>
> Desde já, agradeço e conto com a colaboração de todos para juntos contarmos nossa história.
>
> Abraço,
>
> Rita

Anexo 2. Questionário enviado aos educadores

Por uma questão de espaço, optamos por transpor aqui o texto do questionário enviado a cada um dos educadores (no formato de formulário eletrônico) em fevereiro de 2017.

Práticas do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa (MLP)

Olá! Este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica realizada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na área de Educação, Linguagem e Psicologia, sob orientação da Profª Drª Idméa Semeghini-Siqueira.

O objetivo da pesquisa é analisar a trajetória do trabalho realizado pelo Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa até a data do incêndio, em dezembro de 2015. A descrição será feita a partir da percepção de funcionários em vários documentos (como relatórios, materiais educativos e publicações).

Todas as respostas serão utilizadas estritamente para fins acadêmicos e esperamos que o conjunto das informações colabore para o planejamento e retomada das atividades após a reconstrução do museu (prevista para 2019).

Também aceitamos colaborações (como depoimentos por escrito que tragam reflexões sobre o trabalho do Núcleo Educativo). Nesse caso, pedimos que os arquivos (devidamente identificados e datados) sejam enviados para o e-mail abaixo. Desde já agradecemos a sua colaboração.

pesquisa.educativomlp@gmail.com

1. Nome completo
2. Telefone com DDD
3. Data de nascimento
4. Entrada no MLP
5. Saída do MLP
6. Escolaridade/Área de Formação (atual)
7. Grau de escolaridade "ao entrar" no MLP
8. Qual era o seu cargo ou sua função no MLP e quais eram suas atribuições?
9. Como era a sua rotina de trabalho?
10. Como você descreve o trabalho sobre a língua portuguesa naquele ambiente?
11. Quais suas percepções sobre a relação do público com a temática língua portuguesa a partir do seu trabalho?
12. O que você destacaria como as principais conquistas e desafios do Núcleo Educativo do MLP na época em que você trabalhou lá?
13. Como era feito o seu atendimento ao público espontâneo (não agendado)?

14. Entre as palavras e expressões abaixo, marque somente aquelas você reconhece como parte de seu cotidiano (ou pelo menos como uma referência de sua formação profissional) durante a época em que trabalhou no museu.

○ Descoberta orientada	○ Função social do museu
○ Preconceito linguístico	○ Leitura de mundo
○ Sociomuseologia	○ Educação não formal e informal
○ Desescolarização dos museus	○ Português brasileiro
○ Mediação de leitura	○ Patrimônio intangível
○ Português padrão e não padrão	○ Mediação
○ Patrimônio imaterial	○ Educação patrimonial
○ Monitoria	○ Leitura direta no acervo
○ Educação em museus	○ História da *Estação da Luz*
○ Atlas linguístico	○ Outros…
○ Acessibilidade	○ Ralph Appelbaum
○ Pedagogia da autonomia	○ Denise Grinspun
○ John Dewey	○ Jorge Larrosa
○ Grider e McCoy	○ Ataliba Castilho
○ Sírio Possenti	○ Marcos Bagno
○ Eduardo Calbucci	○ Antonio Houaiss
○ Rodolfo Ilari	○ Roque de Barros Laraia
○ Teixeira Coelho	○ Wallon
○ Vygotsky	○ Edgar Morin
○ Paulo Freire	○ Curadores de exposições temporárias
○ Carl Rogers	○ Guia dos curiosos
○ Conceitos-chave de museologia	○ Piaget – faixas etárias
○ CD de formação	○ Mundo Língua Palavra
○ Catálogo da exposição “Menas”	○ Caderno educativo Estação Língua
○ Caderno educativo “Menas”	○ Cultura – um conceito antropológico
○ Pedagogia da autonomia	○ A norma oculta
○ A língua de Eulália	○ Roteiro
○ Experiência	
○ Formal e informal	

15. Das referências acima, quais você destacaria como "mais proveitosas" para seu trabalho cotidiano no museu?

16. Entre as dinâmicas e objetos abaixo, quais você chegou a usar em atividades com o público (ou viu alguém usando)?

○	Quebra-cabeça de palavras
○	Dominó de palavras
○	Mímica
○	Jogo dos Orixás
○	RG
○	Jogo regionalismos
○	Boneco Heterônimos de Pessoa
○	Guarda-roupas
○	Palavrachim
○	Famílias linguísticas
○	Aparelho de som
○	Bola de futebol
○	Barracas
○	História à la carte
○	Contação de histórias
○	Cantigas de roda
○	Espelho
○	Objeto quebrado ou irreconhecível
○	Peteca
○	Livro
○	Fita cassete (K7)
○	Bate-bola (futebol de botão)
○	Palavras animais
○	Baderna
○	Espanador
○	Mala
○	Imagens de expressões idiomáticas

○	Outros…
○	Comentários de objetos cenográficos
○	Travalínguas
○	Grãos de café
○	Telefone sem o
○	Jogo formal e informal
○	Miniaturas
○	Dicionário poético
○	Minicontos
○	As cocadas
○	Vendas
○	Museu-autor
○	Letroca
○	Ebó de palavras
○	Intervenções teatrais
○	Bolha no saguão
○	Alface
○	HQ
○	Caxixi
○	Pau de chuva
○	Celular
○	Fotografias
○	Microfone
○	Tupituba
○	Boneca Carajá
○	Pega rapaz

17. Ha via algum tipo de atividade lúdica ou dinâmica que você utilizava com mais frequência? Por quê?
18. Você participava da produção de algum conteúdo do museu?
19. Houve algum pré-requisito no seu processo de seleção?
20. Houve formação interna antes de iniciar o atendimento aos grupos?
21. Como era a organização do tempo para ESTUDOS INDIVIDUAIS sobre os conteúdos do acervo?
22. Houve formação continuada em sua época?
23. Você participou de algum tipo de curso ou evento externo (que contribuiu para sua formação) com a liberação de horário e/ou apoio financeiro do museu?
24. Há mais alguma informação que você gostaria de comentar sobre experiência profissional no Museu da Língua Portuguesa?

Anexo 3A. Planilhas das atividades utilizadas

Cadastro do documento: R288 – Organização 2013
Título original: 2º andar (analítico) julho 2013
Descrição: Planilha de atividades utilizadas no 2º Andar
(com número de atendimento público espontâneo e controle de atividades)
[formato original: Excel]
Data: Julho/2013

2º Andar – atendimentos							
Data	**Crian/Adol**	**Adultos**	**Educador***	**Soma**	**Atividades**		
02-Jul	12	2		14	40	20	
02-Jul	0	10		10	6	30	1
02-Jul	0	5		5	6	40	
02-Jul	1	3		4	6	40	1
03-Jul	3	1		4	6	40	
03-Jul	0	2		2	1		
04-Jul	2	4		6	6		
04-Jul	4	5		9	6		
04-Jul	2	3		5	6		
04-Jul	10	5		15	40	1	20
04-Jul	0	3		3	1		
06-Jul	2	7		9	1		
06-Jul	1	2		3	6		
06-Jul	4	15		19	6	18	
06-Jul	4	5		9	6		
07-Jul	2	10		12	6	40	5
07-Jul	0	7		7	6	40	5
07-Jul	4	8		12	30	40	6
07-Jul	6	10		16	6	18	
09-Jul	2	9		11	6	18	40
09-Jul	0	15		15	40	18	
09-Jul	10	25		35	6	40	18
09-Jul	7	8		15	6	40	18
09-Jul	10	15		25	43		
09-Jul	0	16		16	43		
09-Jul	0	6		6	6	18	
09-Jul	0	3		3	6		
10-Jul	10	11		21	6	40	
10-Jul	3	8		11	43		
11-Jul	8	2		10	6	18	
11-Jul	2	3		5	40	6	
12-Jul	0	14		14	6	30	5
12-Jul	10	15		25	18		
13-Jul	5	7		12	39	1	6
13-Jul	1	7		8	6		
13-Jul	8	9		17	6		
13-Jul	2	9		11	6		
13-Jul	0	5		5	1		
13-Jul	19	17		36	21	6	40
13-Jul	0	17		17	6		
14-Jul	15	20		35	42	6	
14-Jul	3	16		19	40	41	
14-Jul	4	14		18	18	21	6
14-Jul	7	16		23	6	41	
16-Jul	6	3		9	26	18	27
16-Jul	0	3		3	6		
16-Jul	13	20		33	6	29	30

**Nomes ocultos para garantir a privacidade dos funcionários.*

16-Jul	4	4		8	5		
16-Jul	5	5		10	5	6	
16-Jul	1	4		5	6	29	40
17-Jul	9	10		19	39	40	
18-Jul	0	5		5	6	29	40
18-Jul	0	10		10	6	29	40
18-Jul	9	10		19	18	17	
18-Jul	3	6		9	18		
19-Jul	1	9		10	6	18	40
19-Jul	7	10		17	18	40	
19-Jul	0	4		4	40	42	
19-Jul	8	31		39	1		
20-Jul	0	20		20	30	41	6
23-Jul	10	15		25	43	37	18
23-Jul	5	10		15	40		
23-Jul	7	4		11	43		
23-Jul	2	1		3	18		
23-Jul	0	3		3	1	18	
23-Jul	0	2		2	18		
24-Jul	0	9		9	43		
24-Jul	1	1		2	6		
24-Jul	2	5		7	43		
25-Jul	3	7		10	6		
25-Jul	1	5		6	33		
25-Jul	4	2		6	43	6	
25-Jul	0	4		4	6	18	40
25-Jul	0	1		1	40	1	
25-Jul	0	3		3	1	18	
27-Jul	1	1		2	18		
27-Jul	12	20		32	6	40	
27-Jul	17	24		41	6	40	
27-Jul	3	7		10	6		
28-Jul	3	9		12	18	33	
28-Jul	5	4		9	40	1	
28-Jul	4	10		14	43		
30-Jul	0	3		3	1		
30-Jul	0	4		4	1		
30-Jul	2	5		7	42	2	
31-Jul	1	2		3	6		
31-Jul	2	3		5	43	30	41
31-Jul	0	3		3	40		
TOTAL	**334**	**715**		**1049**			

**Nomes ocultos para garantir a privacidade dos funcionários.*

Anexo 3B - Continuação do documento R288

Anexo 3B - Continuação do documento R288 – Organização 2013				
	Controle de atividades realizadas			
	Atividades	**Quantidade**	**Total**	**Média(em %)**
1	Acervo	15	88	17.0%
2	Baderna	1	88	1.1%
3	Boneca Carajá	0	88	0.0%
4	Contação de história	0	88	0.0%
5	Dominó de palavras	5	88	5.7%
6	**Expressões**	**48**	**88**	**54.5%**
7	Formal/Informal	0	88	0.0%
8	Jogo dos Orixás	0	88	0.0%
9	Libras	0	88	0.0%
10	Mímica	0	88	0.0%
11	Objetos	0	88	0.0%
12	Parlendas	0	88	0.0%
13	Raspadinha	0	88	0.0%
14	Travalíngua	0	88	0.0%
15	Caixa Preta	0	88	0.0%
16	Sincretismo	0	88	0.0%
17	Iorubá	1	88	1.1%
18	**Quicongo**	**23**	**88**	**26.1%**
19	Não anotou	0	88	0.0%
20	Gírias	2	88	2.3%
21	Cartas Animais	2	88	2.3%
22	Café	0	88	0.0%
23	Nomes de brincadeiras	0	88	0.0%
24	Baobá	0	88	0.0%
25	Jogo do Marcos e da Juliana	0	88	0.0%
26	Singular/Plural	1	88	1.1%
27	Interculturalidade	1	88	1.1%
28	Telefone sem fio	0	88	0.0%
29	Imagens com palavras	4	88	4.5%
30	Regionalismos	6	88	6.8%
31	Quintal	0	88	0.0%
32	O que é museu?	0	88	0.0%
33	Evolução das palavras	2	88	2.3%
34	Cards Africanos	0	88	0.0%
35	Contação de hist. com desenhos	0	88	0.0%
36	Minicontos	0	88	0.0%
37	Memória	1	88	1.1%
38	Sinônimos	0	88	0.0%
39	Esteriótipos	2	88	2.3%
40	**Expressões Nordestinas**	**30**	**88**	**34.1%**
41	Tirinha Calvin	4	88	4.5%
42	Futebol	3	88	3.4%
43	Tupituba(toponimia)	10	88	11.4%

Anexo 4 – Listagem dos documentos utilizados como referência.

Anexo 4 - Listagem dos 77 documentos utilizados como referência para esta dissertação.			
Cadastro do documento	**ANO**	**Referência**	**Descrição de conteúdo**
R04	2010	Relatório do Grupo de Estudos “museu em jogo”.	Reflexões do primeiro Grupo de Estudos em que o tema jogo começou a ser discutido entre os educadores – revela insegurança.
R05	2010	Relatório do Grupo de Estudos “museu em jogo”.	Reflexões do primeiro Grupo de Estudos em que o tema jogo começou a ser discutido entre os educadores.
R10	2010	Relatório do Grupo de Estudos “museu em jogo”.	Reflexões do primeiro Grupo de Estudos em que o tema jogo começou a ser discutido entre os educadores (discurso da educadora indica que não havia ainda consolidação dessa prática).
R34	2013	Relatório sobre oficina da boneca Abayomi.	Relatório de oficina sobre identidade cultural a partir de vários tipos de bonecas.
R37	2013	Relatório de participação em evento.	Reflexões sobre o 2º Seminário USP Deficiência Visual.
R38	2013	Relatório de curso ministrado por educadores.	Reflexões sobre Encontro para Agências/Turismo.
R46ab	2012	Texto para apresentação de educador em evento internacional.	Registro de apresentação internacional de uma educadora sobre o projeto *“O que conta minha história?*” – uma ação de Educação Patrimonial realizada no bairro do Bom Retiro, em parceria com o Instituto Dom Bosco. As atividades descritas foram realizadas em 2010 e marcam o início de uma relação mais lúdica com o tema língua portuguesa e com o bairro.
R72	2014	**Reflexão sobre ação no saguão “Bolacha ou biscoito”.**	Reflexões sobre a estrutura prática da ação no saguão da estação.
R73	2014	Reflexão sobre Ação no saguão “Palavra presente”.	Reflexão sobre o potencial afetivo da ação no saguão.
R75	2014	Reflexão sobre Ação no saguão “Marias, Amélias e Joanas”.	Descrição e menções ao planejamento.
R77	2014	Reflexão sobre Ação no saguão “Palavra presente”.	Reflexão sobre o potencial da ação no saguão como aproximação com as pessoas em vulnerabilidade social que circulam na região.
R78	2014	Reflexão sobre Ação no saguão “Tá com você!”	Relatório detalhado sobre uma ação cujo tema eram expressões ligadas a brincadeiras da infância.
R79	2014	Reflexão sobre Ação no saguão “Panela velha...”	Relatório detalhado da ação” Panela velha...” no saguão.
R81	2014	Reflexão sobre Ação no saguão “Marias Amélias e Joanas.”	Relatório detalhado da ação “Marias Amélias e Joanas”.
R82	2014	Relatório coletivo sobre ação no saguão.	Relatório detalhado da ação “Bolacha ou biscoito”.

R91	2014	Relatório de oficina ministrada.	Reflexões sobre o processo da Oficina HQ.
R94	2014	Avaliação sobre ação no saguão “Bilhetes Literários”.	Reflexões sobre os Bilhetes Literários e a relação com o público da estação.
R98	2014	Relatório de visita	Observações sobre visita com refugiados.
R100	2014	Relatório sobre “Palavrachim”.	Relatório sobre uma atividade em suporte digital criada pelos educadores para uma intervenção no acervo. Tratava-se de um jogo de composição de neologismos.
R110	2014	Relatório de oficina ministrada.	Oficina HQ com escola.
R111	2014	Relatório de oficina ministrada – “Museu autor”.	Relatório de uma oficina de curadoria com o público a partir de objetos em miniatura.
R135	2014	Relato de visita meio surda, meio ouvinte	Relato do educador expõe desafios e lacunas no que se refere ao atendimento a surdos.
R137	2012	Relatório de intervenção no espaço expositivo.	Virada cultural – Minicontos.
R141	2011	Roteiro de visita – tema “Língua e Identidade”.	Descrição de roteiro de visita iniciada com uma dinâmica na qual o educador usa seu documento de RG como recurso.
R146	2012	Esboço de artigo sobre Língua e cultura.	Reflexão – antropofagia das palavras.
R159	2015	Relatório reflexivo de participação em evento.	Relato de visita técnica externa constatando: a falta de articulação entre os setores; a falta de um setor de pesquisa; as graves falhas do site institucional, e a “falta de clareza do museu sobre sua missão institucional”, à exceção do Núcleo Educativo que, de acordo com eles, “leva o museu”.
R160	2015	Relatório de visita técnica.	Relato visita técnica acessibilidade cultural.
R173	2015	Relatório de intervenção.	Dicionário Poético.
R174	2015	Relatório de intervenção multimídia “estórias trilhando história.	Relatório sobre o curta metragem produzido por educadores que foi exibido no 2º andar do museu.
R176	2014	Relatório de intervenção	Dicionário Poético.
R185	2015	Relatório de ocorrências e desafios cotidianos	Falta de acessibilidade.
R189	2015	Relatório de ação no saguão “Se conselho fosse bom...”	Detalhes da ação – Se conselho fosse bom...
R190	2015	Relatório de ação no saguão “Se conselho fosse bom...”	Detalhes da ação – Se conselho fosse bom...
R191	2015	Relatório de visita com público espontâneo.	Visita com público espontâneo.
R192	2015	Relatório de intervenção no espaço expositivo.	Detalhes da ação – Dicionário poético – Programação de Férias.
R199	2015	Relatório de visita.	Visita com crianças ansiosas por anotar.
R205	2012	Descrição de atividade.	Dominó de palavras.
R210	2010	Descrição de atividade.	Entrelinhas.
R216b	2010	Relato de visita.	Relato de visita – caderno de memórias.

R234	2011	Reflexão sobre desafios cotidianos.	Desafios da acessibilidade.
R246	2012	Reflexão sobre desafios cotidianos.	Relato da educadora fluente em Libras sobre os desafios de realizar naquele espaço atividades destinadas ao público surdo (frustração/falta de divulgação para a contação bilíngue).
R288	2013	Planilha de atividades utilizadas no 2º andar	Lista com número de atendimento referente ao público espontâneo e controle de atividades feito pelo assistente de coordenação.
R304	2013	Documento institucional/ Pesquisa de público	Pesquisa perfil de público 2013.
R305	2012	Documento institucional/ Projeto	Projeto Plataforma Digital.
R316	2012	Proposta de curso para educadores / mediadores em instituições culturais	Oficina Sisem – Itapetininga.
R333	2010	Proposta de intervenção multimídia não realizada.	Projeto Histórias de vida – Totem.
R347	2014	Registro produção de conteúdo	Produção de postagem para mídia social.
R351	2014	Reflexão sobre desafios cotidianos.	Acessibilidade – Surdos.
R353	2014	Relato de ação no saguão.	Palavra presente.
R370	2013	Relatório de atuação individual.	Cronograma de atividades de 2013.
R377	2013	Relatório de atividade específica.	Linha do Tempo no *Google Cultural Institute*.
R379	2013	Relato de intervenção artística no saguão.	Registro Palavra-bolha.
R385	2014	Relatório de estudo.	GE tipos de público.
R435	2010	Relatório de andamento de projetos	Relatório de andamento de projetos.
R449	2011	Relatório de andamento de projetos	Relatório de andamento de atividades.
R477	2013	Relatório de oficina – “Pontos da Luz”	Relatório de uma visita ao prédio onde a proposta era desenhar pontos de destaque e colocar os desenhos em exposição para o público da própria estação.
R481	2013	Relatório de oficina – “A linguagem da HQ”	Oficina HQ público espontâneo.
R490	2013	Documento institucional/Relatório anual do NE-MLP	Relatório geral 2013.
R499	2014	Relatório individual anual	Relatório anual.
R500	2014	Avaliação de ação.	Avaliação Bilhetes literários.
R512	2014	Relatório de oficina de HQ com escola	Relatório de uma oficina de HQ realizada com um público agendado (a partir de uma parceria firmada com a escola).
R521	2014	Relatório de ação no saguão.	Palavra presente.
R523	2015	Relatório de ação no saguão/intervenção multimídia.	São Paulo nas suas palavras.
R526	2012	Relatório interno do Núcleo.	Lista de atividades para avaliação.
R544	2012	Relatório de ação no saguão.	Bate Bola.
R546	2015	Registro de atividades.	Cronologia de atividades.

R547	2015	Relatório de ação no saguão	Emoticons.
R551	2016	Registro/atualização tabela de jogos	Planilha incompleta com descrição dos recursos utilizados pelos educadores (jogos, dinâmicas, objetos).
R553	2010	Proposta de atividade.	Jogo famílias Linguísticas
R556	2014	Proposta de ação no saguão	Apresentação teatral – Saudosa São Paulo – texto.
R560	2015	Roteiro de visita.	Roteiros de visita.
R561	2012	Proposta de atividade.	Jogo Mudança das palavras.
R563	2014	Roteiro de visita.	Roteiro de visita.
R565	2014	Roteiro de visita.	Roteiro de visita.
R571	2013	Roteiro de visita.	Roteiro para crianças.
R581	2013	Registro individual.	Cronologia 2013.
R584	2012	Relato de atividade.	Público espontâneo – abordagem “de mansinho”.

Anexo 5. Respostas do questionário sobre a relação com a temática língua

Educador(a) Período Área	10. Quais as principais características do trabalho sobre a língua portuguesa naquele ambiente?	11. Quais suas percepções sobre a relação do público com o tema língua portuguesa a partir da realização do seu trabalho?
E01 2006-2017 Artes	INCRÍVEL! Principalmente pelo trabalho desenvolvido pelos educadores e pelas exposições temporárias que aproximavam o público de escritores como Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Machado de Assis e Fernando Pessoa.	Em sua maioria a relação foi positiva e enriquecedora tanto para o público atendido quanto para mim.
E03 2006-2016 Geografia	O trabalho consistia em aproximar os visitantes através de forma lúdica a história e constituição da Língua Portuguesa, e demonstrar as diferentes culturas que contribuíram para a formação e enriquecimento da Língua Portuguesa no Brasil. Demonstrando a diversidade cultural e linguística como patrimônio imaterial de toda a comunidade de Língua Portuguesa. Criando um elo cultural dentro desta comunidade que abrange as diversas sociedades, com histórias tão diferentes. A Língua Portuguesa como identidade comum das diversas culturas que a constitui.	O público entrava em contato com realidades sobre as quais não sabiam ou eram ignoradas até então. O trabalho feito no Museu, através do Educativo e das exposições ampliava a percepção de mundo, de realidade e demonstrava a carga cultural, histórica e geográfica pertencente ao próprio visitante. Era uma forma de despertar e valorizar a bagagem e a história do próprio visitante. Além de haver, no decorrer das visitas um intercâmbio de conhecimento não somente no sentido educador-público mas também no sentido público-educador.
E04 2006-2016 Ciências Sociais/Políticas	A minha abordagem, que era próxima a de outros educadores, pautava-se em identificar quais palavras foram absorvidas pela Língua Portuguesa, o que essas palavras representam? falavam de quais relações? O que nomeavam? Sobre a tradução e a não tradução no uso de algumas palavras. Também pedia para observarem as diferenças de sonoridade das palavras em português e em relação a língua de origem, contava algumas histórias que envolviam as palavras: Babá, Cafuné, Banguela, Brucutu, Baderna, etc. Essa mediação era realizada na instalação "Palavras Cruzadas". Na instalação "Beco das Palavras" o brincar de formar palavras com o sufixo e prefixos que flutuavam sobre uma mesa digital tinha como proposta a descoberta da etimologia das palavras. Para essa experiência preparava o grupo a pensar nas mudanças de significado de algumas palavras como tarado, capeta, maluco. Elaborei um jogo com outro educador sobre a relação entre imagem, palavra e significado na origem, a finalidade era criar essas relações assim como, de certa forma, o Beco de Palavras propunha. Ao realizarmos este jogo antes ou após a entrada no "Beco" estávamos também	Ficava para o público a curiosidade em conhecer mais sobre aspectos da etimologia, variação linguística e influências que marcam a forma de falarmos o português no Brasil, não posso deixar de dizer o certo orgulho que o acervo despertava em seu público, em especial, quando referendado nas expressões regionais ou gírias. A sensação de saírem acolhidos mais do que acolherem o museu.

Educador(a) Período Área	10. Quais as principais características do trabalho sobre a língua portuguesa naquele ambiente?	11. Quais suas percepções sobre a relação do público com o tema língua portuguesa a partir da realização do seu trabalho?
	inspirando professores a realizarem em sala de aula, assim como o jogo de neologismos, uma forma de introduzirem novas abordagens no estudo dos aspectos formais da língua portuguesa. O jogo "Mudança das Palavras" também contribuía no diálogo com os integrantes dos grupos que recebíamos. Na instalação dos Mapa dos Falares, ressaltava os falares no Brasil de modo a valorizar a musicalidade distinta de uma região a outra do país, na "Grande Galeria", os vídeos contribuíam a ampliar essa percepção sobre as relações entre língua e cultura (modos de pensar, falar e ser). Os jogos expressões populares e regionalismos acompanhavam-me nestas abordagens sobre a variação linguística e aspectos culturais.	
E05 2007-2016 Letras	Enriquecedor e educativo como princípio. Por vezes o contato com o ego de outros educadores tornava o ambiente pesado e desgastante.	Mudança de paradigmas. A simples percepção da existência de possibilidades comunicativas e da não taxação de certo e errado deixava o público mais à vontade para refletir sobre as nuances da língua; abordando questões identitárias e históricas o público se envolvia de forma mais consistente nas ações e propostas.
E06 2006-2013 Letras	Variava de acordo com o educador, mas em geral, lembro que a maioria dos educadores abordavam a temática da diversidade linguística, tema presente em todo o Museu, enquanto outros abordavam a língua como identidade. Era comum usar referência trazidas pelos visitantes, como sotaques, gírias, elementos da cultura em geral e da literatura, além de objetos e pontos específicos da exposição.	Também era bem variada. Alguns dos visitantes se reconheciam como parte da história do idioma, enquanto outros sentiam que "não sabia nem falar direito" e, consequentemente, viam o idioma como "coisa de gente culta" ou "estudada", como era comum ouvirmos. O público também era bem variado, tanto pela formação quanto pela origem e classe socioeconômica.
E07 2009-2016 Artes	Abordagens acerca da variedade linguística. Diversidade cultural e étnica. A língua do dia a dia de uma maneira lúdica e atraente.	No bate papo com o educador o público tinha direcionamentos que o levavam a perceber a língua muito além da gramática. A pensar na cultura e nos hábitos dos brasileiros reconhecendo neles a própria língua.
E08 2009-2016 Turismo	(apenas entrevista)	-
E09 2009-2015 História	O discurso e formação dos educadores sempre deu muita relevância a língua falada e suas transformações. Claro que devido ao caráter eclético do grupo, as formações influenciavam bastante nas visitas, porém todos os educadores	Acredito que os grupos e grande parte público espontâneo chegavam no museu com uma visão gramatical de língua e se surpreendiam com a abordagem que a mediação fazia, valorizando

Educador(a) Período Área	10. Quais as principais características do trabalho sobre a língua portuguesa naquele ambiente?	11. Quais suas percepções sobre a relação do público com o tema língua portuguesa a partir da realização do seu trabalho?
	tinham formação pautada na fala e ressignificavam essa formação durante as visitas.	a fala e os saberes regionais. Nesse ponto, acredito que o museu ajudou os visitantes a se sentirem mais pertencentes do[sic] debate e do espaço, pois a língua era trabalhada pelo educativo enquanto dinâmica e transformada por cada um dos seus falantes, isso trazia leveza para visita.
E10 2009-2015 Filosofia	Potente. Por ser um espaço não formal e, por via de educadores com formações e visões diversas, o trabalho sobre língua portuguesa incorporava uma dimensão não apenas linguística, mas também, cultural e humana, sobretudo, aos professores.	De modo geral, descobertas. Percebia muitas vezes que estava dialogando sobre algo novo ou despercebido no cotidiano das pessoas que participavam.
E11 2007-2013 Letras	O trabalho desenvolvido trazia o tema de maneira lúdica, mas com uma reflexão resultante dessa interação	O público no geral, saía com uma visão diferente do tema. Ou pelo menos refletindo sobre questões que anteriormente pareciam não questionadas.
E12 2007-2012 Letras	(apenas entrevista)	-
E14 2007-2011 Letras	Um trabalho completo na medida que possuía um acervo rico de significados linguísticos e referências literárias que davam embasamento a qualquer tipo de conteúdo que eu quisesse trabalhar na monitoria. Poderia ser trabalhado desde uma simples contação de histórias até um sistemático quadro de famílias linguísticas.	O que realmente era muito importante era a utilização da língua materna como instrumento de contextualização do falante, sua importância, e sua percepção perante alguns desafios lançados pelo educador. Dessa forma conseguia atingir o objetivo de perceber que a língua faz parte do cotidiano das pessoas que elas podem construir e desconstruir sua própria língua.
E15 2008-2012 Design Gráfico	(apenas entrevista)	-
E16 2007-2011 História	Trabalhar com o conhecimento do público sobre o idioma. Partir do português falado. Revelar características do português brasileiro. Valorizar a língua de cada um, seus sotaques e gírias. Além de contextualizá-la na literatura.	Reconhecimento. Em sua maioria, o público chegava com a ideia de aulas de português, que iriam encontrar livros de gramática. A interação proporcionava um reconhecimento e um novo valor enquanto falante da língua portuguesa.
E17 2013-2016 Turismo	A valorização e as descobertas de suas origens e transformações. As relações entre culturas e falares que contribuíram para sua formação. A mediação do acervo digital, tornando seu conteúdo ainda mais próximo e facilitando sua leitura. As transformações atuais e o uso da língua. Mediação sobre o formal e informal e seus preconceitos linguísticos.	Uma mudança significativa de reconhecimento e pertencimento, novos olhares sobre suas transformações e quebra de preconceitos linguísticos também eram bastante comuns. Novas percepções sobre diferentes aspectos da língua, cultura e suas relações.

Educador(a) Período Área	10. Quais as principais características do trabalho sobre a língua portuguesa naquele ambiente?	11. Quais suas percepções sobre a relação do público com o tema língua portuguesa a partir da realização do seu trabalho?
E18 2013-2016 Ciências Sociais	Havia educadoras/es comprometidas/os em problematizar o conteúdo apresentado sobre língua portuguesa pelo museu, mas não era uma postura de todo o núcleo educativo e nem da instituição.	As mais variadas possíveis, mas destaco o incômodo e/ou confortação [sic] das/os visitantes sobre as temáticas preconceito linguístico e língua portuguesa brasileira.
E19 2008-2011 Artes	Apesar de ter sido um desafio para mim, que sou da área de artes plásticas, foi muito enriquecedor para mim trabalhar com um acervo imaterial e tendo a literatura e a língua portuguesa como temas principais. O trabalho com as escolas era muito satisfatório para mim.	As trocas eram muito ricas. A mediação era quase que fundamental para um aproveitamento mais frutífero, principalmente no segundo andar, onde havia uma interação tecnológica que por vezes "distraía" o visitante, afastando-o do foco principal.
E20 2012-2015 História	(apenas entrevista)	-
E21 2012-2015 Pedagogia	Bastante frutífero. Tanto o conteúdo quanto a forma apresentados no museu e também as lacunas que o acervo/expografia tinham possibilitavam discussões a partir de várias perspectivas sobre a língua portuguesa.	Acho que a primeira relação do público, de modo geral, era a partir de uma visão escolarizada (gramatical, formal, literária) da língua. Isso mudava, ou se ampliava, na relação com o acervo e suas abordagens temáticas.
E22 2012-2014 Artes/Comunicação	(apenas entrevista)	-
E23 2007-2009 Letras	(apenas entrevista)	-
E24 2013-2016 Jornalismo	Encantador. Micro e macro. Nada que se limitasse aquele espaço museológico.	A mediação estava aí para isso. Criar laços, linhas tênues, ligações, reconhecimentos, emoções. Tentei, em todo tempo que fui educadora, proporcionar isso. A língua é nossa, o que usamos, o que vemos, o que ouvimos, falamos! Meu principal objetivo nas visitas era mostrar exatamente que o objeto museal do MLP não se restringia aquele espaço. É nosso! E podemos criar, brincar, viver isso na maior intensidade. Os visitantes, na maior parte das vezes, saíam com aquela curiosidade, aquela perguntinha lá no fundo... Na mosca! Esse também era o objetivo.
E25 2014-2016 Artes	De forma lúdica e por meio de jogos, brincadeiras e ações que aproximavam o público em geral com a Língua Portuguesa e os conteúdos do museu.	Positiva.

Educador(a) Período Área	10. Quais as principais características do trabalho sobre a língua portuguesa naquele ambiente?	11. Quais suas percepções sobre a relação do público com o tema língua portuguesa a partir da realização do seu trabalho?
E26 2014-2016 Ciências Sociais/Letras	A valorização da língua falada, independente se correspondia ou não à norma culta. Prevalecia o cuidado em possibilitar que o visitante se percebesse como falante do português brasileiro e construtor dessa língua.	Muitos diziam não ter domínio da língua portuguesa e vinham carregados de um discurso de que os regionalismos assim como as gírias eram um falar errado. Ao mesmo tempo se espantavam ao ver a partir do trabalho educativo e de alguns conteúdos do museu que essa língua falada carregada de uma certa "agramaticalidade" também possuía origem e relevância no falar brasileiro.
E28 2015-2016 História	Sobre língua portuguesa já havia um recorte bastante específico, construído ao longo dos dez anos de funcionamento do museu. Tal recorte estava bastante alinhado com os conteúdos comunicados pelo discurso museológico. Assim, a língua portuguesa era compreendida como acervo, de caráter imaterial. O discurso do Educativo aproximava-se do que foi desenvolvido por Isa Grinspum Ferraz – responsável pelo conteúdo do MLP – com enfoque na língua como objeto cultural, seu caráter mutável e sua historicidade. E problematizava questões relacionadas à lusofonia e a ausência de conflito em textos e vídeos que destacavam a história da língua.	O público do MLP relacionava-se com a língua portuguesa a partir de meios técnicos e jogos desenvolvidos pelos educadores. Em ambos os casos, a dinâmica da língua era evidenciada e nesta abordagem, o público percebia que havia diferença entre a língua falada e escrita. Passado tal "estranhamento" o visitante era convidado a aproximar-se do que é dito no cotidiano. Presenciávamos com frequência o espanto por encontrarem palavras "comuns" evidenciadas pela museografia, diferente do que é apresentado nas escolas.
E29 2006-2007 Letras	(apenas entrevista)	--
E30 2007-2008 Turismo	Era um trabalho muito prazeroso, mas intenso e cuidadoso. Trabalhávamos a língua portuguesa em várias vertentes, de modo a ser multidisciplinar. Nosso trabalho era instigar e os visitantes apresentavam as respostas procurando por si. Estimulávamos o ato da leitura, seja folheando um livro, seja lendo um trecho.	Visitantes mais curiosos após a visita.
E31 2013-2014 Pedagogia	Relacionar a língua portuguesa ao cotidiano. A influência de línguas estrangeiras no português brasileiro. Destaque de sotaques, regionalismos e gírias na língua portuguesa. Desprendimento da norma culta para trabalhar os usos da língua no cotidiano e suas transformações. As diferentes culturas presentes na língua portuguesa.	O público muda a percepção em relação a língua a partir da visita realizada no MLP. A expectativa do público é receber uma aula de português tradicional, pensam inicialmente na norma culta, porém saem com outra visão em relação a língua, quando percebem que são agentes da transformação e dos usos da língua no cotidiano.
E32 2015-2016 Letras	(apenas entrevista)	--
E34 2015-2016 História	(apenas entrevista)	--

Anexo 6. Aspectos linguísticos e epilinguísticos por atividade (processos e objetivos)

Lembramos que, conforme a observação em nota na introdução, devido à falta de descrições detalhadas em documentos, nesta pesquisa não foi possível oferecer ao leitor um guia descritivo com o "passo a passo" para a reprodutibilidade de cada proposta. Por isso, limitamo-nos ao detalhamento dos processos e fases em sentido amplo, com base em entrevistas, relatos e inferências. Esperamos que, com a retomada das atividades do Núcleo Educativo do MLP, num futuro próximo, seja possível documentá-las em vídeo, para que essas práticas estejam mais acessíveis aos educadores em geral.

Anexo 6 – Levantamento de alguns dos aspectos linguísticos e epilinguísticos das atividades			
Atividades por período		**Aspectos no processo**	**Aspectos no objetivo**
2006-2009 Adaptação	Telefone sem fio	Apreensão e produção verbal; Percepção auditiva/sensorial; Enunciação/oralização; Estrutura enigmática.	Percepção da transformação fonética; Compreensão sobre processos de mudança das palavras; Sensibilização sobre etimologia e diversidade cultural.
	Baderna	Interpretação de texto não verbal; Inferência / enigma.	Compreensão sobre processos de mudança das palavras; Sensibilização sobre etimologia e diversidade cultural.
	Entrelinhas	Apreensão e produção verbal utilizando-se de processos variados (derivação, associações de som e sentido, entre outros); Interação.	Sensibilização sobre a língua como fenômeno intrassubjetivo e intersubjetivo; Percepção das possibilidades no eixo paradigmático e suas consequências.
	Mímica	Transposição de linguagem; Pesquisa de informação; Apreensão e produção textual verbal e não verbal.	Apropriação de informação; Compreensão sobre processos de mudança das palavras; Sensibilização sobre etimologia e diversidade cultural.
	Crachá	Interpretação; Leitura de imagem; Transposição de linguagem.	Sensibilização sobre a língua como fenômeno intrassubjetivo e intersubjetivo.
	Dengo (inicial, base laptop)	Fruição; Apreensão e produção verbal.	Compreensão sobre processos de mudança das palavras ; Sensibilização sobre etimologia e diversidade cultural.
	Fotografias do prédio	Apoio não verbal para contextualização	Compreensão de nuances históricas e culturais (não somente do prédio, mas também da diversidade cultural e linguística em São Paulo).
2010-2011 Estabilização	Objetos das vitrines	Apoio não verbal para contextualização; Analogia;	Sensibilização sobre aspectos do etnocentrismo e

		Interpretação /identificação; Produção textual oral.	da diversidade cultural na linguagem.
	Objeto - irukerê	Analogia; Análise contrastiva; Interpretação /identificação; Produção textual oral.	Sensibilização sobre aspectos do etnocentrismo e da diversidade cultural na linguagem.
	Regionalismos	Memorização; Leitura verbal e não verbal.	Sensibilização sobre diversidade cultural na linguagem; Ampliação de vocabulário.
	Boneca Carajá	Analogia; Análise contrastiva.	Sensibilização sobre aspectos verbais e não verbais da diversidade cultural; Intertextualidade e contextualização.
	Formal e informal	Produção textual oral; Análise contrastiva; Interpretação /identificação.	Sensibilização sobre preconceito e estigmatização cultural na linguagem; Noções de adequação e inadequação; Continuum entre a chamada norma padrão e as variantes estigmatizadas.
	Orixás	Construção da noção de mito; Narrativa; Experiência estética; Análise contrastiva; Interpretação /identificação; Produção textual oral.	Sensibilização sobre preconceito e estigmatização cultural na linguagem; Sensibilização sobre a religião como cultural e identitário.
	RG	Interpretação /identificação; Expressão; Produção textual oral; Analogia; Análise contrastiva.	Sensibilização sobre o conceito de língua viva e sobre a dinâmica de transformação das línguas; Sensibilização sobre a língua como elemento cultural e identitário.
	Paralelismo cultural	Interpretação /identificação; Produção textual oral; Analogia; Análise contrastiva; Narrativa; Experiência estética.	Sensibilização sobre a religião como cultural e identitário; Intertextualidade e contextualização.
	Sincretismo	Interpretação /identificação; Produção textual oral; Analogia; Análise contrastiva; Narrativa; Experiência estética.	Sensibilização sobre preconceito e estigmatização cultural na linguagem; Intertextualidade e contextualização; Sensibilização sobre a religião como cultural e identitário.
	Transformação das palavras	Análise contrastiva; Inferência sequencial.	Percepção da transformação fonética e ortográfica; Compreensão sobre processos de mudança das palavras; Sensibilização sobre etimologia e diversidade cultural;

	Boneco Pessoinha	Apoio não verbal para contextualização; Analogia; Interpretação /identificação; Produção textual oral; Estímulo à leitura direcionada.	Compreensão das noções de heteronímia e autoria; Sensibilização sobre a produção poética de Fernando Pessoa; Fruição; Intertextualidade.
	Famílias linguísticas	Analogia; Análise contrastiva; Inferência sequencial.	Percepção da transformação fonética e ortográfica; Compreensão sobre a noção de Famílias Linguísticas e os processos de pesquisa científica nas áreas da linguagem; Sensibilização sobre etimologia e diversidade cultural.
	Dominó de palavras	Narratividade; Interpretação; Coesão; Coerência; Criatividade[61].	Sensibilização sobre a língua como fenômeno intrassubjetivo e intersubjetivo; Percepção das possibilidades nos eixos paradigmático e sintático e suas consequências.
	O que conta minha história	(várias oficinas) Expressão; Criatividade; Transposição de linguagem; Narratividade; Interpretação; Colaboração.	Sensibilização sobre a língua como elemento cultural e identitário.
	Deixe sua palavra	Noção de Síntese; Produção verbal; Criatividade.	Expressão; Fruição; Estímulo à apropriação do espaço cultural.
	Palavra-bolha no saguão	Leitura; Oralização; Interpretação.	Interação não verbal; Fruição; Sensibilização sobre poesia.
	Cadernos educativos	(vários tipos) Síntese; Analogia; Metáfora; Memorização.	Leitura; Estímulo à apropriação do espaço cultural; Ampliação de repertório.
2012-2013 - Extrapolação	Bola de capotão	Analogia; Metáfora; Interpretação /identificação; Produção textual oral.	Estímulo à apropriação do espaço cultural.
	Bate-bola	Analogia; Metáfora; Interpretação /identificação; Produção textual oral.	Noção de metáfora e saberes compartilhados culturalmente; Distinção entre conotação e denotação; Ampliação de vocabulário; Noção de adequação; Noção de eufemismo.

[61] Entendemos que a criatividade é um fator que perpassa todas as produções linguísticas, porém, nesse quadro, optamos por destaca-la apenas nas atividades em que o processo criativo enfatizava o reconhecimento de uma produção original.

	Expressões idiomáticas	Analogia; Interpretação /identificação; Produção textual oral.	Noção de metáfora e saberes compartilhados culturalmente; Distinção entre conotação e denotação; Ampliação de vocabulário; Noção de adequação; Noção de eufemismo;
	Expressões nordestinas	Analogia; Interpretação /identificação; Produção textual oral; Narratividade.	Variação linguística; Noção de metáfora e saberes compartilhados culturalmente; Distinção entre conotação e denotação; Ampliação de vocabulário; Noção de adequação; Noção de eufemismo.
	Minicontos	Noção de Síntese; Gênero discursivo; Expressão; Criatividade.	Expressão; Fruição; Estímulo à leitura e à escrita.
	Museu autor	Noção de síntese; Famílias de sentido; Composição; Transposição de linguagem; Criatividade.	Expressão; Intertextualidade.
	Pinhole	Noção de síntese; Expressão; Criatividade; Linguagem não verbal.	Expressão; Apropriação estética.
	Cantação Saudosa São Paulo	Teatralização; Interpretação; Intertextualidade.	Fruição; Estímulo à apropriação da história da cidade e de seus bens culturais.
	Pontos da Luz	Noção de síntese; Expressão; Criatividade; Linguagem não verbal.	Expressão; Produção oral; Estímulo à apropriação da história da cidade e de seus bens culturais.
	Caraoquê	Expressão; Interação dialógica; Oralização.	Expressão; Fruição; Memória afetiva; Poesia.
	Bilhetes literários	Leitura; Oralização; Interpretação.	Fruição; Estímulo à leitura.
	Barracas	Interação dialógica; Produção textual oral e escrita.	Produção textual oral e escrita; Valorização da cultura popular; Partilha de saberes.
2014-2015 Consolidação	Palavrachim	Morfologia	Interação; Apropriação do processo de criação de palavras.
	Ebó de palavras	Analogia; Interpretação /identificação; Produção textual oral e escrita.	Interação; **Expressão;** Sensibilização sobre preconceito religioso e estigmatização cultural na linguagem.

	Dicionário poético	Semântica; Função poética da linguagem; Analogia; Metáfora (e outras figuras de linguagem).	Interação; Expressão; Estímulo à leitura e à escrita.
	Bolacha ou Biscoito	Interpretação /identificação; Produção textual oral e escrita; Análise contrastiva; Variação geográfica.	Variação linguística; Expressão; Interação.
	Marias, Amélias e Joanas	Análise contrastiva; Leitura, interpretação, senso crítico; Intertextualidade e contextualização; Marcas linguísticas intratextuais e extratextuais.	Sensibilização sobre preconceito de gênero e estigmatização cultural na linguagem.
	Panela velha é que faz comida boa	Interpretação /identificação; Produção textual oral e escrita; Análise contrastiva; Axiomas e provérbios.	Valorização da cultura popular por meio do registro de provérbios e outras referências da tradição oral.
	Tá com você	Morfologia; Metáfora; Variação linguística.	Valorização da cultura popular por meio do registro de brincadeiras e outras referências associadas à ludicidade e à infância.
	Palavra presente	Noção de síntese; Expressão.	Sensibilização sobre a dimensão dadivosa da linguagem.
	Almoço de domingo	Saberes culturais; Produção textual.	Valorização da cultura popular por meio do registro de receitas e hábitos familiares.
	Isogravura	Noção de síntese; Expressão; Transposição de linguagem; Linguagem não verbal.	Leitura de imagem; Relato – exposição oral; Expressão.
	Se conselho fosse bom...	Produção textual e interpretação de texto;	Interação comunicativa.
	Emojis	Produção textual; Linguagem não verbal; Transposição de linguagem.	Interação comunicativa; Leitura de texto não verbal; Problematização da transposição de linguagem, bem como das potencialidades e limites dos códigos.
	Com quantas línguas se faz uma literatura?	Fruição; Mediação de leitura; Interpretação textual; Intertextualidade.	Sensibilização sobre a lusofonia e o cânone literário; Estímulo à leitura; Fruição.
	São Paulo nas suas palavras	Interação comunicativa; Teatralização.	Expressão; Fruição.
	Fronteira não é barreira	Produção textual; Interação comunicativa.	Expressão; Interação comunicativa.
	Oficinas de HQ	Produção textual; Transposição de linguagem.	Expressão; Interação comunicativa.

Quadro 1 – VISITAS REGULARES OFERECIDAS PELO NE-MLP			
2006-2009	**2010-2011**	**2011-2013**	**2014-2015**
Visita agendada Visita ao prédio	Visita agendada Visita ao prédio Visita temáticas em datas específicas Visitas com público espontâneo	Visita agendada Visita ao prédio Visita temáticas em datas específicas Visitas com público espontâneo	Visita agendada Visita ao prédio (com oficinas) Visita temática Visitas com público espontâneo Estação Família

Anexo 7. Quadros de síntese dos indícios para a cronologia

Quadro 2 – ATENDIMENTO AO PÚBLICO ESPONTÂNEO NO ESPAÇO EXPOSITIVO OFERECIDO PELO NE-MLP			
2006-2009	**2010-2011**	**2011-2013**	**2014-2015**
Eventual, sem jogos (Educador confundido com segurança ou orientador)	Eventual, acrescido de algumas intervenções (Tapete, cortejos)	Regular, com jogos, das 10h às 18h	Regular, com jogos, das 10h às 18h *Atendimentos também na área externa da Estação da Luz.

Quadro 3 – TEMPO DE ENCONTRO DIÁRIO ENTRE TODOS OS MEMBROS DA EQUIPE NE-MLP (MANHÃ E TARDE).			
2006-2009	**2010-2011**	**2011-2013**	**2014-2015**
15 minutos (Horários se cruzavam entre 13h45 e 14h15, mas metade da equipe iniciava visita às 14h.)	Em 01/07/2011 passa a 1h30 (Horários se cruzavam entre 12h30 e 14h15, mas alguns iniciavam visita às 14h.)	1h30 (Horários se cruzavam entre 12h30 e 14h15, alguns iniciavam visita às 14h.)	1h30 (Horários se cruzavam entre 12h30 e 14h15, mas alguns iniciavam visita às 14h.)

Quadro 4 – CONTEÚDO DIGITAL INSTITUCIONAL DESENVOLVIDO PELO NE-MLP			
2006-2009	**2010-2011**	**2011-2013**	**2014-2015**
Não há.	Produção do conteúdo acessível para o videoguia (que não chegou a ser implementado por questões técnicas).	Conteúdos para as redes sociais; Linha do tempo para *Google Cultural Institute*; Plataforma digital Estação Educativo;	Conteúdos para as redes sociais; Plataforma digital Estação Educativo.

Quadro 5 – Reunião do Educativo (Organização e formação interna de NE-MLP)			
2006-2009	**2010-2011**	**2011-2013**	**2014-2015**
À noite, nem todos os educadores disponíveis para participar. (Fora do horário de rotina do trabalho)	À noite até 01/07/2011, Depois, dentro do horário das 12h30 às 14h.	Mensal com todos (atendimento suspenso das 12h30 às 14h).	Mensal com todos (atendimento suspenso das 12h30 às 14h quando possível).

Quadro 6 – Organização para estudo e tempo de encontro entre todos os membros da equipe NE-MLP			
2006-2009	**2010-2011**	**2011-2013**	**2014-2015**
Estudos individuais ou estudos eventuais em grupos por afinidade.	Estudos individuais, tentativas de estudos por turno (manhã e tarde) e fortalecimento dos grupos por afinidade. Grupo Dengo – atendimento em hospitais. Grupo Kibaaba – línguas africanas. Grupo Kutúk – acessibilidade. Grupo Patrimônio (Educação Patrimonial). Grupo Djeli – intervenções artísticas. .	Grupos de Estudos duas vezes por semana* (das 12h30 às 14h). *alguns educadores em atendimento. Seminários internos a partir das áreas de atuação ou dos grupos por afinidade.	Grupos de Estudos duas vezes por semana* (das 12h30 às 14h). *Em 2015, devido à redução de pessoal, mais educadores precisavam estar em atendimento neste horário.

Quadro 7 – Atividades e recursos recorrentes no NE-NLP			
2006-2009	**2010-2011**	**2011-2013**	**2014-2015**
Diálogo, dinâmicas da oralidade (telefone sem fio, por exemplo), cartões com palavras e imagens, fotografias na visita ao prédio.	Diálogo, dinâmicas da oralidade, cartões estilizados (com palavras, imagens e referências do acervo), fotografias e grãos de café na visita ao prédio.	Diálogo, dinâmicas da oralidade, objetos diversos, cartões estilizados, intervenções com convite à interação em espaços internos e externos, fotografias, grãos de café, poemas. Início das estratégias sensoriais e de produção visual na visita ao prédio.	Diálogo, dinâmicas da oralidade, objetos diversos, cartões estilizados, intervenções com convite à interação em espaços internos e externos. Registros de palavras e colaborações do público. Fotografias, grãos de café, poemas e estratégias sensoriais e de produção visual na visita ao prédio.

Quadro 8 – PARTICIPAÇÃO DE MEMBROS DO NE-MLP EM EVENTOS EXTERNOS DE FORMAÇÃO			
2006-2009	**2010-2011**	**2011-2013**	**2014-2015**
Participações eventuais	Participações mais recorrentes; Apoio institucional e convênios com descontos em cursos de especialização. Educadores ministram cursos básicos de línguas para todos os funcionários (Libras, Francês e Espanhol). Educadores começam a ministrar oficinas de formação para outros profissionais de instituições culturas (oficinas SISEM). Educadores palestrantes em eventos nacionais e internacionais.	Centro de Referência de Educação em Museus; Participações em eventos são mais recorrentes; Educadores palestrantes em eventos nacionais e internacionais. Oferecimento de cursos de línguas aos funcionários (Inglês - Senac) Oficinas SISEM. Educadores ministram formação para as exposições itinerantes.	Centro de Referência de Educação em Museus; Participações continuaram recorrentes; Oferecimento de cursos de línguas aos funcionários (Inglês - Senac). Mais educadores ministram formação para as exposições itinerantes. Educadores palestrantes em eventos nacionais e internacionais. Oficinas SISEM.

Quadro 9 – CURSOS E OFICINAS REGULARES OFERECIDOS PELO NE-MLP			
2006-2009	**2010-2011**	**2011-2013**	**2014-2015**
Mundo Língua Palavra (para professores); Oficina de História da arte (para o público espontâneo da terça à noite).	Imagem, palavra, identidade (para professores – parceria com a Pinacoteca); Mundo Língua Palavra (para professores).	Encontros com profissionais de Agências de turismo. Aquarelas do Português Brasileiro (para estudantes de pedagogia) Palavra identidade (para professores – parceria com a Pinacoteca); Mundo Língua Palavra (para professores).	Patrimônio e atualidade (parceria com o Museu de Arte Sacra); Encontros com profissionais de Agências de turismo. Entre linguagem e pensamento (Tópicos de sociologia e filosofia da linguagem) Aquarelas do Português Brasileiro (para estudantes de pedagogia) Imagem, Palavra identidade (para professores – parceria com a Pinacoteca); Mundo Língua Palavra (para professores).

Quadro 10 – EVENTOS NA PROGRAMAÇÃO CULTURAL DO MLP ORGANIZADOS PELO NÚCLEO EDUCATIVO			
2006-2009	**2010-2011**	**2011-2013**	**2014-2015**
Seminário Negros Escritos.	Aniversário do museu (intervenções na estação); Quintal (programação de férias); Consciência negra (maio e novembro).	(Todas as ações extramuros e internas); Aniversário do museu (intervenções na Estação); Quintal (programação de férias); Consciência negra (maio e novembro); Cultura Popular (agosto); Primeiras Visitas ao prédio com oficinas (Pontos da Luz, Pinhole); Oficinas diversas (máscaras, bonecas, Museu Autor, entre outras).	(Todas as ações extramuros e internas); Aniversário do museu (intervenções na Estação); Consciência negra (maio e novembro); Cultura Popular (agosto); Visita ao prédio (com oficinas: Pontos da Luz, Isogravura); Oficinas diversas (máscaras, bonecas, Museu Autor, entre outras); Jardim das poesias (atividade no Parque da Luz); Contação de Histórias.

Quadro 11 – AÇÕES EXTRAMUROS REALIZADAS PELO NE-MLP			
2006-2009	**2010-2011**	**2011-2013**	**2014-2015**
Dengo; Visitas eventuais com instituições parceiras.	Oficinas *O que conta minha história*; Primeiras intervenções poéticas na Estação da Luz - Djeli; Dengo; Visitas eventuais com instituições parceiras.	Caraoquê; Barracas; Bilhetes literários; Bate-bola; Intervenções poéticas na Estação da Luz; Distribuição de ingressos no aniversário do museu (2011); Sala Futura; Dengo; Visitas eventuais com instituições parceiras.	Almoço de domingo; Literatura e cinema; Emojis; Dicionário Poético; Painéis (vários) com coletas na Estação; Sala Futura; Dengo; Visitas eventuais com instituições parceiras.

Quadro 12 – PUBLICAÇÕES PRODUZIDAS PELO NE-MLP PARA DISTRIBUIÇÃO AO PÚBLICO			
2006-2009	**2010-2011**	**2011-2013**	**2014-2015**
Folder da família; Caderno *Mundo Língua Palavra.*	Caderno *Mundo Língua Palavra;* Folder da família; Folder trilíngue para estrangeiros; Caderno *Francês em todos os sentidos*; Caderno *Menos – o certo do errado e o errado do certo;* Caderno *Osvald – O culpado de tudo.*	Caderno *Pitadas de Jorge Amado;* Caderno *Estação da Língua;* Encarte *Cazuza, mostra tua cara;* Cadernos 1 e 2 do *Centro de Referência de Educação em Museus.*	Jornal *Futebol na ponta da Língua;* Folder *Narrativas Poéticas;* Folder Visita ao Prédio; Caderno *Nomes dos municípios paulistas*; Caderno 3 do *Centro de Referência de Educação em Museus.*